

ХАРЬКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
«НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ»

**О ПРОСТОМ И СЛОЖНОМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО**

(специальный выпуск Ученых записок
Харьковского гуманитарного университета
«Народная украинская академия»,
посвященный 20-летию НУА)

Харьков
Издательство НУА
2011

УДК 08
ББК 95.4(4УКР-4ХАР)3
О-11

Издание является специализированным по экономическим, социологическим, философским и филологическим наукам

Постановления президиума ВАК Украины
от 22.12.2010 г. № 1-05/8, от 26.01.2011 г. № 1-05/01, от 30.03.2011 г. № 1-05/3

Печатается по решению Ученого совета Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия».

Протокол № 8 от 28.03.2011

Редакционная коллегия

Астахова В. И., д-р ист. наук (гл. редактор); *Астахова Е. В.*, д-р ист. наук; *Безхутрый Ю. Н.*, д-р филол. наук; *Бесов Л. М.*, д-р ист. наук; *Воробьев Е. М.*, д-р экон. наук; *Герасина Л. Н.*, д-р социол. наук; *Глуценко В. В.*, д-р экон. наук; *Городяненко В. Г.*, д-р ист. наук; *Горошко Е. И.*, д-р филол. наук; *Довгаль Е. А.*, д-р экон. наук; *Карабан В. И.*, д-р филол. наук; *Ким М. Н.*, д-р экон. наук; *Кораблева Н. С.*, д-р филос. наук; *Кравченко В. В.*, д-р ист. наук; *Култаева М. Д.*, д-р филос. наук; *Лозовой В. А.*, д-р филос. наук; *Мамалуй А. А.*, д-р филос. наук; *Михайлева Е. Г.*, д-р социол. наук; *Минкин Л. М.*, д-р филол. наук; *Нагорный Б. Г.*, д-р социол. наук; *Осипова Н. Ф.*, д-р филос. наук; *Петровский В. В.*, д-р ист. наук; *Подольская Е. А.*, д-р социол. наук; *Посохов С. И.*, д-р ист. наук; *Соболев В. М.*, д-р экон. наук; *Сокурьянская Л. Г.*, д-р социол. наук; *Степанченко И. И.*, д-р филол. наук; *Сухина В. Ф.*, д-р филос. наук; *Шевченко И. С.*, д-р филол. наук; *Яременко О. Л.*, д-р экон. наук.

О простом и сложном профессионально: спец. вып. Уч. зап. Харьк. гуманитар. ун-та «Нар. укр. акад.», посвященный 20-летию НУА / Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 248 с.

ISBN 978-966-2298-06-2

В сборнике представлены материалы, обобщающие работу научных школ и направлений НУА за двадцать лет. Основное внимание уделено вопросам образования. В трудах ученых отражены как теоретические аспекты исследования данных вопросов, так и практические, основанные на обобщении опыта НУА в реализации концепции непрерывного образования. Сборник представляет интерес для специалистов в сфере образования, социологов, философов, экономистов, историков, филологов.

УДК 08
ББК 95.4(4УКР-4ХАР)3

ISBN 978-966-2298-06-2

© Народная украинская академия, 2011

ВВЕДЕНИЕ

Весь огромный мир кругом меня, под мною, надо мной полон неизведанных тайн. И я буду открывать их всю жизнь, потому что это самое интересное, самое увлекательное занятие в мире.

В. В. Бианки

Появление этого выпуска Ученых записок – закономерное явление. Уже двадцать лет в НУА ведется целенаправленная, плодотворная работа по изучению вопросов образования. Ее результаты хорошо известны и в научных кругах, и в практике. В качестве причин этой известности можно назвать несколько. Прежде всего, объединение представителей разных наук в разработке единой научной проблематики – образовательной.

Сегодня закономерным видится тот факт, что разрозненные исследовательские практики в рамках научных школ отечественных вузов отходят в прошлое. Ведь решение тех или иных проблем носит сегодня настолько комплексный и сложный характер, что ограничиться их рассмотрением только с позиций одной науки зачастую бывает ущербным для найденных решений.

Действительно – решить проблемы образования невозможно только силами исследователей педагогических вопросов и управленческих практик. В современном мире образование позиционируется и как социокультурный феномен, изучение которого наиболее успешно с точки зрения культурологических, философских и социологических концепций; и как институциональный феномен, интерес к которому лежит в плоскости истории, институциональной социологии и эконо-

мики; и как экономическая структура, которая призвана решать сегодня нетрадиционные для себя задачи по управлению финансовыми потоками на различных уровнях и обеспечению конкурентоспособности образовательных структур в ряду других организаций и предприятий и т. д. В такой ситуации определение проблемного поля, путей исследования и ожидаемых результатов не может ограничиться одной наукой – только их тесное переплетение позволяет получать интересные и актуальные для практики результаты. Именно такой подход и реализуется в Народной украинской академии.

Вторая причина – научная и практическая ценность получаемых результатов. Научные концепции и разработки, рожденные в рамках разных научных школ, представляют интерес для науки в целом – по ним защищаются диссертации, проводятся конференции, ведутся научные дискуссии. Но и практика выигрывает от такого подхода к организации научной работы – множество идей, моделей, критериев внедрены в практику образовательной деятельности вузов Харьковщины, используются в системе управления образованием, применяются для усовершенствования учебного процесса и т. д.

Представленный сборник – результат работы научных коллективов, в которых объединены несколько поколений исследователей. Во многом это определяет его ценность, ведь именно преемственность, ее потенциал максимально используется в рамках научных школ и направлений в НУА. В сборнике представлено обобщение деятельности базовой научной школы «Формирование интеллектуального потенциала общества» под руководством проф. В. И. Астаховой и дочерних школ, которые сосредоточили свое внимание на отдельных актуальных аспектах изучения образования. Одним из векторов такого изучения представлена научная школа по истории образования (руководитель – проф. Е. В. Астахова), еще одним – школа по социологии образования (руководитель – проф. Е. Г. Михайлева) и школа по философии образования (руководитель – проф. Е. А. Подольская). Безусловный интерес вызовут представленные в сборнике работы по экономике образования (руководитель – проф. И. В. Тимошенко) и экономическим проблемам трансформирующегося общества (руководитель – проф. О. Л. Яременко), а также по вопросам исследования правовых аспектов образования (руководитель – проф. В. В. Астахов).

Вызовут интерес и наработки в рамках научной школы по языковой семантике (руководитель – проф. Т. М. Тимошенко), исследованиям личности в современных социальных трансформациях (руководитель – проф. И. В. Головнева) и концептуальные положения в сфере исследования знаниеориентированных систем (руководитель – доц. О. В. Лазаренко).

Данный сборник является непосредственным приложением к Ученым запискам ХГУ «НУА», вмещает в себя работы руководителей научных школ и направлений и посвящен 20-летию юбилею Народной украинской академии.

Ответственный редактор
В. И. Астахова

БАЗОВАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА

«ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБЩЕСТВА НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ: ЭКОНОМИЧЕСКИЕ, ПОЛИТИЧЕСКИЕ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ»

(научный руководитель проф. В. И. Астахова)

Год основания: 1991.

Миссия: создание нового образовательного модуля непрерывного образования. Отработка принципов функционирования и развития системы Lifelong Education.

Приоритетные научные направления:

- исследование проблем реформирования и модернизации образования в Украине;
- разработка и реализация эксперимента по становлению системы непрерывного образования;
- интеллектуальный потенциал Украины – определение основных тенденций формирования и развития;
- интеллигенция и студенчество в кризисном социуме;
- частное образование в Украине: проблемы становления и развития.

***Основатель и руководитель школы – Астахова Валентина
Илларионовна, д-р ист. наук, проф., заслуженный работник
образования Украины***



В НУА работает с момента ее основания. Читает курс «Педагогика и психология высшей школы».

Специалист в области социологии образования. В настоящее время работает над проблемами реформирования образовательной системы Украины и организации воспитательной работы в вузе.

Под ее руководством защищено 25 кандидатских и 6 докторских диссертаций.

Автор более 700 научных и научно-методических публикаций.

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ КАК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

Статья посвящена обобщению и анализу двадцатилетнего опыта Народной украинской академии по созданию и развитию модели непрерывного образования. Раскрыты основные достижения в учебной, методической, научной и воспитательной работе комплекса.

Эксперимент по созданию оригинальной, авторской модели непрерывного образования осуществляется в Народной украинской академии уже на протяжении 20 лет. Как экспериментальный учебно-научный комплекс МОН Украины Народная украинская академия работает с 1997 года (1997–2002 гг. – приказ Министерства образования Украины № 39 от 13.02.1997 г. «Про затвердження експериментального педагогічного майданчика щодо розробки концептуальних засад і моделі неперервної інноваційної гуманітарної освіти та виховання»; 2002–2007 гг. – приказ МОН Украины № 584 от 16.10.2002 г. «Про продовження педагогічного експерименту по відпрацюванню модуля неперервної інноваційної гуманітарної освіти та виховання у ХГУ «НУА»; 2007–2012 гг. – приказ МОН Украины № 382 от 14.05.07 г. «Про продовження педагогічного експерименту по відпрацюванню інноваційної моделі безперервної освіти на базі ХГУ «НУА»).

Согласно современным тенденциям функционирования образовательных систем главными направлениями их дальнейшего развития являются равный доступ к качественному образованию и равные возможности для самосовершенствования человека на протяжении всей жизни. В основе реализации этих направлений лежит принцип непрерывности образования.

Задача непрерывного образования состоит не столько в том, чтобы постоянно обогащать человека новыми знаниями, сколько в том, чтобы помочь ему сохранить и приумножить уровень его компетентности на протяжении всей жизни. Основной смысл непрерывного образования, как это записано в документах ЮНЕСКО и образовательных программах большинства цивилизованных стран, лежит в принципиальном изменении стратегии высшей школы (не узкопрофессиональ-

ная, прикладная подготовка специалиста, а формирование высокообразованного человека, интеллигента, понимающего необходимость постоянного совершенствования и самоотверженного служения людям, своему делу, своему Отечеству), а также в выходе на новый, более высокий уровень взаимодействия всех образовательных ступеней, который открывает всем, кто учится, возможность более свободного и мягкого перехода с одной ступени или направленности обучения на другую. Идея непрерывного образования, по мнению Министра образования и науки Украины Д. Табачника, может быть реализована путем создания образовательного округа, «...который бы позволил без администрирования объединять в единое целое колледж, школу, детсад, что поможет сконцентрировать на небольшой территории целый ряд усилий» (Аргументы и факты в Украине. № 23. 2010. 9 июня).

Экспериментальная работа идет очень трудно, но достаточно результативно. Главный результат – общественное признание нашего существования, нашей деятельности по становлению нового образовательного комплекса, включающего в себя Детскую школу раннего развития (с 1991 г.), Специализированную экономико-правовую школу с углубленным изучением иностранных языков (с 1992 г.), Харьковский гуманитарный университет (ХГУ) (с 1992 г.). В НУА ведется подготовка студентов по трем специальностям: 8.050107 Экономика предприятия; 8.030507 Перевод; 8.040201 Социология. В состав университета НУА входят факультеты: бизнес-управление, референтов-переводчиков, социального менеджмента, заочно-дистанционного образования, дополнительных специальностей, а также центры довузовской подготовки и последипломного образования. Открыты аспирантура и докторантура. ***С 2009 г. началась подготовка в группах детей в возрасте от 1,5 до 3 лет, а также людей третьего возраста (старше 50 лет), а с сентября 2010 г. и тех, кому за 70.*** Наличие такой многоступенчатой структуры дает возможность разрабатывать многообразные инновационные подходы к интеграции элементов непрерывки, изучать и анализировать тенденции ее развития, воплощать в практику положения концепции lifelong education.

Вся деятельность коллектива Народной украинской академии направлена на реализацию ее девиза «Образование, интеллигентность, культура», на формирование высокообразованной и гармонично

развитой личности, достойного гражданина своего отечества. Наш двадцатилетний опыт позволяет утверждать, что оптимальные возможности для достижения таких целей могут быть созданы только в условиях полноценного функционирования всех принципов и идей непрерывного образования.

Работа учебно-научного комплекса в 2009/10 учебном году проводилась в соответствии с Концепцией развития НУА до 2020 года, перспективным тематическим планом НИР на 2006–2020 гг., Концепцией воспитательной работы в условиях непрерывного образования и годовым планом работы. Конкретизация концептуальных положений и плановых заданий находит отражение в постоянно обновляемых программах деятельности по отдельным конкретным направлениям («Управление качеством учебного процесса в НУА», «Воспитание воспитателей», «Комплексная целевая программа гражданско-патриотического воспитания студентов и школьников НУА», «Кадры», «Здоровье», «Сопровождение выпускников» и мн. др.), нацеленных на углубление преемственности и интеграции во всех звеньях комплекса. К числу наиболее значимых итогов отчетного года относятся:

1. Успешное прохождение факультетом бизнес-управление процедуры аккредитации (март 2010 г.) и СЭПШ – лицензирования (май 2010 г.).

2. Существенное продвижение в теоретических разработках, выразившееся в следующем:

2.1. ***Завершение пятилетнего исследовательского проекта «Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций»*** (научная школа проф. В. И. Астаховой) и издание одноименной коллективной монографии объемом 20,2 п. л.

Главные выводы, к которым пришли авторы проекта:

1. Студенчество является для общества перманентной структурной формой или категорией, которая никогда не исчезает, при этом ее качественные и количественные характеристики постоянно меняются, сохраняя все же преемственность и исходные типические (сущностные) черты. В связи с этим студенчество представляет собой социальный ресурс и социальный капитал, обуславливающий общественную перспективу.

2. Эволюция ценностных представлений студенчества приобретает тенденцию постматериалистических и прагматических ориентаций.

На смену романтизму приходит жесткий прагматизм. Однако будучи ориентированными на материальное благополучие и высокий заработок, они стремятся не столько к достатку как таковому, сколько к востребованной профессии, к хорошей и интересной работе. Новое поколение ценит деньги, машины, дачи несравненно больше, чем студенчество советской эпохи, но отнюдь не стремится к получению денег любой ценой.

3. В студенческой среде произошла существенная деформация профессиональной и миграционной мотивации, гражданских позиций и нравственных ценностей.

4. В условиях неопределенности перспектив общественного развития студенты все в большей степени становятся не только объектом социального воздействия, но и активным субъектом социальных преобразований, способным реконструировать общество на новых принципах.

5. Студенты начала XXI ст. проявляют все большую готовность выступать активными субъектами совершенствования деятельности высшей школы, ее последовательного реформирования; студенческое самоуправление, студенческие трудовые отряды постепенно возвращают себе позиции важнейшего фактора формирования социального опыта и социальной ответственности студентов.

6. Влияние проводимых реформ, и в частности Болонского процесса, получает крайне неоднозначную оценку и студентов, и преподавателей, поскольку не во всех случаях дает только позитивные результаты.

7. Из всех проблем, стоящих перед высшей школой во втором десятилетии XXI века, абсолютное большинство принявших участие в исследовании выделили, как наиболее острую и сложную, проблему обновления кадров, способных вести учебно-воспитательную работу в вузе на уровне требований, предъявляемых временем.

2.2. *Завершение четырехлетнего исследовательского проекта «Педагогические династии Харьковщины»* (научная школа проф. Е. В. Астаховой) и издание сборника очерков «На алтарь призвания», объемом 28,0 п. л.

В книге размещены статьи о 128 династиях учителей и преподавателей высшей школы, проработавших в образовании не менее трех

поколений. Выводы по данной работе оказались достаточно тревожными:

✓ В условиях падения престижности преподавательского труда усиливается процесс сокращения педагогических династий, что негативно сказывается на качественных характеристиках кадрового состава учебных заведений.

✓ Проявляется устойчивая тенденция к постарению педагогических кадров, к усилению психологического «выгорания» педагогов и средней, и высшей школы.

✓ Некоторое улучшение материального благосостояния учительских и научно-педагогических кадров не снимает необходимости улучшения их социально-экономического положения педагогов, обновления кадрового корпуса, укрепления его статуса и авторитета, повышения уровня его квалификации.

2.3. Обоснование вывода о **нецелесообразности стимулировать работу по подготовке кандидатских диссертаций учителями средней школы**, которые после защиты, естественно, стремятся сменить свой социальный статус, в результате чего школа теряет наиболее способных и перспективных учителей.

2.4. **Полное обновление интегрированной комплексной программы экономико-правовой подготовки учащихся СЭПШ**, прошедшей апробацию в ХОНМИНО (пр. № 1 от 18.02.2010 заседания методического совета ХОНМИНО), а также программы сопровождения выпускников (пр. № 11 заседания Совета НУА от 28.06.2010).

2.5. **Проведение в НУА международных научных конференций, семинаров и дней науки** по актуальным проблемам непрерывного образования (в 2009/10 уч. г. проведено 9 научных конференций, из них – 2 международные, в работе которых участвовало в общей сложности более 1500 человек).

2.6. **Проведение и участие в научно-исследовательских проектах по заказу предприятий и властных структур**: «Проблемы профессионального выбора и занятости молодежи на региональном рынке труда» (по заказу Харьковской облгосадминистрации); «Роль молодежи в становлении гражданского общества в Украине» (по заказу Харьковской облгосадминистрации); «Изучение следования процедуре прохождения внешнего оценивания абитуриен-

тами и персоналом пунктов тестирования» (по заказу Харьковского регионального центра оценивания качества знаний); «Оптимальные формы взаимодействия вузов и школ г. Харькова» (по заказу Главного управления образования и науки Харьковской облгосадминистрации) и ряд других.

2.7. *Расширение и углубление международного сотрудничества НУА*, выразившееся в:

- пролонгировании договора о сотрудничестве с Финансовой академией при правительстве Российской Федерации (г. Москва) и подписании договора с Юго-западным государственным университетом (г. Курск);
- осуществлении обмена преподавателями и выведении на качественно новый уровень сотрудничества с университетом-партнером в Швеции (г. Кристианштадт);
- открытии специализированной аудитории интернациональных учебно-научных контактов (по гранту TEMPUS);
- открытии на базе ЦРК Виртуального филиала Государственного русского музея (г. Санкт-Петербург) и выведение на «проектную мощность» Центра русской культуры.

Формы внедрения результатов научно-исследовательской работы в практику и в учебно-воспитательный процесс весьма многообразны. Среди наиболее ярких должны быть названы:

- проведение семинаров по презентации опыта НУА как инновационного образовательного комплекса непрерывного образования для учителей Харькова и области (октябрь, ноябрь, декабрь 2009 г.), а также заместителей директоров школ по воспитательной работе Орджоникидзевого и Киевского районов города Харькова (25 ноября 2009 г. и 6 апреля 2010 г.);
- работа проф. Е. В. Астаховой в составе подгруппы по реформам образования Харьковского регионального комитета по экономическим реформам и Концепции экономических реформ по направлению «Освіта» в ХОГА;
- участие проф. Е. В. Астаховой в работе группы по изучению деятельности Главного управления образования и науки областной государственной администрации по вопросу создания в системе образования Харьковщины надлежащих условий для равного доступа к качественному образованию;

- участие и презентация разработок учителей СЭПШ НУА (О. И. Божко, С. А. Игнатъева, Г. В. Крымская) в выставке «Освіта ХХІ століття. Підвищення ефективності навчального процесу шляхом упровадження здоров'єзберігаючих технологій» (20–22 октября 2009 г., ХОНМИНО). Проект «СЭПШ – школа здоровья» стал победителем выставки и оценен дипломом I степени.

Масштабным объектом приложения результатов НИР **становится сфера дополнительного образования**. В отчетном году проведены следующие мероприятия: обучение к Евро-2012 сотрудников комплекса «Баден-Баден» деловому английскому языку (ноябрь 2009 г. – март 2010 г.), семинар-тренинг для топ-менеджеров ОАО «ХАРЬКОВГАЗ» (ноябрь 2009 г.), повышение квалификации по специальности «Перевод» для учителей иностранного языка харьковских общеобразовательных школ (апрель 2010 г.), семинары для преподавателей русского языка школ Харькова и области, для учителей истории Харькова и Белгорода и ряд других.

Таким образом, экспериментальная работа дает ощутимые результаты. Меняется структура НУА, открываются новые подразделения (ФДС, ПДО, группа полуторалеток и группа 50+ и др.), отрабатываются фундаментальные теоретические положения (Концепция развития НУА до 2020 года и прилагаемые к ней программы по ее реализации), защищаются кандидатские и докторские диссертации (А. Л. Сидоренко, Л. А. Белова, Е. Г. Михайлева, Т. В. Зверко, Т. В. Топчий, Н. А. Шанидзе, И. С. Сабатовская и мн. др.). Очень медленно, но меняется психология преподавателей. Удастся налаживать связь научных исследований с практикой, с формированием творческого, деятельностного подхода к организации учебно-воспитательного процесса. Создана культурно-образовательная среда, которая способствует реализации миссии НУА и которую удастся совершенствовать даже в нынешних условиях полной моральной деградации общества. И самое главное – научное сообщество Украины признало результаты эксперимента. Подтверждением тому журнал «Вища школа» 2010 год № 2, где опубликованы статьи шести преподавателей НУА по проблемам непрерывного образования; Совместное заседание Северо-восточного научного центра НАН и МОН Украины и Совета ректоров Харьковского региона, проведенное на базе НУА и посвященное инновационным тенденциям в образовании.

Естественно, что в деятельности учебно-научного комплекса проявляются трудности и проблемы. В частности, имеет место:

1. Слабая теоретическая подготовленность значительной части профессорско-преподавательского состава, непонимание многими глубинной сущности «непрерывки», а отсюда поверхностное, облегченное отношение к экспериментальной и исследовательской работе.

2. Отсутствие достаточной эмпирической базы для проведения исследований, отсутствие в Украине конкретного опыта по становлению системы непрерывного образования.

3. Слабая, несистемная работа по обобщению и анализу собственного опыта НУА, по своевременной корректировке деятельности.

Для преодоления этих трудностей на ближайшую перспективу планируется:

1. Изучить международный и отечественный опыт функционирования непрерывных образовательных модулей.

2. Обобщить и дать объективную оценку 20-летнему опыту ХГУ «НУА».

3. Провести серию методологических и методических семинаров по проблемам непрерывного образования. Оптимизировать кадровое обеспечение эксперимента.

4. Разработать конкретные рекомендации по углублению всесторонней внутривидовой интеграции (ДШРР – начальная школа; IV–V классы; XI класс – высшая школа). Активизировать работу по обновлению всех интегрированных программ.

5. Оптимизировать структуру НУА с учетом требований, предъявляемых к учебно-научным комплексам.

6. Постоянно отражать в Ученых записках, во внешних публикациях ход и результаты эксперимента.

7. Организовать систематическую целенаправленную работу научных школ именно в данном направлении.

Четкое понимание каждым членом коллектива целей и задач, стоящих перед академией, готовность работать творчески и самоотверженно во имя достижения этих целей является залогом успешного преодоления всех проблем и трудностей, встающих на пути становления и дальнейшего совершенствования принципиально нового учебного заведения – учебно-научного комплекса непрерывного образования, каким является сегодня Народная украинская академия.

ДОЧЕРНИЕ НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

ИСТОРИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЛОБОЖАНЩИНЕ

(научный руководитель проф. Е. В. Астахова)

Время основания: II половина 90-х гг. XX ст.

Миссия: создание объективной истории развития высшего образования в Украине; сохранение и анализ информации о развитии отечественного образования, его основных субъектах и событиях.

Основные научные направления:

- история образования в лицах;
- история частного образования;
- быт студентов и преподавателей: история проблемы;
- меценатство и благотворительность в системе образования: история вопроса;
- история «Народной украинской академии».

***Руководитель школы – Астахова Екатерина Викторовна,
доктор исторических наук, профессор***



В НУА работает с 1991 года. Читает дисциплины: «История Украины», «Теория и практика образования».

Специалист в области истории образования, кадровых вопросов развития современной высшей школы. В настоящее время работает над проблемами: биографистика (в истории образования); интеграция/ дезинтеграция высшего образования стран СНГ; трансформация кадрового корпуса системы образования.

Научный руководитель успешно защищенных двух кандидатских и консультант одной докторской диссертации.

Имеет более 280 научных публикаций.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: БИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена анализу деятельности научной школы по истории образования на Слобожанщине в контексте научного осмысления исторических процессов и их отражения в современных образовательных практиках.

Современная ситуация, сложившаяся в Украине с изучением истории в системе образования, наводит на грустные мысли. Главное, что тревожит – квазиманипулирование историей в политических целях и формирование неуважения к собственному «вчера». Не говоря уже о качестве исторического материала, преподносимого в учебниках для школьников и студентов.

Известно, что «будущее», «настоящее», «прошлое» – феномен человеческого сознания. Носитель всех этих трех модусов времени – человек. Понятно, что настоящее принадлежит всем живущим. При этом у людей старшего поколения все более увеличивающееся прошлое и все более сжимающееся будущее. У молодых нет или почти нет прошлого, но зато в их распоряжении большое жизненное пространство, которым им еще предстоит овладеть – будущее [1, с. 23]. При таком подходе нетрудно увидеть, что зона «настоящего» – своеобразная точка пересечения, возможность трансляции и межпоколенческого соприкосновения и обмена. Нельзя «сужать» ни одну из зон, нельзя проявлять неуважение. Нарушение равновесности может привести к негативным (достаточно длительным) последствиям.

При нынешней же ситуации беззастенчивость манипулирования прошлым просто поражает. Манипулирование настоящим – не предмет исторического исследования. Но нетрудно догадаться, что нас ожидает в рамках третьего модуса – «будущего» – при таком отношении ко «вчера» и «сегодня». Ведь ценности – не воздух, которым человек дышит, но некие наследуемые свойства. Своеобразный «социальный код» передается (или разрушается) не мгновенно, а в ходе длительной эволюции. Если в сознании индивида или народа

систематически заменять одни ценности на другие, то через какое-то время весь народ станет другим. С другой историей и другим отношением к ней [1, с. 23].

Бесконечные замены в отечественной истории плюсов на минусы, белого на черное раздражают и отталкивают старшее и среднее поколения. Молодые же впитывают – на уровне первичной информации – тот суррогат, которым их снабжают под видом истории. И формируется целый ряд достаточно тревожных тенденций, игнорирование которых едва ли дальновидно. Во-первых, закладывается одностороннее, негативное отношение к огромному пласту отечественной истории, именуемому «советским». Во-вторых, привычный межпоколенческий разрыв усиливается искусственно насаждаемыми стереотипами образца «отцы и деды натворили..., а будущее делать нам, молодым». В-третьих, формируемое (сформированное уже?) у значительной части молодых людей чувство неполноценности («не та» страна, «не та» история, «не те» герои, «не те» соседи и т. д.) достаточно опасно, ибо психологи хорошо знают, что пограничным с неполноценностью является агрессивность... В-четвертых, происходит уже знакомое по 20–30-м годам XX века упрощение, когда на понимание, на анализ исторических событий, явлений (да и не только исторических) нет ни социального заказа, ни возможности. И идет массовое упрощение всего и вся: оценок, подходов, требований, принципов, позиций. Здесь, представляется, есть смысл показать ситуацию шире и глубже, ибо аналогии просто удивительны.

Разрушение отжившей картины мира, как известно, осуществляется разными способами. Это не только отказ от якобы стройных, самозамкнутых теоретических систем и построение систем открытых, но и метафоризация познания, имеющая целью поиск новых точек опоры в построении теоретической картины реальности. Поиск требует и обращения к анализу самоочевидностей эпохи – общепринятых правил игры, ключевых слов социального словаря и т. п., – всего, что служит выражением и симптомом состояния и тенденций развития общества [3, с. 11].

Знакомство с публикациями, анализирующими различные аспекты общественного развития 20–30-х гг. XX в. создает впечатление, что процесс «упрощения» охватил социальную жизнь в целом: стремились

упростить все – от науки до орфографии. Каковы же источники подобной тенденции? Была ли она полностью навязана и организована или существовали и объективные предпосылки ее возникновения. Идеи упрощения, как считают специалисты [3, с. 12], основаны на значимой низовой тенденции. Они – продукт реального и крайне болезненного раскола общества на людей, «не знавших таблицы умножения», и людей, которые в ней «усомнились» (Н. Бердяев). Между первыми и вторыми прошла полоса социального отчуждения. В процесс после-революционной модернизации вступили «новые люди», значительная часть которых была неграмотна. Люди же старой культуры, принимавшие участие в просветительских кампаниях 20-х годов, ощущали явную смену культурных парадигм.

Зафиксирован интереснейший феномен – так называемого «свежего человека» на дорогах истории (он же – человек как бы без истории!). В его сознание исторический опыт не входит, но зато этот человек лишен исторической усталости, свойственной старым слоям и классам. Эти новые люди «свежи», неграмотны или полуграмотны. Но ведь неграмотность – не просто неумение читать и писать. Это – и недостаточное развитие самосознания и критического мышления, преобладание аффективного над рефлексивным. Это – отсутствие индивидуальности.

Так или иначе, но в результате «массового приобщения к грамоте» уровень культуры масс вроде бы повысился, но естественным результатом этого процесса явилось «упрощение культуры». Общество и культура отчасти сопротивлялись упрощению. Но все сложное, не черно-белое, утрачивало почву, уходило за пределы образовательного процесса.

Упомянутый процесс упрощения, представляется, не уникален. Действительно, с одной стороны, он вроде бы неповторим. С другой, не оставляет мысль, что упрощение есть некая универсальная характеристика, закономерно проявляющаяся в эпохи радикальных социальных перемен и переходные периоды. Тенденция упрощения – своего рода признак альтернативности ситуации, выходы из которой могут быть разными.

Игнорирование такого опыта, представляется, едва ли целесообразно. Необходимо понимание, скорее даже осознание, тенденции

упрощения на современном этапе общественного развития в целом и развития системы исторического образования в частности.

Проблема понимания – ключевая в современном образовании (и особенно – историческом). Скорость общественных перемен, вызванных информационным бумом, крайняя противоречивость, фрагментарность, смесь правдивой и недостоверной информации чрезвычайно усложнили картину мира. Дело не только в том, что сознание большинства не успевает за событиями и явлениями. Складывается непонимание (в лучшем случае – понимание не вполне) того, что происходит. А раз нет понимания, то нет и полноценной «включенности» в процесс, нет возможности управлять происходящим. Между тем понимание – важнейшее звено эффективной деятельности. Именно понимание определяет возможность человека действовать и последствия этой деятельности. Развитие, созидание, эффективность есть только там, где есть понимание. Понимание законов развития общества. Понимание собственной истории. Понимание норм права, текстов, проблем, знаний. Понимание отношений. Понимание по своему характеру социально. Без понимания невозможно доверие, а без доверия – эффективное сотрудничество и развитие [4, с. 99–100].

Именно этим и объясняется необходимость включения понимания в предметную область образования (в первую очередь – исторического), хотя следует отметить, что в этом практически нет ничего нового: проблема понимания занимала ум человека с древних времен. Но ведь еще совсем недавно казалось, что проблема эта становится достоянием истории науковедения. Все чаще на первый план выходило понятие «знаю» вместо «понимаю». Но чувство понимания – еще не подлинное понимание. Хотя доподлинное понимание, как представляется, невозможно только умом.

Если способность создавать тексты и творить новые смыслы признается за немногими, то способность понимать не считается исключительной. Понимать, хоть и в разной мере, может все-таки практически каждый здоровый человек. Способность понимать можно развивать: навыки, умения понимания возможно формировать обучением, тренингами, другими методами и приемами. Но без развития и закрепления именно этой составляющей любого образовательного процесса (и особенно исторического) перспективы

нашего общества видятся весьма и весьма туманно. Ведь если прежняя образовательная парадигма в своей основе и содержании была научно-технократической, то новая по своему содержанию является, прежде всего, гуманитарной [4].

Сие не значит, что точные науки и естествознание теряют свою ценность и социально-гуманитарное знание их вытесняет. Нелепая мысль. Просто этот вид знания (о человеке, истории, культуре, обществе, бытии, сознании, политике) начинает занимать и со временем займет подобающее ему место и роль в сознании личности и обществе. Сегодня вопрос должен стоять о равнозначности этих видов знания, об их синтезе, а не о превосходстве одного над другим.

В целом же, представляется, история как наука, как составная часть образовательного процесса на всем постсоветском пространстве переживает в наше время далеко не лучшие времена. Это состояние нужно не только признать, но и «обжить» его, определиться с глубиной и направленностью процессов. Только тогда можно говорить о противодействии и приостановлении деструктивного и движения в сторону более цивилизованного, ответственного отношения к истории, в сторону формирования исторического (а не истерического) мышления.

Изложенные позиции и подходы легли в основу деятельности научной школы по истории образования в Украине, являющейся дочерней научной школой доктора исторических наук профессора В. И. Астаховой и «отпочковавшейся» от нее во второй половине 90-х гг. XX в.

Период становления школы – 2004–2005 годы (защиты первых кандидатских диссертаций по тематике школы; активное участие в написании крупных исследований, монографий по истории образования (особенно в направлении биографистики). Собственно развитие школы началось во второй половине первого десятилетия XXI в., постепенно пришло ее признание как самостоятельно функционирующей. Вычленились и основные направления деятельности научной школы: изучение социально-экономических и политических условий формирования и развития высшего образования на различных исторических этапах; изучение истории возникновения и развития частного высшего образования (первой и второй волны); разработка проблемы исторических аналогий в образовательной системе Украины.

Особое внимание уже на первых этапах развития школы уделялось биографическому аспекту, систематизации и анализу биографических материалов, составляющих весомую часть истории образования (особенно на региональном уровне, т. к. в предыдущий период в отечественной истории развивались, в основном, глобальные подходы).

За годы существования практически все научные исследования, проводимые собственно школой (или при ее непосредственном участии), осуществлялись в рамках комплексной научно-исследовательской темы «Історія розвитку освіти в Україні» (государственный регистрационный номер 01064006369), являющейся составной частью комплексной темы научных исследований ХГУ «НУА» (руководитель – доктор исторических наук, профессор В. И. Астахова) «Формирование интеллектуального потенциала общества на рубеже веков: исторические, экономические, политические, социокультурные аспекты и прогнозы – век XXI».

Главными задачами комплексного исследования, осуществляемого в 90-е гг. XX в. и в начале XXI-го, были сбор, обработка, научный анализ и публикация монографических исследований и научных сборников, посвященных известным общественным деятелям, просветителям, руководителям системы образования, преподавателям вузов и учителям общеобразовательных школ, которые внесли значительный вклад в развитие науки и образования Харьковщины на протяжении XVIII – начала XXI века.

Важно подчеркнуть, что аналогичных по масштабам, объему, научным наработкам исследований ни в Украине, ни в СНГ пока не существует. Деятельность школы позволила не только подготовить и опубликовать комплекс научных работ, которые являются приращением научных знаний в области истории образования, но и в определенной степени стимулировала развитие данного направления исследований в Харьковском регионе и в Украине в целом.

Кроме научно-исследовательских и краеведческих задач, представители научной школы преследовали еще одну, своеобразную сверхзадачу – благодаря широкой просветительской, разъяснительной работе способствовать более глубокому пониманию общественностью места образования в современных условиях, содействовать повышению (практически – восстановлению) роли Учителя в обществе,

возвращению ему того социального признания, которое характерно для демократического общества.

Результатом первого десятилетия деятельности школы (работающей в тесном взаимодействии со всем научно-педагогическим коллективом ХГУ «НУА») стало опубликование комплекса работ (разных по научным задачам, стилю и тиражам), состоящих из ряда монографий, научных сборников, очерков: «Выдающиеся педагоги высшей школы г. Харькова» (1998 г., 736 с.); «Учитель, перед именем твоим...» (четыре издания: 1999 г., 262 с.; 2000 г., 288 с.; 2001 г., 348 с.; 2004 г., 204 с.); Багалей Д. И. Избранные произведения (издание в шести книгах – 1999–2008 гг., общий объем – более 4,5 тыс. стр.); «Служение Отечеству и долгу». Очерки о жизни и деятельности ректоров харьковских вузов (1805–2004 гг.) (2004 г., 748 с.); «На алтарь призвания». Очерки о педагогических династиях Харьковщины (2010 г., 564 с.). Составная часть проводимой исследовательской и просветительской работы – шесть научно-просветительных документальных фильмов, посвященных опыту лучших преподавателей общеобразовательной и высшей школы Харькова. Все фильмы были показаны по телеканалам города и области.

Научная значимость комплекса опубликованных исследований состоит в изучении, анализе, обобщении уникального опыта, накопленного преподавателями общеобразовательной и высшей школы одного из ведущих образовательных центров СНГ – Харьковском регионе, отслеживании определенных тенденций в развитии кадрового корпуса системы образования, его взаимосвязи и взаимозависимости с историческими этапами развития государства.

Введено в научный оборот, опубликовано значительное количество архивных документов и материалов, воспоминаний. Все это позволило создать яркую, достоверную палитру развития образования региона на определенных исторических этапах. Кроме того, удалось еще раз продемонстрировать роль и значение личности в образовательном процессе, необходимость бережного отношения к истории жизни и деятельности педагогических династий, известных общественных деятелей, оказавших существенное влияние на развитие образования на Харьковщине.

Такой подход к описанию истории образовательных процессов представляется достаточно оправданным на современном этапе развития исторической науки, когда завершается, в целом, переход от «методологии маятника» (черно-белое, упрощенное восприятие прошлого, примитивная замена плюсов на минусы и наоборот) и начинается изучение истории во всем ее многообразии (особенно в части отказа от исключительно глобализированных подходов и возвращение к изучению истории конкретного человека, различных аспектов его жизнедеятельности. Своеобразное «очеловечивание» методологических подходов, если позволительно такое определение).

Первое издание комплекса, о котором идет речь, биографический словарь «Выдающиеся педагоги высшей школы г. Харькова» вобрал в себя данные о жизни и деятельности более чем трехсот известных педагогов Харьковской высшей школы на разных этапах ее развития (от открытия Харьковского императорского университета в 1804 г. до начала XXI в.). Издание подготовлено в результате тесного взаимодействия с ректорским корпусом Харькова, музеями истории вузов, областной администрацией. Научное руководство осуществили член-корреспондент АПН Украины, доктор социологических наук А. Л. Сидоренко и ректор ХГУ «НУА», доктор исторических наук, профессор В. И. Астахова.

Второй этап – подготовка четырехтомного издания, каждая книга в котором – результат отдельного исследования и поисковой работы. Речь идет о серии «Учитель, перед именем твоим... Из сокровищницы педагогического опыта г. Харькова: Учебное пособие». Первая книга включила в себя воспоминания учителей – ветеранов общеобразовательных школ города Харькова о наиболее ярких эпизодах их педагогической деятельности. Всего номинантами издания стали более 70 известных педагогов, среди которых – Герои Социалистического Труда, кавалеры государственных наград, Заслуженные учителя и Заслуженные работники образования – своеобразная элита среднего образования, гордость Харькова.

Вторая книга цикла «Учитель, перед именем твоим...» – описание и анализ педагогического опыта лучших учителей Харькова. В издании собраны воспоминания бывших учеников – известных харьковчан о роли учителя в их жизни. Как и в первом томе серии – более

70 воспоминаний об учителях, составляющих гордость Харьковского образовательного сообщества.

Третья книга цикла – сборник воспоминаний учителей-ветеранов сельских школ Харьковской области о важнейших эпизодах педагогической деятельности, которые оказались знаковыми как для самих учителей, так и для их воспитанников. Сборник позволил увидеть историю развития образования Харьковщины глазами сельского учителя.

Многолетнюю работу над серией «Учитель, перед именем твоим...» завершила четвертая книга, включившая в себя воспоминания лучших учителей-предметников города и области – гуманитариев, преподавателей точных и естественных дисциплин.

В целом издание цикла позволило собрать, проанализировать и сохранить для истории уникальный педагогический опыт, память об известных учителях целого региона в рамках большого хронологического периода. Получилась своеобразная летопись развития среднего образования Харьковщины XX – начала XXI века.

Еще одной значительной вехой в исследовательской деятельности школы стало участие в реализации масштабного проекта по изданию избранных произведений Д. И. Багалая.

Специалисты знают, что научное наследие Дмитрия Ивановича Багалая состоит более, чем из 500 только опубликованных трудов, среди которых монографии, сборники документов, статьи, заметки, выступления и речи, рецензии, предисловия и т. д. Некоторые работы историка сохраняются в его личном архиве, который – увы – разделен между различными учреждениями Киева и Харькова. Переиздание избранных произведений Д. И. Багалая в виде отдельных сборников началось еще при жизни ученого. В связи с 30-летием научно-педагогической деятельности, в 1911 и 1913 гг., был издан двухтомник «Нариси з російської історії», в который вошли статьи по истории Слобожанщины. Декретом Совнаркома УССР (1927 г.) в связи с 70-летием ученого, планировалось издание за государственный счет собрания сочинений. Но в силу различных причин этот проект не был реализован.

В 1998 г. к идее издания собрания сочинений вернулись снова. Инициатором выступил коллектив ХГУ «НУА», который совместно с АН Украины и ХНУ им. В. Н. Каразина взял на себя труд

подготовки издания, которое бы включало и ранее опубликованные и неизданные работы.

Первый том увидел свет в 1999 г. Он включил в себя «Автобіографію», материалы празднований прижизненных юбилеев, библиографию трудов ученого. Во втором томе (2001 г.) – работы Д. И. Багалея по источниковедению и историографии, истории Украины. Среди них – «Нариси української історіографії. Джерелознавство. Літописи», «Історичний виступ». Третий и четвертый тома опубликованы в 2004 и 2005 гг. соответственно: здесь первая и вторая части фундаментальной монографии «Опыт истории Харьковского университета» (неизданные материалы). На богатейшем документальном материале проанализирована история основания и развития первого на Надднепровщине университета от 1802 до 1835 г.

Пятый том, изданный в 2-х книгах, увидел свет в 2007 и 2008 годах и включил в себя «Історію колонізації Слобідської України», являющуюся завершающей работой цикла по истории края.

Шестая книга стала итоговой в издании «Избранных произведений» Д. И. Багалея, который по праву считается основателем и одним из наиболее ярких представителей так называемой областной или – используя современную терминологию – региональной истории Украины. Масштабное издание позволило ввести в научный оборот значительную часть ранее неопубликованного творческого наследия Д. И. Багалея, познакомить общественность с биографией известного ученого и его деятельностью на посту ректора Харьковского университета.

Еще одно важное направление деятельности научной школы, связанное с просветительской составляющей, подготовка серии телеочерков (шесть фильмов), посвященных известным преподавателям средней и высшей школы Харькова. Фильмы были дважды показаны по областному и всеукраинскому телевидению (телеканалы «Интер» и «Simon»). В серию вошли фильмы:

1. Наедине со всеми (О Раисе Федоровне Пальчик, отличнике народного образования, учителе-методисте СЭПШ ХГУ «НУА»). – 1 кор. (22 мин.);

2. Мой учитель (об Илье Ивановиче Заклюбовском, проректоре по научной работе ХНУ им. В. Н. Каразина, члене-корреспонденте НАН Украины). – 1 кор. (27 мин.);

3. В гостях у Джима (Об Александре Васильевиче Чеботареве, учителе английского языка ССОШ № 162). – 1 кор. (23 мин.);

4. Мой учитель (О Владимире Владимировиче Сташисе, первом проректоре Национальной юридической академии им. Ярослава Мудрого). – 1 кор. (16 мин.);

5. Политех. Три жизни (О Николае Федоровиче Деркаче, Юрии Трофимовиче Костенко, Михаиле Федоровиче Семко, ректорах ХПИ). – 1 кор. (35 мин.);

6. Мастер (О Вячеславе Сергеевиче Палкине, Народном артисте Украины, профессоре). – 1 кор. (17 мин.).

Важным этапом исследовательской деятельности школы стало издание первого в Украине сборника очерков о ректорах высших учебных заведений Харькова – «Служение Отечеству и долгу. Очерки о жизни и деятельности ректоров харьковских вузов (1805–2004 гг.)». Главной задачей этого достаточно сложного с точки зрения организационной и исследовательской составляющей проекта есть изучить, проанализировать и довести до широкой общественности информацию относительно такого малоизученного аспекта функционирования высшей школы как ректорский корпус.

Особую сложность для исследователей представляла недостаточная источниковая база. В силу политических причин и идеологических коллизий XX в. многие имена руководителей вузов были вычеркнуты из официальной истории, о многих не сохранилось практически никаких архивных материалов, документов, даже фотографий.

Авторскому коллективу удалось подготовить издание, что называется, без «белых пятен». В строгой хронологической последовательности, в четком соответствии с официальной историей вузов (что было так же достаточно трудно осуществить из-за проявившейся на рубеже XX–XXI вв. тенденции пересмотра дат возникновения ряда харьковских высших учебных заведений) была изложена история ректорского корпуса. Все ректоры всех харьковских вузов за все годы их существования. Некоторые портреты получились полными и с исследовательской точки зрения хорошо документально «подкрепленными». Иногда же авторы были вынуждены ограничиваться скухими официальными данными или опираться только на субъективные воспоминания тех или иных авторов. Но в результате –

329 имен, биографий, которые стали безусловным приращением научных знаний по истории высшего образования Харьковщины.

Существенным дополнением биографистики как одного из направлений деятельности школы стало издание в 2010 г. уникального издания – сборника о педагогических династиях Харьковщины: 140 очерков об учителях общеобразовательной и высшей школы Харьковщины, которые работали в системе образования на протяжении трех и более поколений. У многих номинантов очерков педстаж превышал суммарно 200–250 лет. В издание вошли материалы по 23 районам области и 8 – города Харькова. Аналогов в Украине и СНГ издание не имеет.

В охарактеризованном цикле работ четко прослеживаются те методологические принципы и подходы к изучению отечественной истории, которые изложены в первой части статьи. Они описаны и выстроены, в первую очередь, в работах ректора ХГУ «НУА», доктора исторических наук, профессора В. И. Астаховой, которая является инициатором и организатором биографической составляющей в исследовательской деятельности научной школы, занимающейся историей развития образования Харьковщины. В работу школы существенный вклад внесен преподавателями ХГУ «НУА» кандидатами исторических наук, профессором А. А. Гайковым и доцентом В. Н. Корниенко, к сожалению, рано ушедшим из жизни доктором исторических наук, профессором Г. И. Костаковым, преподавателями истории СЭПШ О. А. Козодавлевым и А. А. Рярко. Непосредственное руководство работой школы осуществляет доктор исторических наук, профессор Е. В. Астахова.

Важно подчеркнуть, что безусловным достижением первого этапа практической деятельности научной школы являются ее научные контакты с историками ХНУ им. В. Н. Каразина, ХНПУ им. Г. С. Сковороды, НТУ «ХПИ», занимающимися изучением истории образования. Такое объединение усилий позволяет, с одной стороны, повышать эффективность исследовательской деятельности научной школы, а с другой – получать экспертные оценки позиций, подходов, научных наработок, исповедуемых и получаемых школой.

Получить более подробную информацию о деятельности научной школы можно:

- Научные школы: проблемы теории и практики. – Харьков : Изд-во НУА, 2005. – 332 с.
- Сайт НУА <http://www.nua.kharkov.ua/> («Научные школы»).

Список литературы

1. Ильинский И. Молодежь как будущее России в категориях войны / И. Ильинский // Вестн. высш. шк. – 2005. – № 8. – С. 22–30.
2. Там же.
3. Козлова Н. Н. Упрощение – знак эпохи? / Н. Н. Козлова // Социол. исслед. – 1990. – № 7. – С. 11–21.
4. Ильинский И. О новой миссии образования / И. Ильинский // Право и образование. – 2003. – № 4. – С. 95–103.

В рамках научной школы по истории образования на Слобожанщине работает *Гайков Анатолий Афанасьевич* – кандидат исторических наук, профессор



В НУА работает с 1996 г. Почетный профессор ХГУ «НУА». Читает учебные курсы: «История Украины в контексте Всемирной истории», «Теория и практика образования».

Направления научной деятельности: проблемы истории становления и развития научных школ в Харьковском научном центре; исследование проблем качества современного образования в Украине; проблемы преемственности организации учебного процесса в условиях непрерывного профессионального образования.

Имеет более 100 научных публикаций.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КАЧЕСТВАМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Статья посвящена рассмотрению современных требований к преподавателю высшей школы. Обобщены факторы, влияющие на формирование таких требований, и опыт научных исследований в данном направлении.

В современных условиях стратегические задачи, стоящие перед вузами, невозможно решать без изменения представлений о содержании и формах педагогической деятельности преподавателей. Судьба высшего образования, его качества, в первую очередь, зависит от качества труда конкретного преподавателя, его заинтересованности в непрерывном совершенствовании образовательного процесса и собственного профессионально-педагогического мастерства.

Современное высшее образование представляет собой настолько сложный социальный институт, что без специальных педагогических знаний обходиться уже невозможно. Обозначим несколько причин, свидетельствующих о важности научно-педагогической подготовки преподавателя высшей школы.

Во-первых, огромные потоки научной информации требуют перевода профессионального обучения на личностно-развивающий уровень. Определяющим становится не количество усвоенной студентом научной информации, а система профессиональных компетенций, в числе которых – способность находить, систематизировать, генерировать новую информацию на основе существующей. Поэтому важной функцией преподавателя становится поддержка обучающего в его самостоятельной работе.

Во-вторых, массовизация высшего образования обусловила изменения студенческого контингента. Среди студентов оказываются те, кто с трудом адаптируется к вузовским требованиям обучения, наблюдаются огромные различия в уровне подготовки поступивших в вузы. Соответственно от преподавателя требуется дифференциация

методов обучения, системы требований, форм взаимодействия с различными категориями студентов, что предполагает существенное обновление дидактического инструментария, подготовку качественного методического сопровождения учебного процесса.

В-третьих, в студенческой среде наблюдается резкое снижение познавательной и профессиональной мотиваций, преобладающими среди молодых людей являются дипломоцентристские установки. В таких условиях преподаватель решает задачу личностно-профессионального развития, что предполагает высокий уровень его педагогической культуры.

В-четвертых, преподаватель вуза должен быть подготовлен к решению современных воспитательных задач, к целенаправленной воспитательной деятельности, поскольку на протяжении нескольких десятилетий воспитанию подрастающего поколения практически не уделялось внимания ни в средней, ни в высшей школе, и поэтому вопросы воспитания приобретают сегодня первоочередной характер. Оно должно реализовываться через содержание, формы и методы обучения, организацию работы на практике.

В-пятых, внедрение новых стандартов (нового закона «О высшем образовании», национальной рамки квалификаций и т. д.) потребует от преподавателей освоения собственно педагогических компетенций, среди которых наиболее важными становятся:

- участие в разработке компетентностной модели выпускника, паспортов и образовательно-квалификационных характеристик (особенно в формировании компетенций); основного содержания и структурно-логических связей учебных курсов, модулей, практик, входящих в образовательную программу вуза;

- организация самостоятельной работы обучающихся и сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов;

- участие в формировании банка оценочных средств для проведения промежуточных и итоговых комплексных экзаменов выпускников [1].

Таким образом, обозначенные проблемы позволяют сделать вывод: преподаватель современного вуза должен обладать, прежде всего, высоким уровнем профессионально-педагогической культуры.

Своеобразным эталонным набором требований к уровню дидактической подготовки преподавателя высшей школы может служить квалификационная характеристика, разработанная Британским исследовательским консультативным центром карьеры, где четко обозначены функции, которые должен выполнять современный преподаватель: «Преподаватель университета должен:

- проводить контакты со студентами, аспирантами, коллегами;
- проводить практические занятия, опытные и экспериментальные работы;
- руководить профессиональной практикой студентов;
- иметь навыки подготовки и проведения лекционных и практических занятий;
- сочетать умение работы как с большой аудиторией (на лекциях, например), так и с малой (на семинарских, тьюторских занятиях, дискуссиях и др.);
- консультировать и давать студентам советы по вопросам учебной работы, будущей карьеры, личным проблемам;
- уметь объективно оценивать результаты студенческой работы, вести текущий учет их знаний, помогать добиваться успехов в учебе и исследовательской работе;
- иметь навыки проведения экзаменов, четко ставить вопросы, задачи, определять задания;
- руководить студенческими исследовательскими проектами (как от своего имени, так и от имени спонсора; как индивидуально, так и в сотрудничестве), оформлять полученные результаты для печати;
- уметь налаживать контакты и общаться со студентами как коллективно (со всеми вместе), так и индивидуально (лично с каждым);
- быть заинтересованным и содействовать благополучию (в материальном и духовном плане) студента;
- быть коммуникабельным, обладать коммуникативными навыками, отличаться толерантностью, проявлять уважение к студенту;
- иметь навыки разработки учебной программы на основе требований изучаемого курса;
- обладать высоким уровнем практической компетенции, уметь его демонстрировать во время работы в малых и больших студенческих группах» [2].

Эти требования к преподавателю обусловлены пониманием четкой корреляции между уровнем его профессиональной компетенции и качеством организуемого им образовательного процесса.

В литературе стран СНГ предпринимаются активные шаги по формированию требований к современному преподавателю вуза, при этом обращается внимание на то, что преподаватель XXI века должен помогать студентам выбирать индивидуальную образовательную траекторию, уметь вовлекать и включать в учебный процесс новые знания, практический опыт, реализовывать индивидуальный подход, поощрять неформальную обстановку на занятиях, коллективную работу студентов и т. д.

Профессор Московской финансово-промышленной академии А. А. Андреев попытался сформировать минимальные практико-ориентированные требования к современным преподавателям:

- 1) уметь формулировать цели учебной дисциплины и занятия;
- 2) знать структуру учебной программы дисциплины и уметь ее разрабатывать;
- 3) знать дидактические и организационные характеристики традиционных и электронных занятий, а также уметь реализовывать в учебном процессе их типовые виды;
- 4) выбирать и применять в учебном процессе всех форм получения образования дидактически обоснованные средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе компьютер и Интернет;
- 5) знать и применять разнообразные педагогические формы контроля учебного процесса, в том числе в виде тестов;
- 6) знать характеристики образовательных ресурсов, в том числе Интернета, уметь искать и использовать их в учебном процессе;
- 7) уметь разрабатывать методические рекомендации и пособия для проведения учебных занятий;
- 8) знать основы нормативно-правового обеспечения учебного процесса и авторского права;
- 9) быть физически, психически и нравственно здоровым [3].

Все эти требования относятся к преподавателям, которые непосредственно участвуют в учебном процессе. Вместе с тем, учитывая специфику высших учебных заведений, в данной работе попытаемся

выделить профессиональные (педагогические) требования, которые в наибольшей степени соответствуют эффективности обучения студентов на современном этапе развития образования.

Во-первых, преподаватель, прежде всего, должен *быть творческой личностью, генератором идей*. Лишь творческая личность может воспитать творца. Творчество преподавателя проявляется, прежде всего, в нестандартных подходах к решению проблем, разработке новых методов, форм, приемов, средств, в эффективном внедрении накопленного опыта в новых условиях, в самосовершенствовании, в умении видеть много вариантов решения одной и той же проблемы, трансформировать теоретические положения, методические рекомендации в конкретные педагогические действия.

Наиболее значимым качеством творческой личности, на наш взгляд, выступает *педагогический такт*. Поведение тактичного педагога основывается на уважении к ученикам, доверии и терпении к ним, отсутствии лицемерия в словах и поступках. Поведение преподавателя высшей школы, который игнорирует педагогический такт (нетерпимость, излишняя раздражительность, чрезмерная ирония, сарказм, попытка унижить достоинство) наносит вред отношениям преподавателя и студентов, снижает уровень учебно-воспитательной работы в целом.

Творческий преподаватель должен быть наделен таким обязательным качеством как *педагогическая справедливость*. Она выступает в роли своеобразной меры объективности преподавателя, уровня его воспитанности (доброты, принципиальности, чуткости). Справедливый преподаватель – это высшая похвала любому уважающему себя педагогу.

Для творческого преподавателя важным качеством является его *авторитет*, завоеванный, прежде всего, запасом знаний и способностей, которые он проявляет в ходе преподавания своей дисциплины. Творческая деятельность преподавателя состоит в заинтересованном отношении к своему ежедневному труду, стремлении внести что-то новое, не шаблонное, оригинальное в личную практику обучения и воспитания студентов, достичь значимых результатов в развитии творческих качеств личности студента. Опыт подтверждает, что творчество приходит только к тем, кто ответственно относится к своему труду,

постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших педагогов.

Следует особо подчеркнуть, что творчество преподавателя заключается в его педагогическом мастерстве, которое предполагает знание особенностей педагогического процесса, умение его выстраивать и приводить в действие, это объединение личностных и профессиональных качеств. Творчество – это сильный катализатор педагогического мастерства.

Таким образом, современный преподаватель для того, чтобы развивать творческие способности и потенциал студентов, сам должен быть творческой личностью, обладать совокупностью определенных качеств, способностей, умений для совершенствования учебно-воспитательного процесса, творческого развития студентов. Для современного педагога крайне необходима потребность в самосовершенствовании, мобилизации своих творческих способностей, желании экспериментировать, вести педагогический поиск новых творческих решений.

Во-вторых, современный преподаватель должен стать *организатором субъект-субъектных отношений*. Эти отношения в литературе часто обозначаются как «педагогика партнерства (сотрудничества)» [4]. В таких отношениях педагог выступает как консультант, организатор среды обучения, своеобразный посредник между студентом и окружающим миром. При этом важно, что решающее влияние на студента оказывается не через информацию, слово преподавателя, а через его личность.

Субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов как равнопартнерское сотрудничество является основным моментом в личностно-деятельном подходе в обучении, при этом существенную роль играют организаторские качества преподавателя.

Организаторские способности необходимы не только для организации учебного процесса студентов, но и самореализации деятельности преподавателя, который является в настоящее время не столько носителем и трансформатором научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Внимание и доверие к студенту – важнейшая составляющая

авторитета преподавателя. Взаимное уважение – обязательное условие авторитетности в системе «преподаватель – студент».

В-третьих, в современных условиях самостоятельная работа стала выступать в качестве основной формы организации учебной деятельности студента. Поэтому для преподавателя выдвигается обязательное требование быть *научным консультантом и научным руководителем*. Это требование вытекает из специфики самостоятельной работы, которой необходимо руководить, которую нужно контролировать, индивидуализировать, планировать, направлять для того, чтобы поддерживать у студентов позитивную мотивацию к изучению конкретных дисциплин и способствовать развитию в процессе такой работы творческих умений, навыков, а в целом, творческому саморазвитию студентов.

Для того, чтобы преподаватель как научный консультант и руководитель умел учить студентов навыкам научно-исследовательской работы, ему самому необходимо овладеть исследовательскими умениями: умениями, связанными анализом; умениями, связанными с методами научного исследования; умениями общего характера, связанными с деятельностью преподавателя в целом [5].

От преподавателя-исследователя требуются специальные знания не только педагогики, но и науки в целом, о том, как определить и сформулировать предмет исследования, научную проблему, гипотезу, как провести эксперимент, т. е. глубоко понять сущность и содержание методологии науки и методов научного исследования. Знания в этой области – необходимое условие творческой деятельности. Взаимодействие научной и педагогической работы существенно повышает уровень той и другой в том случае, когда ее основой выступает научное творчество преподавателя и интерес к методологическим проблемам науки и искусства ее изучения [6].

В-четвертых, современный преподаватель, наряду с другими качествами, *должен быть человеком высокой культуры*, ее носителем и живым образцом. Он обязан знать и уважать традиции своего народа, проявлять глубокий интерес к художественной и профессиональной литературе, живописи, музыке, кино и другим видам искусства, а главное – он должен стремиться привить свое заинтересованное отношение к культуре своим студентам.

Преподаватель должен, прежде всего, иметь высокий уровень общей и педагогической культуры, включающей в себя культуру мышления, культуру речи, культуру поведения, культуру педагогического труда, культуру профессионального педагогического общения и т. д. В рамках статьи не представляется возможным глубоко раскрыть все виды общей и педагогической культуры преподавателя, вместе с тем следует особо подчеркнуть роль культуры внешнего вида преподавателя, которая включает в себя требовательность к своей внешности и проявляется в умении элегантно одеваться, выбирать свой стиль, соблюдать личную гигиену, в умении управлять своими жестами, походкой, движениями и т. д.

Следует отметить, что высокая культура личности преподавателя невозможна без систематической работы преподавателя над самим собой. Культура самовоспитания и самообразования является необходимостью в педагогической деятельности преподавателя.

Таким образом, преподаватель должен быть человеком высокой культуры, чтобы воспитывать студентов культурными людьми, способствовать им в самосовершенствовании в плане культуры как важнейшего условия их творческого саморазвития.

В-пятых, современный преподаватель должен также выступать *носителем духовно-моральных ценностей*. Главная духовная ценность, которую создает преподаватель, – это гуманные отношения. Лишь преподаватель, который уважает достоинство и честь другого человека, способен воспитать личность с высоким уровнем требовательности, внимания, доверия и принципиальности. Личный пример преподавателя – один из наиболее эффективных средств влияния на сознание студентов. Моральное доверие к преподавателю зависит, прежде всего, от его морального облика (доброжелательности, справедливости, честности, принципиальности, простоты), коммуникативной культуры, умения замечать позитивные стороны в работе студента, от искренней заинтересованности в его успехах, способности понять его мысли и настроение, готовности прийти на помощь в трудную минуту. Именно в этом и заключается авторитет педагога, суть которого – в развитии педагогом в себе гражданственности, творчества, истинной духовности и интеллигентности.

Итак, требование к преподавателю быть носителем духовно-

моральных ценностей является необходимостью, поскольку лишь высокоморальная личность, которая впитала в себя моральную культуру, основой которой является гуманизм, совесть, достоинство и честь, способна воспитывать и развивать у студентов высокие моральные качества, стремление к творческому самосовершенствованию и развитию.

Таким образом, современный преподаватель должен выступать в роли творческой личности, быть организатором субъект-субъектных отношений, научным консультантом и научным руководителем, быть человеком высокой культуры и носителем духовно-моральных ценностей, обладать качествами организатора, владеть высокой коммуникативной культурой и глубокими знаниями в области педагогического обучения и строить его на принципах сотрудничества, совместного творчества со студентами, создавая для этого благоприятную социально-психологическую атмосферу взаимоуважения, доверия и творчества. Педагог должен постоянно самосовершенствоваться, саморазвиваться, побуждать тем самым студентов идти за ним, равняться на него.

Список литературы

1. Факторович А. А. Педагогическая деятельность преподавателя вуза в современных условиях / А. А. Факторович // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 105.
2. Тарасюк Л. Н. Качественные аспекты развития университетского образования в Великобритании : учеб.-метод. пособие / Л. Н. Тарасюк. – М., 2005. – С. 22–23.
3. Андреев А. А. Роль и проблемы преподавателя в среде e-Learning / А. А. Андреев // Высш. образование в России. – 2010. – № 8/9. – С. 43.
4. Посталюк Н. Ю. Педагогика сотрудничества : учеб. пособие для слушателей фак. повышения квалификации преподавателей вузов / Н. Ю. Посталюк. – Казань : КГУ, 1992. – С. 53.
5. Буряк В. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис / В. Буряк // Вища школа. – 2010. – № 3/4. – С. 27.
6. Петрова Г. А. Преподаватель высшей школы : учеб.-метод. пособие / Г. А. Петрова. – Казань : КГУ, 1985. – С. 176.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

(научный руководитель – проф. Е. Г. Михайлева)

Время основания: конец 90-х гг. XX ст.

Миссия: развитие социологической науки, формирование и развитие социологического мышления как способа осмысления социальных явлений и процессов.

Основные научные направления:

- непрерывное образование как фактор трансформации образовательных систем;
- формирование интеллектуального потенциала Украины: уровни, направления, проблемы;
- вопросы позиционирования и жизнедеятельности субъектов образовательного пространства в современном социальном поле.

Руководитель школы – Михайлева Екатерина Геннадиевна, доктор социологических наук, профессор



В НУА работает с 1998 года. Ведет учебные курсы: «Методология и методы социологических исследований», «Качественные методы социологии на современном этапе», «Глобализация: социологический анализ», «PR».

Специалист в области теории социологии, социологии образования. В настоящее время работает над проблемами формирования интеллектуального потенциала общества, вопросами развития современного образования, методики проведения социологических исследований, менеджмента персонала.

Под ее руководством защитили диссертационные работы 4 ученых. Автор более 200 научных и научно-методических публикаций.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена анализу тенденций и факторов формирования интеллектуального потенциала современного общества. Его рассмотрение осуществлено в системе феноменов «интеллектуальная жизнь», «интеллектуальный ресурс», «социальный интеллект» и др. Определены функции интеллектуального потенциала и роль образования в его развитии.

Качественные изменения в интеллектуальной жизни социальных пространств приводят к разнообразным последствиям в ее рамках. Среди них, безусловно, доминируют позитивные, ибо наука значительно быстрее, чем раньше, передвигается по ступеням своего развития, расширяет сферы своих поисков, испытывает новые методы и средства исследования. Но правомерно, с нашей точки зрения, говорить и о формировании проблемных зон, возникающих в этой связи. И здесь ярко проявляются обратные стороны «перегруженности» и динамизма интеллектуальной жизни, что, безусловно, является одной из черт формирующегося общества интеллекта.

Интеллектуальная жизнь в обществе интеллекта становится более насыщенной, более интенсивной и охватывающей всех социальных акторов. Она становится атрибутом общества интеллекта, активному развитию которого способствуют сегодня процессы глобализации. В таком обществе ключевым ресурсом становится интеллектуальный продукт, а новое качество интеллектуальной жизни обществ приводит к значительным изменениям в механизмах формирования их интеллектуального потенциала.

Принципиально важным при этом является то, что интеллектуальная жизнь не может рассматриваться как абстрактное явление – она всегда связана с теми субъектами и территориями, благодаря которым она имеет смысл как явление. Поэтому нельзя не согласиться с К. Субири, что «интеллектуальная функция всегда соответствует определенному обществу и что истины, даже наиболее

абстрактные из них, были добыты в конкретном обществе, оперирующем строго определенными смыслами» [10, с. 94]. Поэтому всегда теоретические рассуждения об интеллектуальной жизни и интеллектуальном потенциале должны сочетаться с практикой их преломления в конкретном обществе.

Сегодня интеллектуальный потенциал становится одним из важнейших факторов развития любого общества. В условиях современных вызовов его роль рассматривается как одна из ведущих даже в сравнении с другими видами потенциалов и, прежде всего, экономическими. Как отмечают исследователи, «общепризнано, что научно-технический потенциал любой страны есть большее богатство, чем запасы полезных ископаемых или накопленное веками мастерство работников традиционных отраслей производства. Наука является самым современным инструментом материального и духовно-нравственного процветания, индикатором интеллектуального уровня общества» [8, с. 132]. Его формирование в условиях стремительного движения мирового сообщества к обществу интеллекта становится одной из первоочередных задач.

Разработке указанных проблем посвящены работы многих ученых. Среди них, прежде всего, можно назвать работы В. И. Астаховой, Е. А. Якубы, Л. В. Голованова, В. В. Патрушева, Л. В. Сохань, Е. В. Астаховой, Н. А. Липовской, В. А. Лозового, В. Г. Городяненко, В. Ф. Анурина, С. Вовканич и других. Проблемы интеллектуального потенциала исследовали И. Лакатос, Д. Белл, Г. Канн, Дж. Нейсбит, О. Тоффлер, Ж. Еллюль, Ж. Фурастье и другие.

Следует отметить, что исследование интеллектуальных процессов в обществе долгое время осуществлялось в русле социологии знания (В. Парето, Э. Дюркгейм, Р. Мертон, К. Мангейм, М. Маклей). Тем не менее динамика развития интеллектуального потенциала обществ в условиях их «постиндустриальности» и движения к «обществу интеллекта» не нашла полного освещения в работах ученых. Поэтому сегодня особый интерес представляют моменты, связанные с современным состоянием интеллектуального потенциала обществ.

Обращение к анализу интеллектуального потенциала требует четкой интерпретации сущности этого явления. Большинство работ по данной проблематике позволяет зафиксировать такие его

характеристики, как наличие определенных ресурсов, сферы и возможностей их использования. Например, В. Ф. Анурийн говорит о том, что в данном случае необходимо вести речь о возможности конкретного (индивидуального или коллективного) интеллекта, обладать определенным комплексом знаний и использовать его на благо данного индивида (или коллектива) по своему усмотрению [1]. Данная позиция, на наш взгляд, зауживает возможности интеллекта, ведь он не столько содержит знания, сколько имеет возможности продуцировать их.

Наиболее подходящим для анализа нам видится определение понятия интеллектуального потенциала, предложенное Н. А. Липовской. Так, под интеллектуальным потенциалом она понимает «часть духовного потенциала общества, способности интеллектуальной системы при данном уровне своего развития в более или менее строгих пространственно-временных рамках реализовать возможности, которые находятся в его наличных ресурсах, с целью удовлетворения как своих потребностей, так и потребностей социальной системы, в которую она входит как подсистема» [4, с. 13]. Аналогичные трактовки можно встретить и у других авторов. Например, В. Л. Волкова и А. И. Стрельбицкая понимают под интеллектуальным потенциалом «способность интеллектуальной системы к реализации исследовательско-познавательной деятельности, интеллектуальной деятельности при оптимальных условиях ее функционирования в интересах достижения поставленных целей [3, с. 59].

Очевидно, что ключевыми направлениями анализа интеллектуального потенциала социума являются его ресурсные возможности, базовые компоненты; неотъемлемым аспектом является и его пространственная характеристика, а также функциональная нагруженность.

Следует отметить, что зачастую при анализе интеллектуального потенциала его отождествляют с интеллектуальными ресурсами, что снижает качество проводимого анализа. С нашей точки зрения, важно различать интеллектуальный потенциал и ресурс. Если последний связан с социальной преемственностью развития, обеспечивает движение традиционных знаний от поколения к поколению и представляет собой накопление интеллектуальных потоков, перемещающихся в социальном пространстве по вертикали, то формирование потенциала

(на уровне общности) осуществляется по горизонтали (на уровне личности). При этом только на базе накопленного качественного ресурса формируется интеллектуальный потенциал для решения глобальных проблем современности – новые конкурентоспособные технологии, ноу-хау, произведения литературы, искусства и т. д. Таким образом, если накопленный качественный интеллектуальный ресурс – общечеловеческое достояние, то интеллектуальный потенциал всегда имеет национальное авторство [2, с. 9–10].

Таким образом, категория интеллектуального ресурса является одной из ключевых категорий анализа интеллектуального потенциала. Его можно представить как «совокупность знаний, воплощенных в «живых» или «овеществленных» носителях, объединенных с комплексом технических средств познавательной деятельности» [3, с. 59]. Очевидным является то, что основой интеллектуального ресурса выступают люди, степень участия которых в исследовательско-познавательной деятельности определяется уровнем их воспитания, образования, квалификации, опытом, социальной активностью, способностью к творчеству, наличием необходимой информации и технических средств, применяемой формой организации и оплаты труда и другими факторами.

Применительно к социуму можно предложить рассматривать в качестве обобщенного интеллектуального ресурса социальный интеллект. Его исследованием занимались такие ученые, как Ю. М. Канигин, В. Панченко, Ю. И. Пахомов, Ю. И. Яковенко и др.

Под социальным интеллектом обычно понимают «относительно устойчивую форму совместной мыслительной деятельности (способности) людей, проявляющуюся в их общем творчестве, выработке и реализации решений, понимании ими самих себя, других людей и общностей окружающего мира. Социальный интеллект – не сумма индивидуальных интеллектов, а целенаправленная открытая система их информационного взаимодействия, уровень функционирования и отдачи которой определяется не столько индивидуальными способностями входящих в нее людей, сколько информационными связями (интеллектуальными коммуникациями между ними и всей системы с окружением) [7, с. 24–25]. Из перечисленных атрибутов социального интеллекта вытекает факт его системного качества, связующими

механизмами в котором выступают атрибуты постиндустриального, информационного общества. При этом информационные связи понимаются в содержательном (семантическом) плане – как передача и получение знаний (отделившихся от их первосоздателей и ставших сообщениями).

Социальный интеллект как ресурс опирается на определенные базовые структуры, составляющие интеллектуальное окружение личности, которая выступает первоисточником и конечным потребителем социальной информации. В результате субъектность в рассмотрении феноменов социального интеллекта, интеллектуального ресурса и, соответственно, интеллектуального потенциала выступает на первый план. Существенное значение имеют также накопленные в обществе знания, социальная память, уровень духовности, самознания, характер информационного взаимодействия социальных акторов.

Общее рассмотрение процесса формирования интеллектуального ресурса общества позволяет сделать вывод о том, что институционально он максимально закреплен за социальным институтом образования. Именно в нем создаются условия для формирования и развития интеллектуальных ресурсов личности. Тем не менее общий анализ демонстрирует, что интеллектуальный потенциал общества имеет в своем арсенале не только институциональное направление рассмотрения, но и неинституциональное.

В целом, актуальным видится взгляд на интеллектуальный потенциал общества как на его интегральную характеристику, в которую включены как характеристики социальных субъектов – носителей интеллектуального потенциала, так и характеристики социальных институтов, непосредственно включенных в его формирование.

Анализ интеллектуального потенциала общества в этой связи можно проводить с точки зрения структурного и функционального подходов. Так, с точки зрения структурного подхода анализу следует подвергать качественные и количественные характеристики носителей данного потенциала. Именно здесь базовым элементом анализа становится кадровая составляющая интеллектуального потенциала украинского общества. С динамико-функциональной точки зрения для

анализа важны эффективность выполнения функций интеллектуальным потенциалом общества и факторы, влияющие на данный процесс.

Исходя из данного утверждения можно заключить, что анализ проблем и перспектив развития интеллектуального потенциала общества непосредственно связан с функционированием его базовых компонентов. К ним, чаще всего, относят кадровый компонент, результативный, ценностно-этический, инновационный, социально-ресурсный, материально-технический и информационный [4].

Современные исследования доказывают, что наиболее важным является кадровый компонент. Интеллектуальные кадры являются базовым компонентом интеллектуального потенциала общества, социальное качество которых в значительной степени определяет уровень развития других его компонентов. Речь идет как о количественном, так и о качественном состоянии данного компонента. В данном отношении важным видится рассмотрение социальных субъектов как носителей интеллектуального потенциала, как интеллектуальный ресурс. В соответствии с этим нынешнее качественное и количественное состояние данного ресурса является основанием для описания интеллектуального потенциала современного социума, а механизмы формирования его кадрового компонента, прежде всего, посредством институциональных структур, видятся как формирование интеллектуального ресурса и интеллектуального потенциала в будущем.

Нынешнее же состояние кадрового компонента интеллектуального потенциала украинского общества связано с теми тенденциями, которые достаточно ярко описаны в литературе [например, 8; 9; 11; 12]. С одной стороны, учитывая преимущественно институциональный характер формирования кадрового компонента, следует признать, что сегодня он основан на фундаментальной подготовке специалистов, характерной для системы образования СССР. В таких условиях образование как результат характеризуется дифференцируемостью в отношении социальных субъектов, направленностью на общественные интересы, широкой теоретической базой и другими характеристиками. Следует признать, что на сегодняшний день кадровый компонент интеллектуального потенциала украинского общества по-прежнему достаточно высоко развит. В какой-то мере подтверждением тому является востребованность отечественных специалистов

за рубежом. В данном отношении непосредственно срабатывают механизмы глобализационного воздействия: активизация миграционных потоков, особенно в отношении тех социальных субъектов, которые максимально включены в продуцирование интеллектуальных потоков, и удержание их на определенном государственном пространстве (вопреки национально-государственному и пространственному вызовам современности).

Наиболее адекватно в контексте проблемы интеллектуального потенциала данная тенденция описана как «утечка мозгов». Эта тенденция является весьма актуальной сегодня для многих стран. Для Восточной Европы и Украины проблема «утечки мозгов» является особенно острой. Ведь после прекращения «холодной войны» распределение ресурсов, представления об успехе в широком смысле слова значительно трансформировались. Трансформации подверглась и социальная структура обществ, и базовые социальные институты. Пространственная матрица мира изменилась, породив вызов формы и содержания. В рамках этого вызова «утечка мозгов» в странах Восточной Европы тождественна снижению их научного потенциала.

Украина также вынуждена решать проблему «утечки мозгов». По мнению ученых, «интеллектуальный кризис в Украине усугубляется именно из-за потери существенной части кадров фундаментальной науки». «Совсем недавно 500 тысяч докторов и кандидатов наук вместе с остальными «неостепененными» научными работниками (их около миллиона) бывшего Союза, составляя более 25% научного потенциала планеты, давали всего 15% мировой научной продукции. Индекс цитируемости советских ученых за 20 лет упал в 4 раза и сейчас в 6–8 раз ниже американских, а число Нобелевских лауреатов – вдесятеро меньше» [11, с. 78, 154]. Украинская наука потеряла треть кандидатов наук. Только за 1991–1992 гг. из системы АН Украины выехали за рубеж на постоянное место жительства свыше 900 ученых, а с 1992 г. Академия наук недосчиталась 3,5 тысячи докторов и кандидатов наук. За рубеж выехало 7 тысяч работников высшей школы, т. е. около 10% от их общего числа, причем 4 тысячи – в возрасте 35–40 лет. Произошло сильное постарение кадрового потенциала высшей школы, разрыв преемственности. Средний возраст докторов наук превысил 60 лет, а кандидатов – 48» [8, с. 138].

Наряду с этим общее падение престижа научной деятельности снизило приток в эту сферу специалистов, повысило степень инструментализации образования в системе ценностей личности. Все это в совокупности изменило результативный компонент системы образования, а, следовательно, качество кадровой составляющей интеллектуального потенциала общества.

На наш взгляд, для Украины и стран Восточной Европы проблема, связанная с кадровым компонентом интеллектуального потенциала, не может быть решена при несистемном подходе. Именно поэтому одним из решений в рамках этой проблемы является деятельность интеллектуальных кадров в направлении создания новых научных, технических и культурных программ, в которых ученые Востока и Запада могли бы взаимовыгодно сотрудничать.

При таком подходе к решению проблемы развития интеллектуального потенциала неизбежно возникает вопрос о пространственной, национально-государственной идентификации индивида и, соответственно, его реакции на аксиологический вызов современности.

В этой связи важным аспектом анализа интеллектуального потенциала выступает ценностно-этический компонент, который непосредственно касается двух систем в функционировании общества: профессиональной и личностной. Речь идет о том, что в рамках профессиональной деятельности существуют этические нормы и требования, регулирующие процессы интеллектуального творчества и внедрения его результатов. Кроме того, социальная система как некая целостность в отношении индивидов изначально помещает их в заданные ценностные рамки. В процессе же социализации индивид интериоризирует ценностные основания среды и формирует индивидуальное восприятие процессов творчества в том числе. Таким образом, ценностно-этический компонент интеллектуального потенциала представляет собой сплав, по меньшей мере, трех уровней, взаимодействие которых формирует целостный ценностный образ в рамках интеллектуальной среды социума.

Для решения проблем интеллектуального потенциала общества принципиально важной выступает готовность носителей интеллектуального ресурса осуществлять свою деятельность в конкретном обществе и на его благо.

Анализ интеллектуального потенциала как индикатора общества интеллекта невозможно проводить без учета его результативной составляющей. По-видимому, в качестве таковой могут быть рассмотрены новые знания, идеи, проекты, инновации и т. д. Как отмечает С. Вовканич, «тут мы имеем показатель той части творческого выхода (результата) интеллектуального потенциала, которая материализована в разных носителях информации и введена в общественную систему коммуникации и взаимодействия для решения тех или иных научных проблем» [2, с. 11]. Это позволяет рассматривать интеллектуальный потенциал как систему ряда таких элементов, как накопленный интеллектуальный ресурс; социальные институты и модусы создания новых знаний; творческие личности, которые владеют накопленными и создают новые знания; а также система коммуникаций и распространения знаний.

Очевидным является тот факт, что большинство компонентов интеллектуального потенциала тесно связаны между собой, что свидетельствует о необходимости комплексного исследования данного феномена. Тем не менее общепризнанным является тот факт, что ведущим в этой системе компонентов является кадровый компонент, который во многом детерминирует развитие других составляющих.

Следует отметить, что рассмотренный подход к анализу структуры интеллектуального потенциала не является единственным. Отдельное направление сформировалось благодаря особому акценту на содержательных характеристиках, изменяющих свою роль в конкретных исторических условиях. Например, Л. В. Сохань считает, что в структуре интеллектуального потенциала можно выделить три компонента, «которые приобретают все большее значение: способность к стратегическому мышлению; творческое отношение к миру; интеллектуальная стойкость, «упорство духа» (В. Франкл)» [6, с. 160].

В данном случае речь идет о качественных характеристиках того кадрового компонента, о котором мы вели речь выше. С этой точки зрения именно обладание теми или иными качествами становится стратегически важным для формирования мощного интеллектуального потенциала. При этом, говоря о формировании общества интеллекта, нельзя проигнорировать тот факт, что такие качества,

как творческое, стратегическое мышление, являются необходимыми для существования в нем.

Безусловно, интеллектуальный потенциал общества тесно связан с другими видами потенциалов, реализуемых обществом в конкретных исторических условиях. Их взаимосвязь основана на базовых целевых установках социума и государства и доминирующих способах их реализации [подробнее см. 5].

Проблема взаимодействия составляющих общего потенциала социума неизбежно приводит нас к вопросу о функциях, реализуемых интеллектуальным потенциалом.

Базовые функции интеллектуального потенциала – трансляция, переработка, аккумуляция и продуцирование нового знания, интеллектуальное развитие социальных акторов, обеспечение их безопасности и свободы, информационное обеспечение социального прогресса, обеспечение направления интеллектуальных процессов в обществе, что способствует оптимизации структуры культуры социума; трансляция духовных ценностей социума и обеспечение развития техники и технологий.

Анализ данных функций показывает, что по своей сути они приближены к культуротворческим, образовательным, технологическим и некоторым другим направлениям функционирования социальной системы. Это позволяет утверждать, что функциональная нагруженность интеллектуального потенциала носит интегративный характер, что значительно усложняет механизм его формирования.

В целом, исследования интеллектуального потенциала современного общества показывают, что данный феномен в современных условиях является одним из ключевых для понимания путей развития социума, его перспектив и необходимых первоочередных практик.

Список литературы

1. Анурин В. Ф. Интеллектуальная собственность: социологические аспекты / В. Ф. Анурин // I Междунар. Нижегородская ярмарка идей: «Интеллектуальная собственность в информационном обществе»: тез. докладов. – Н. Новгород, 1998. – С. 45–50.

2. Вовканич С. Національна еліта та інтелектуальний потенціал нації

(епістемологічний аспект) / С. Вовканич // Філософ. і соціолог. думка. – 1996. – № 7–8. – С. 3–15.

3. Волкова В. Л. Роль высшей школы в формировании интеллектуальных ресурсов НТП / В. Л. Волкова, Л. И. Стрельбицкая // Интеллектуальные ресурсы развития научно-технического прогресса : тез. докладов, Нальчик, 3–24 мая 1988 г. – М. : ВНИИПИ, 1988. – С. 59–62.

4. Липовская Н. А. Интеллектуальный потенциал общества: сущность и динамика (социологический аспект анализа) : автореф. дис. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, образования и науки» / Н. А. Липовская. – Днепропетровск, 1996. – 20 с.

5. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений : моногр. / Е. Г. Михайлева ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 575 с.

6. Сохань Л. В. Особистість на політичному Олімпі: інтелектуальні виклики ХХІ століття / Л. В. Сохань // Проблеми розвитку соціологічної теорії. Трансформація соціальних інститутів та інституціональної структури суспільства : наук. доп. і повідомл. ІІІ Всеукр. соціолог. конф. / Соціологічна асоціація України, Інститут соціології НАН України ; за ред. М. О. Шульги, В. М. Ворони. – К., 2003. – С. 159–162.

7. Социологический справочник / под общ. ред. В. И. Воловича. – К. : Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 382 с.

8. Стратегия гуманизма: из опыта работы научно-учебного комплекса НТУ «ХПИ» – ХГУ «НУА». – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 211 с.

9. Стратегічні виклики ХХІ століття суспільству та економіці України. – Т. 1: Економіка знань – модернізаційний проект України. – К. : Фенікс, 2007. – 544 с.

10. Субири К. Наша интеллектуальная ситуация / К. Субири // Человек. – 2000. – № 5. – С. 91–109.

11. Тарапов И. Е. Интеллектуальный труд, наука и образование. Кризис в Украине / И. Е. Тарапов. – Харьков : Фолио, 1994. – 176 с.

12. Хмелько В. Макросоциальные изменения в украинском обществе за 10 лет независимости / В. Хмелько // Політ. думка. – 2001. – № 3. – С. 34–51.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

(научный руководитель проф. Е. А. Подольская)

Время основания: середина 90-х годов XX ст.

Миссия: философское осмысление проблем образования.

Основные научные направления:

- онтология образования;
- логика образования;
- аксиология образования;
- этика образования;
- методология образования;
- идеология образования.

*Руководитель школы – Подольская Елизавета Ананьевна,
доктор социологических наук, профессор*



В НУА работает с 2005 года. Читает дисциплины: «Управление социальными процессами», «Педагогика и психология высшей школы».

Специалист в области социальной философии и социологии образования. Разрабатывает проблемы модернизации образования в условиях социокультурных трансформаций, аксиологии, методологии познания и преобразования социальных процессов.

Под руководством проф. Е. А. Подольской защищено 11 кандидатских и 1 докторская диссертация.

Имеет более 250 научных публикаций.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В КООРДИНАТАХ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

В статье осуществлена систематизация философских направлений осмысления образования. Рассмотрены ключевые факторы, детерминирующие изменения в данном процессе: глобализация и постмодернизм.

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. 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 [12, с. 133].

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. Глобализация представляет собой сложный, противоречивый процесс социальных преобразований, в котором можно выделить такие основные *черты*: всеобщность изменений, разрушение организационных основ социальной структуры и ее децентрализация, смешение культур, ослабление национально-государственного фактора, переход к новому типу рациональности, изменение системы ценностей.

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. 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.

Выделяются два ведущих аспекта глобализации. С одной стороны, это *гомогенизация жизненного мира*, приверженность 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 [5, с. 12].

Под воздействием объективных процессов глобализации происходит формирование единого, целостного универсального социума, некоей общепланетарной инфраструктуры международных отношений с единым центром глобального управления. 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 (Арчером, 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 несовместимых 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 [5, с. 36].

Человечество пришло к состоянию, которое называется «*глобальной общностью*» или «*планетарной цивилизацией*». Сущность этого исторического феномена большинство исследователей связывают 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» [8, с. 51].

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

принципов автономии, самоуправления консенсуса, переговорных процессов, падает безусловность принципов иерархии, директивности. 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.

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» [2, 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 между-

народном 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.

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 ретлянсляции, 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 «спланировано» 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.

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.

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). 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.

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».

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. 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» [5, 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 относительно, 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 [7]. 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, самозамкнутых систем не только в социально-образовательной среде, но и в экономике, политике, 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; 6; 7].

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 абсолютном.

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 [3; 6; 9; 10].

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 [5, 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.

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.-Фр. Лиотар характеризует постмодернизм как новую общественно-культурную формацию через категории появления новых видов информации, знаний и технологий [7].

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 [5, с. 12].

Отбрасывая все модернистские концепции социальной действительности, постмодернисты заменяют их либо восприятием действительности как «лингвистической условности» («конвенции»), либо использованием контекстуальной теории действительности. 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» [7]. В целом такая методологическая установка в позитивном смысле способствовала деидеологизации науки и образования, формированию плюрализма и толерантности.

Постмодернисты отрицают «имманентную» или «исходную» идентичность, 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 вообще 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 распро-

страненной 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, неспособного к самостоятельному мышлению. Такой человек живет одним днем, главный стимул для него – профессиональный и финансовый успех любой ценой, как можно скорее. Постмодернизм вообще предлагает не слишком серьезное отношение к миру, как бы лишившемуся фундаментальности и рассыпавшемуся на части. Для него характерны эклектика и принципиально игровое, 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 Рикер). 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; 3; 4; 10].

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 педагоги-

ческих принципов, которые могут быть абсолютно противоположными, но при этом не отрицать друг друга; в-третьих, значительно бóльшая 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, которые управляют 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. Отличие, особенность, непохожесть на других – это выражение богатства нашего общества. Поэтому в дальнейшем нужно не устранять отличия, особенности, а их культивировать. 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 деконструк-

ции 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.

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 «личностный» характер. Учитель уже не воспринимается в роли «трансмиссионного паса», который несет ученикам абсолютную мудрость, истину и знания, требуя взамен уважение и послушание. Он не манипулирует воспитанниками ради достижения заранее заданных целей, а 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, 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. 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 общества. 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 – получать 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, создающие 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 [11, с. 43–44].

Эти явления, получившие распространение на постсоветском пространстве с конца 1990-х годов, в значительной мере представляют собой общемировую, глобализирующуюся 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. Розака). 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 сеть взаимного общения, способную выдерживать существенное давление внешней среды. Этому может активно содействовать корпоративная культура, возвращаемая 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.

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 Профessionала 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 [13], 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. 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 становиться 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. 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. 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.

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 в 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 мировоз-

зрения 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 бóльшая 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*, отсутствие стандарта, относительно которого все остальные культуры воспринимались как «другие» – в значении «худшие».

6. *Плюрализм стилей жизни и субкультур в школьном и студенческом коллективе*. 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, приносимых учениками и студентами в аудиторное и внеаудиторное общение (молодежная субкультура, музыка, сленг).

7. *Толерантность* по отношению к любым отличиям и особенностям учеников и студентов. 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».

Предметом философской рефлексии в условиях постмодернизма

как раз и должны стать основные характеристики образования. 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.

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 – субъектно-субъектными, 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 задача 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.

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

Список литературы

1. Бодрийяр Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр. – М., 1995.
2. Гранин Ю. Д. Глобализация и образование / Ю. Д. Гранин // Социология. – 2004. – № 3–4. – С. 166–172.

3. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез. – М. : Академия, 1995.
4. Деррида Ж. Московские лекции-1990 / Ж. Деррида. – Свердловск, 1991.
5. Збышко М. Педагогика постмодернизма / М. Збышко // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С. 11–16.
6. Козловски П. Культура постмодерна / П. Козловски. – М. : Республика, 1997.
7. Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна / Ж. Ф. Лиотар. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998.
8. Толстоухов А. В. Глобальный социальный контекст и контуры эcobудущего / А. В. Толстоухов // Вопр. философии. – 2003. – № 8. – С. 46–52.
9. Фидлер Л. Пересекайте рвы, засыпайте границы / Л. Фидлер // Современ. зап. культурология: самоубийство дискурса. – М., 1993.
10. Фуко М. Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности / М. Фуко. – М. : Каскаль, 1996.
11. Человек и современный мир. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 460 с.
12. Archer M. S. Sociology for One World: Unity and Diversity / M. S. Archer // International Sociology. – 1991. – Vol. 6. – № 2. – P. 133–138.
13. Scott P. The Meanings of Higher Education / P. Scott. – Buckingham : Open University Press, 1995.

Основатель школы по философии образования – доктор философских наук, профессор Сухина Валентина Феофановна



В НУА работает с 1997 года. Читает дисциплины: «Теория познания», «Логика», «Философия».

Специалист в области социальной философии, философии образования, философии науки. Интересуется проблемами формирования экологического сознания, социальной коммуникации, развития украинской философской мысли.

Подготовила 6 кандидатов наук и 1 доктора наук. Имеет более 120 научных публикаций.

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена вопросам развития философии образования в НУА. Рассмотрена методология современных интеграционных процессов в образовании, основываясь на связи образования и науки.

На протяжении всех лет работы в НУА я занимаюсь любимым делом – преподаванием философии (а также логики и теории познания) и научными исследованиями в области философии образования и науки. Поэтому проблемы философии образования, которыми наряду с другими аспектами образования стала заниматься академия, были мне и близкими, и интересными [10].

На кафедре философии, которая, как и НУА, имеет 20-летнюю историю [9], разрабатывался целый ряд вопросов данной области: образование и культура, образование как способ формирования человека в обществе, постмодернистские тенденции в образовании и науке, изменение ценностных ориентаций студентов в современных условиях, инновационные технологии образовательно-воспитательного процесса и т. п. [6]. Многие из названных исследуемых проблем возникали непосредственно из опыта нашей учебно-педагогической деятельности. К ним можно отнести также исследования интеграционных тенденций в образовании [8], опорного обучения [6] и др.

Поскольку в аспирантуре НУА не было специальности «философия образования», МОНУ разрешило нам готовить наших аспирантов по специальности «социальная философия», которая пересекается с философией образования. За время работы в НУА четыре моих аспиранта подготовили и успешно защитили кандидатские диссертации по специальности «социальная философия». Темы этих диссертаций связаны с философскими аспектами образования.

Цель данной статьи – исходя из опыта работы кафедры философии НУА в 1997–2008 годах проанализировать методологию современных интеграционных процессов в образовании, основываясь на связи

образования и науки, и показать, что педагогическую деятельность по интеграции процесса обучения можно рассматривать как один из моментов его гуманизации.

Моей задачей не является исследование процессов интеграции образования и науки. Исходя из современной европейской концепции «Образование через научные исследования» миссия современного университета – это не научные исследования *и* образование, а образование *через* научные исследования, которые должны стать действенным средством для решения проблем образования [5]. В заглавии статьи я хотела обратить внимание на тесную связь образования с наукой и те интеграционные процессы, которые в них протекают.

Слово «интеграция» происходит от латинского *integratio* – восстановление, восполнение – объединение (соединение) в целое каких-либо частей. С середины XIX в. понятие «интеграция» и противоположное ему «дифференциация» были введены в науку для пояснения механизма эволюции живых организмов и характеристики процессов, которые происходят практически во всех отраслях материальной и духовной жизни общества. Во второй половине XX в. сфера употребления термина «интеграция» значительно расширяется – им характеризуют процессы и явления в таких науках, как философия, экономика, география и др. Ныне это понятие достаточно широко используют и в педагогических науках.

Нас будут интересовать интеграционные процессы в сфере научной деятельности постольку, поскольку прежде всего уровень развития науки в наибольшей степени влияет на содержание образования. Можно сказать, что развитие образования детерминировано уровнем развития науки, а наука, в свою очередь, детерминирована уровнем развития образования. Раскрытие этого тезиса требует дополнительных аргументов, что не входит в рамки данной статьи.

Исследование интеграционных процессов включает в себя системный, комплексный, синтетический подходы. Общая картина этих подходов связана с объединением в единое целое разнородных частей и элементов. По-видимому, систему, комплекс и синтез можно рассматривать как различные *уровни* интеграции. В основе их образования лежит *взаимодействие* элементов.

В философии предприняты попытки определения уровней интеграции (Б. А. Ахлибинский, Б. М. Кедров, А. Д. Урсул и др.). Характеристики уровней интеграции, разработанные Б. А. Ахлибинским, отображают тенденцию интеграции в развитии от простых взаимосвязей к сложным системным, что, как известно, влияет на содержание образования [1].

С момента ускорения индустриализации и до конца XX в. в европейской науке происходило неуклонное расширение круга исследователей с непрерывным делением широких научных сфер на более узкие сектора, что способствовало дифференциации наук. Среди отрицательных последствий подобной чрезмерной дифференциации наук – проблема нахождения скрытых интегральных связей всех объектов современных наук между собой [4]. Это вело к пониманию необходимости расширения возможности современных наук путем *интеграции знаний* многих дисциплин.

Развитие науки каждой эпохи характеризуется определенным взаимоотношением интеграции и дифференциации. Так, например, психология, исследуя разум человека и особенности развития детей и молодежи, вплоть до конца XX века использовала преимущественно собственные методы и возможности, в очередной раз подтверждая указанную выше тенденцию чрезмерной дифференциации наук и сложности объединения ученых разных специальностей.

На наш взгляд, интеграционные тенденции в сфере образования требуют перехода к интегрированным знаниям. «Сквозной» проблематикой, интегрирующей образовательный процесс, могут выступать, например, проблемы человека, диалектики материального и духовного, формирования экологического сознания. Остановимся кратко на каждой из них.

Человек – междисциплинарный объект изучения гуманитарных наук. В содержание конкретных и специальных дисциплин также включаются знания, обращенные к человеку (философские, методологические, экологические, историко-научные, аксиологические, эстетические, проникнутые нравственными ценностями).

«Человек как интегральная проблема в преподавании гуманитарных дисциплин», – так называлась тема межкафедрального методологического семинара, проведенного кафедрой философии совместно

с кафедрой менеджмента (заведующий кафедрой – профессор О. Л. Яременко) в ноябре 2002 года. Предложенная тема вызвала взаимный интерес. В выступлениях отмечалось, что интеграционные процессы в образовании в значительной степени являются отражением интеграционных процессов в науке. В своей знаменитой работе «Научная мысль как планетарное явление» В. И. Вернадский писал: «Рост научного знания XX в. быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубиться в изучаемое явление, а с другой – расширить охват его со всех точек зрения» [2].

Человек – существо многомерное, как отмечал Н. Бердяев, «не только экономическое, но и политическое, социально-культурное, духовное». Он «есть не тем, каким кажется, и кажется не тем, кем есть». Поэтому важно комплексное исследование человека, интерес к которому особенно обострился в конце XX – начале XXI века (создан межведомственный центр наук о человеке в Программе исследований «Человек, наука, общество» в СНГ, издается в Москве журнал «Человек», изучаются интеллектуальные проблемы человека и др.).

Экономисты, участвующие в семинаре, обратили внимание на современную философию бизнеса, которая требует четкого определения смысла и нового понимания понятия эффективности. Все будущее значение будут играть вопросы этики бизнеса, осознания его социальной и политической ответственности.

Французский исследователь Ивон Песке считает, что феномен этики бизнеса возник в США в начале 70-х годов XX века, когда после поражения во Вьетнаме часть интеллектуальной элиты решительно выступила против идей известного экономиста, лауреата Нобелевской премии Милтона Фридмана, который утверждал, что у предпринимательства нет иной цели, кроме прибыли, и чтобы быть эффективным, оно должно быть аморальным.

Согласно Э. Фромму, новая эпоха, связанная с функционированием рыночных отношений в условиях капитализма, рождает и «человека нового типа», у которого проявляется *«рыночный характер»*. «Человек, обладающий рыночным характером, – пишет он, – воспринимает все как товар, – не только вещи, но и саму личность, включая

ее физическую энергию, навыки, знание, мнение, чувства, даже улыбку... и его главная цель – в любой ситуации совершить выгодную сделку» [12]. И далее: «поле человеческих взаимоотношений, по З. Фрейду, аналогично рынку: оно определяется обменом удовлетворения биологических потребностей. При этом связь с другим индивидом всегда является лишь *средством* достижения цели, а не *целью* как таковой».

С точки зрения Фромма, «рыночные отношения» между людьми, отображенные во взглядах Фрейда на человеческую природу (все определяется «низменным» в человеке), являются исторически переходящей фазой развития человека. Альтернативой общественного «обладания», порождающего «рыночного человека», должно быть, по Фромму, общество, в котором на первое место ставится *бытие* самого человека. «Когда человек предпочитает *быть*, а не *иметь*, он не испытывает тревоги и неуверенности, порождаемых страхом потерять то, что имеешь. Если я – *это то, что я есть*, а не то, что имею, никто не в силах угрожать моей безопасности и лишить меня чувства идентичности. Центр моего существа находится во мне самом, мои способности быть и реализовать свои сущностные силы – это составная часть структуры моего характера, и они зависят от меня самого» [13].

Таким образом, не прибыль, а повышение качества жизни *человека*, является главной целью любой экономической системы, в том числе и рыночной, а прибыль – лишь средство достижения этой цели. Любая экономика рано или поздно обречена, если она не воспроизводит основной свой капитал – человека труда. Что касается экономической эффективности, то нынешний экономический интерес предполагает такую ее формулу: максимизация индивидуальной полезности при минимизации издержек.

В процессе преподавания философии в НУА используются интеграционные аспекты по усилению экономико-правовой направленности в подготовке выпускников. С этой целью, например, обращается внимание на мировоззренческие аспекты различных теорий происхождения государства и права (патриархальная – Аристотель, органическая – Платон, теологическая – Ф. Аквинский, психологическая – З. Фрейд и др.), делается акцент на уяснение диалектики материаль-

ного и духовного как одного из методологических оснований изучения современных проблем экономики, государства, права.

Все аргументации марксизма относительно первичности материального производства по отношению к духовным факторам справедливы. Но оно осуществляется индивидами и, как показал С. Булгаков в работе «Философия хозяйствования», не являясь самодостаточным, стимулируется, в свою очередь, как бы извне – запросами людей, что представляет собой не только продукт производства. «Прошло, однако, довольно много времени, – пишет Герман Гессе, – прежде чем пробило себе дорогу понимание того факта, что и внешняя сторона цивилизации, что и техника, промышленность, торговля и т. д. тоже нуждаются в общей основе интеллектуальной нравственности и честности, иными словами, в «почтении к духу» [3, с. 94]. Именно в духовности видятся первопричины человеческого самосохранения и развития – этот вывод является парадоксальным и шокирующим для материалистической философии.

«Сквозной» проблематикой, интегрирующей образовательный процесс, является также, как отмечалось выше, экологическое сознание и его формирование. «Если Человек не найдет нужного ключа к своим взаимоотношениям с Природой, – писал Н. Н. Моисеев, – он обречен на гибель», – эти мысли следует осознать и нам, преподавателям и учащимся.

Работе в этом направлении в НУА способствовало создание в 2004 году интегрированной кафедры философии и естественнонаучных дисциплин (на базе двух кафедр: философии и экологии). Кафедра экологии еще до соединения была интегрированной в том смысле, что на ней над общей экологической проблематикой работали совместно и преподаватели, и учителя СЭПШ. Некоторым коллегам такое объединение казалось искусственным, случайным. Необходимо было выработать идеологию работы новой объединенной кафедры.

Стержнем, лежащим в основе нашего объединения, оказалась интегрированная программа экологического образования и воспитания, которую стала создавать еще ранее кафедра экологии во главе с профессором А. Г. Ольгинским, а после его ухода дело продолжил доцент О. В. Третьяков. Общими усилиями нам удалось совершенствовать и расширить эту программу, включив в нее не только

школьные естественнонаучные дисциплины – биологию, физику, химию и географию, но и дополнив их учебными дисциплинами, читаемыми кафедрой в вузе (философия, религиоведение, основы экологии, безопасность жизнедеятельности). Вычленение в учебных программах и других учебно-методических материалах читаемых нами курсов соответствующих аспектов, направленных на формирование экологического сознания и экологической культуры, и воплощение их в формах проводимых занятий, в технологиях обучения и т. п. стало началом нашей работы по внедрению в учебный процесс интегрированной «сквозной» программы экологического образования и воспитания. Эта работа, с одной стороны, практически завершена (подготовлено соответствующее методическое пособие), а с другой – она должна продолжаться, совершенствуясь permanently.

Дальнейшие поиски общих проблем, которые объединяли бы кафедру «физиков» и «лириков», привели нас к идее преодоления в себе «предметных» стереотипов и выработки у себя и у учащихся способности более широкого, «междисциплинарного мышления». В марте 2006 года совместно с кафедрой математики и математического моделирования (заведующий кафедрой – профессор А. А. Янцевич), на межкафедральном методологическом семинаре мы обсудили тему «Единство естественнонаучной и гуманитарной подготовки современного преподавателя», т. е., по сути, проблему синтеза знания.

Еще В. И. Вернадский ставил вопрос о необходимости разрушения рамок, которые «отделяют стеной – почти непреодолимой – лиц, изучающих естественные и математические, от тех, которые близки к историческим, философским и филологическим наукам». В свое время о противоположности и даже враждебности этих «двух культур» – естественнонаучной и гуманитарной – и о необходимости их тесного синтеза писал Чарльз Сноу в книге «Две культуры» [11].

Как отмечалось на семинаре, в последние десятилетия такой синтез стал проявляться через логику развития самой науки, интеграцию ее дисциплин, рассмотрение все более сложных систем в физике, химии, которые приближаются по сложности поведения к живым организмам. На смену традиционным представлениям о разделении гуманитарных, точных, естественных, технических и других наук формируется новое методологическое сознание о единстве

научного знания. Единство естественнонаучной и гуманитарной культур формирует целостное представление о природе, обществе и человеке, о разных способах познания реальности (рациональное и чувственное), их взаимосвязи в процессе познания.

Итак, интеграционные тенденции в образовании нашли достаточно широкое применение в учебно-воспитательной и научной деятельности кафедры философии. Однако в процессе работы над статьей я пришла к выводу, что существующее в педагогике представление об интеграции методологически проработано еще слабо. Недостаточно сказать, что интеграция – это объединение. Важно понять, как именно это объединение происходит. Традиционное понимание интеграции в педагогике описывает лишь внешнюю сторону процесса и не несет необходимого методологического знания. Опыт развития наук достаточно убедительно свидетельствует, что процессы соединения с необходимостью сопровождаются процессами разделения, что интеграция немыслима без дифференциации. Аналогичные процессы происходят и в образовании: объединение разнопредметного содержания приводит к появлению новых учебных форм и, таким образом, к дифференциации учебного процесса (например, появление в учебном плане нашей академии такой философской дисциплины, как «Теория познания»). Таким образом, когда мы говорили об интеграции в образовании, то с необходимостью подразумеваем и дифференциацию. А в традиционном педагогическом представлении об интеграции диалектическое единство интеграции и дифференциации практически отсутствует.

Процесс интеграции – одно из самых перспективных направлений современного образования, особенно актуальное в условиях непрерывного образования. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что педагогическую деятельность по интеграции обучения можно рассматривать как один из моментов его гуманизации. Действительно, в статье делается акцент на «сквозной» проблематике, интегрирующей образовательный процесс. Это, например, проблемы человека, диалектики материального и духовного, формирования экологического сознания. Каждая из них по своей сути подчеркивает значимость собственного существования человека в мире и соединяет под этой идеей образовательную теорию и практику.

Список литературы

1. Ахлибинский Б. А. Категориальный аспект понятия интеграции // Диалектика как основа интеграции научного знания / Б. А. Ахлибинский ; под ред. А. А. Королева. – Л., 1989. – С. 50–66.
2. Вернадский В. И. Размышления натуралиста / В. И. Вернадский. – Кн. 2. – М., 1977. – С. 54.
3. Гессе Г. Игра в бисер / Г. Гессе. – Избранное. – М., 1991. – С. 77–436.
4. Иванчук М. Г. Інтеграція як наукова категорія / М. Г. Іванчук // Вісн. АПН України: Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 23–311.
5. Карпов А. О. Современная теория научного образования: проблемы становления / А. О. Карпов // Вопр. философии. – 2010. – № 5. – С. 15–24.
6. Образование, общество, культура : моногр. / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. Ф. Сухиной. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 252 с.
7. Онопрієнко В. Оновлення змісту екологічної освіти як педагогічна проблема / В. Онопрієнко // Вища освіта України. – 2010. – № 2. – С. 44–51.
8. Сухина В. Ф. К вопросу об интеграционных тенденциях в образовании / В. Ф. Сухина // Вчені зап. Харк. гуманітар. ін-ту «Нар. укр. акад.». – Х. : Око, 2002. – Т. 8. – С. 110–112.
9. Очерки истории Народной украинской академии / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – С. 278–292.
10. Сухина В. Ф. Философия образования / В. Ф. Сухина // Научные школы: проблемы теории и практики : моногр. ; под общ. ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2005. – С. 65–73.
11. Сноу Ч. П. Две культуры / Ч. П. Сноу. – М., 1973. – 144 с.
12. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М., 1990. – С. 20.
13. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М., 1990. – С. 117.

Чибисова Наталья Григорьевна – кандидат философских наук, профессор – работает в рамках научной школы по философии образования



В НУА работает с 1995 года. Читает дисциплины: «Культурология», «Этика», «История украинской культуры», «Теория и практика образования», «Эстетика».

Специалист в области изучения культурно-образовательной среды высшей школы, вопросов воспитания студенческой молодежи.

В настоящее время работает над проблемами воспитания в условиях функционирования системы непрерывного образования.

Имеет более 200 научных публикаций.

УДК 316.74:378

Н. Г. Чибисова

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА И ЕЕ РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

В статье проведен анализ феномена культурно-образовательной среды в контексте ее кристаллизации в социальной среде. Культурно-образовательная среда рассмотрена как детерминанта ценностных ориентаций студентов.

На становление личности молодого человека оказывают влияние многие факторы, среди которых важная роль принадлежит социокультурной среде учебного заведения.

Понятие «социокультурная среда высшего учебного заведения» – понятие сложное, которое невозможно уяснить, не проанализировав такие понятия, как «социальная среда», «социокультурная среда», «образовательная среда».

Категорию «среда» активно стали изучать в 90-е годы XX века. Но впервые на нее и связанное с ней понятие «пространство» в социологическом понимании исследователи обратили внимание еще в XIX веке. Классический подход к понятию «пространство», «социальное пространство», «жизненная среда» дан в работах

П. Бурдье, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, О. Конта, Т. Парсонса, П. Сорокина.

В современной западной социологии пространственный анализ развивали А. Лефлер, Э. Соджа, Р. Ален и др. Большой вклад в развитие данных категорий внесли С. Барзилов, В. Виноградский, Л. Ионин, Ю. Качанов, А. Филиппов.

В украинской социологии проблемам социального пространства в разное время уделяли внимание М. Шаповал, А. Стогний, М. Чурилов, Ю. Яковенко, Л. Малес и др.

Социальное пространство – это форма существования общества, это силовая конструкция, которую создают индивиды своей практикой, ей присуща особая система, отсутствующая у индивидов (например, государство, другие социальные институты). Индивидам присущи лишь отдельные элементы данной системы, которые они усвоили в виде норм, ценностей, социальных ролей [1, с. 71].

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

В современных условиях значительно вырос интерес к категории «социальная среда». В последнее время в литературе появились такие понятия, как «информационная среда», «гуманитарная среда», «культурная среда», «социокультурная среда», «культурно-образовательная среда», «социокультурная образовательная среда» и др. Безусловно, что интерес к данным понятиям обусловлен теми преобразованиями, которые несет человечеству новое информационное общество; последнее, чем дальше, тем сильнее объединяет человека с культурой, проникающей во все сферы человеческого существования и чем дальше, тем больше объединяющейся с образованием. Индивид в этом процессе предстает субъектом, который, с одной стороны, принимает новые знания, ценности, заложенные в данной среде, а, с другой стороны, сам оказывает влияние на среду учебного заведения.

Процесс обучения в вузе, как правило, совпадает с периодом становления ценностного сознания молодых людей, их моральных и профессиональных качеств. В этой связи вуз и его среда выступают важным условием формирования личности студента. Таким образом,

социокультурную среду вуза можно определить как такой пространственный континуум, в котором преломляются знания и культурный опыт человека, последний осуществляется благодаря взаимодействию, общению и сотворчеству. Социокультурная среда высшего учебного заведения выступает таким конструктом, который характеризует социокультурное пространство вуза с качественной стороны и раскрывает его организацию.

Эта среда диалектически связана с каждым человеком; они развиваются параллельно, развивая себя, изменяя черты, формы, а иногда и свои сущностные характеристики. Индивиды оказывают влияние на среду и, наоборот, под влиянием среды меняются сами. В этой связи социокультурная среда вуза может быть представлена как такая социальная среда, которая базируется на определенном наборе норм и ценностей, которые и будут преломляться во всех ее элементах: в учебных планах, программах, учебниках, в деятельности преподавателей.

Стабильность культурно-образовательной среды вуза зависит от набора ценностей ее участников (преподавателей, студентов, администрации, сотрудников). Но каждому участнику также присущ свой набор нравственных норм и ценностей. И ценности вуза, и ценности индивида могут как совпадать, так и не совпадать. Для учебного заведения важным является приобщение молодых людей к той системе ценностей и норм, которая сложилась и существует в нем. И чем больше студентов и преподавателей будут поддерживать данную ценностную систему, тем более стабильной будет социокультурная среда данного учебного заведения. Кроме того, такое положение дел будет свидетельствовать о значительном влиянии учебного заведения на становление ценностного сознания членов данного коллектива. Если же ценностная система индивида не соответствует ценностям вуза, то она способна оказать негативное влияние на всю ценностную систему данного учебного заведения. Но было бы неверно думать, что индивид абсолютно свободен в формировании своего ценностного сознания и свободно решает, каким ему быть и на какие нормы и ценности базироваться. На самом деле он берет их из поля выбора той социокультурной среды, в которой находится. В этой среде он находит ценности и идеалы разных поколений и эпох:

национальные, профессиональные, возрастные, семейные и др. Вследствие исторического развития и взаимодействия с различными субъектами осуществляется процесс формирования общечеловеческих идеалов, складывается единая общечеловеческая система ценностей, которая включает в себя все лучшее, что накопило человечество. Из этих ценностей и идеалов каждый человек выбирает то, что отвечает его интересам, пристрастиям, воспитанию, образованию, жизненному опыту.

Становление личности молодого человека происходит не просто путем принятия стереотипов общественного сознания, а путем сознательного выбора способов достижения цели, выбора определенных ценностей и норм. И поэтому так необходимы индивиду внутренние духовно-нравственные основы, которые помогают осознать и противостоять негативным явлениям.

Первичная социализация современных студентов происходит в новых для Украины условиях, когда социально-экономические отношения носят некий переходной характер. Это период цивилизационных изменений и, как следствие, смены парадигмы социальной жизни, идеологии, культуры, морали. Такое преобразование связано с обострением и кризисом отношений между поколениями, обострением отношений между молодыми и людьми старшего возраста. В то же время, данные процессы способствуют формированию нового мировоззрения, ценностного отношения к жизни [3, с. 57].

В структуре ценностей современного студенчества начинают преобладать материальные, прагматические ценности, характерные для мира отдельного индивида. Российские исследователи В. Н. Стегний и Л. Н. Курбатова отмечают, что в структуре жизненных ценностей молодых людей России, начиная с 90-х годов, произошли существенные изменения. Такие ценности, как семья, друзья, материальное благополучие сохраняют стабильное значение. Но произошла переоценка таких ценностей, как удовлетворенность работой, ориентация на творчество, мораль, данные процессы, безусловно, связаны с наличием кризисных явлений в обществе. Произошли позитивные сдвиги в принятии таких ценностей, как отношение к обществу, коллективу, карьере, досугу. Трудовые ценности замещаются материально-статусными. Образование в данном

контексте выступает как важный фактор повышения конкурентноспособности на рынке труда. Интерес к специальности заменяется материальными и карьерными потребностями [3, с. 62]. Аналогичная ситуация наблюдается и в среде украинского студенчества. Как свидетельствуют результаты социологических исследований, обучение в вузе является для молодых людей четко профессионально ориентированным. Для большинства украинских студентов – это, прежде всего, подготовка к будущей профессиональной деятельности (49,4%). Кроме того, для молодых людей большое значение имеют коммуникативно-персонифицированные ценности: возможность найти новых друзей, обрести новых знакомых (30,4%), возможность большей самостоятельности, независимости (25,3%) [2].

По результатам социологических исследований к характеристике образовательной среды вуза, которой студенты отдают предпочтение, относятся такие его показатели, как возможность получить престижную специальность (40,1%), высокий уровень преподавания (потенциальная возможность получения качественных знаний – 38%), высокий уровень культуры, интеллигентность сотрудников и преподавателей (29,4%) [2].

Произошли изменения и в структуре информационных интересов студентов, из развлекательной они несколько сместились в нравственную и мировоззренческую сферу [3, с. 60]. Так, на первый план для молодых людей выходят: виртуальное общение как таковое и индивидуальные формы общения.

В сознании студентов произошла положительная динамика в характере восприятия себя как активного субъекта деятельности. Поэтому оказавшись в новой социокультурной образовательной среде, в которой встречаются различные системы ценностей, молодой человек сознательно осуществляет выбор и формирует свой набор ценностей, которые не только определяют его сущность как личности, но и помогают идентифицировать себя с определенной социальной группой. Таким образом, процесс образования выходит за границы формального института образования и охватывает другие сферы жизни индивида.

Социокультурная среда вуза призвана помочь молодому человеку войти в новое общество, освоить его ценности и нормы и успешно действовать в данной среде. Среда помогает индивиду, с одной сторо-

ны, погрузиться в прошлое, почувствовать связь с ментальностью народа, всем человечеством, а с другой – позволяет увидеть тенденции развития будущего общества. В этом процессе и происходит развитие личности.

Формирующееся информационное общество будет способствовать созданию новой социокультурной среды, в том числе, и новой среды учебного заведения, которая, в свою очередь, будет предъявлять соответствующие требования к индивиду, ставя перед ним новые задачи по формированию ценностного сознания.

Новые условия существования уничтожают возможность использовать готовые решения, последние могут появиться только в процессе творческой деятельности, и поэтому среда вуза не может выступить транслятором ранее существующих знаний, умений и навыков. Среда вуза модернизируется, перестраивается вся ее структура, наполняются новым содержанием все ее элементы. Включение в содержание социокультурной среды вуза фактора относительности и неопределенности знаний подготавливает человека к пониманию необходимости преодоления постоянно возникающих трудностей, выбору и принятию более верных решений.

Социокультурная среда учебного заведения тесно связана с теми процессами, которые происходят в обществе, поэтому в систему ценностей и норм, на которой базируется данная среда, будут входить ценности и нормы, сложившиеся в современном обществе, и они, следовательно, будут оказывать влияние на формирование студенческой молодежи, обуславливать становление ее системы ценностей.

Список литературы

1. Макаров В. П. Формирование глобального информационного пространства / В. П. Макаров // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 48. Социология и политология. – 2005. – № 3. – С. 3–18.

2. Михайлева Е. Г. Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной среде / Е. Г. Михайлева ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 48 с.

3. Стегний В. Н. Социальный портрет современного студенчества / В. Н. Стегний, Л. Н. Курбатова // Высш. образование России. – 2010. – № 2. – С. 57–63.

ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

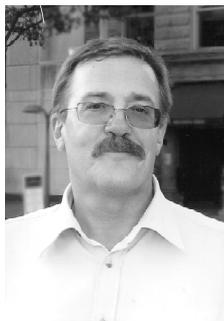
(научный руководитель проф. И. В. Тимошенко)

Миссия: концептуальное обоснование институциональных основ развития системы образования в условиях глобализации и усиления конкуренции на международном рынке образовательных услуг.

Основные научные направления:

- методология исследования системы образования в контексте новой институциональной экономической теории;
- институциональные основы воспроизводства человеческого и социального капитала в системе образования;
- институциональная динамика системы образования;
- проблемы операционализации и измерения факторов и результатов образования;
- институциональное проектирование в системе образования;
- институциональные формы и механизмы взаимодействия системы образования и рынка труда;
- теория и практика маркетинга в системе образования.

Руководитель научного направления по экономике образования – Тимошенко Игорь Владиславович, кандидат экономических наук, профессор



В НУА работает с 1992 года. Читает дисциплины: «Маркетинг», «Маркетинговая политика предприятия», «Основы маркетинга».

Специалист в области новой институциональной экономики, экономики образования (теория); маркетинга, маркетинговых исследований (практика).

Имеет более 110 научных публикаций.

**ВИЩА ОСВІТА:
ЕКОНОМІЧНІ ВИМІРИ І НОВІ ЗАВДАННЯ
ДЛЯ НАУКИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

Стаття посвячена аналізу показателів і методик вимірювання вищого освіти економічними інструментами. Розглянуто досвід зарубіжних практик такого вимірювання, виділено проблемні зони і запропоновано шляхи оптимізації рішення цих завдань в умовах глобалізації.

Хоча освіта завжди виступала суттєвим фактором загального прогресу людської цивілізації, наприкінці ХХ сторіччя вона набула принципово нової якості – головного чинника і основи формування таких загальноцивілізаційних процесів і феноменів, як інформаційна економіка і економіка знань. До того ж, розвиваючись на загальному тлі поглиблення процесів глобалізації і зростання міжнародної конкуренції, національні освітні системи поступово перетворилися із переважно внутрішнього фактора розвитку на один із найважливіших чинників формування міжнародної конкурентоспроможності держав і забезпечення міцності їхніх систем національної безпеки.

Однією із складних проблем, з якою зіткнулися теоретики і практики освіти в усьому світі в умовах зростання міжнародної конкуренції на глобальному ринку освітніх послуг, стала проблема визначення такої системи критеріїв і показників розвитку освіти, яка б повною мірою віддзеркалювала ці нові реалії і, таким чином, була б налаштованою на виконання нею кількох принципово важливих завдань, що до того ж якісно відрізняються одне від одного:

1. Визначити економічні виміри для тих феноменів і процесів, що відбуваються усередині самої освітньої системи, пов'язані з формами і механізмами взаємодії її головних акторів (учнів і їхніх батьків, власників, педагогів і адміністрації навчальних закладів, місцевих громад, роботодавців і спонсорів, чиновників державного управління освітою), організацією доступу акторів до ресурсів освіти і участі в їхньому розподілі.

2. Оцінити економічний внесок освіти в формування матеріального добробуту окремих членів суспільства і в економічний розвиток країни в цілому.

3. Надати економічну інтерпретацію і виміряти неекономічні – соціальні і культурні – фактори і результати функціонування освітньої системи.

4. Забезпечити універсальний характер методології економічних вимірів і оцінок освіти (1–3), можливість її використання як для аналізу освітньої системи тієї чи іншої країни, так і для міжнародних порівнянь функціонування національних систем освіти.

Цілі і завдання даної публікації полягають у тому, щоб проаналізувати досвід міжнародних порівняльних досліджень, спрямованих на вирішення означених проблем, довести сильні і слабкі сторони їхньої методології та організації і на основі цього визначити перспективні напрями використання міжнародного досвіду вивчення освіти в умовах України.

Незважаючи на те, що протягом останніх років в усьому світі постійно зростає інтерес до вивчення освіти, кількість міжнародних порівняльних досліджень місця і ролі освіти в контексті загального розвитку країн є досить обмеженою. До того ж у переважній більшості – це дослідження, спрямовані на аналіз освітніх систем найбільш розвинутих країн світу, що входять до складу ЄС або ОЕСР. Що ж стосується порівняльних досліджень у загальносвітовому масштабі, то серед них в теперішній час найбільшою популярністю і довірою не тільки у широких верств громадськості, але й у значній частини професійної аудиторії користуються Доповіді про глобальну конкурентоспроможність країн (Global Competitiveness Report – GCR), які щорічно презентуються на Всесвітньому економічному форумі в Давосі (Швейцарія) і засновуються на розрахунках Індексу глобальної конкурентоспроможності – ІГК (Global Competitiveness Index – GCI).

У табл. 1 наведені дані, що характеризують динаміку розвитку вищої освіти (зростання загальної чисельності контингенту студентів і охоплення освітою) у 30 країнах світу з найбільш потужними системами вищої освіти і динаміку їхньої міжнародної конкурентоспроможності. Чи дозволяє аналіз динаміки цих показників встановити досить коректно існування зв'язку між розвитком вищої освіти і зміцненням конкурентоспроможності цих країн? Або, навпаки,

Зіставлення динаміки показників розвитку вищої освіти (чисельність студентів – ЧС, індекс охоплення вищою освітою – ІОВО) з динамікою індексу глобальної конкурентоспроможності (ІГК) країн світу з найбільш потужними системами вищої освіти, 2002–2008 рр.¹

	2002		2008		ІГК, ранг	ІГК, ранг	Пріорит показників, 2002–2008		ІГК, рангових одиноків (5–8)
	ЧС, чол.	ІОВО, %	ЧС, чол.	ІОВО, %			ЧС, % (6–3 / 3 x 100)	ІОВО, % (7–4 / 4 x 100)	
1 Кітай	...	...	26692000	23	30	...	...	...	8
2 США	15927987	81	18248000	83	1	14,6	2,5	...	1
3 Індія	...	...	14863000	13	50	...	...	...	4
4 Російська Федерация	8030034	70	9446000	77	51	17,6	10,0	...	15
5 Бразилія	3125745	18	5958000	34	64	90,6	88,9	...	-19
6 Індонезія	3175833	15	4420000	21	55	39,2	40,0	...	14
7 Японія	3966667	49	3939000	58	9	-0,7	18,4	...	7
8 ІР Іран	1566509	20	3392000	36	...	116,5	80,0	...	...
9 Республіка Корея	3129899	82	3204000	98	13	2,4	19,5	...	12
10 Україна	2134676	58	2848000	79	74	33,4	36,2	...	2
11 Філіппини	2467267	31	2651000	29	71	7,4	-6,5	...	-8
12 Мексика	2147075	21	2623000	27	60	22,2	28,6	...	-7
13 Єгипет	...	...	2594000	35	81	...	...	...	...
14 Туреччина	1677936	25	2533000	79	63	51,0	216,0	...	2
15 Таїланд	2155334	37	2417000	45	34	12,1	21,6	...	3
16 Великобританія	...	...	2329000	57	12	...	...	...	-1
17 Аргентина	1918708	56	2208000	68	88	15,1	21,4	...	-24
18 Франція	...	...	2165000	55	16	...	...	...	12
19 Польща	1906268	58	2147000	67	53	12,6	15,5	...	-3
20 Венесуела	650000	27	2109000	79	105	224,5	192,6	...	-37
21 Італія	...	...	2034000	67	49	...	...	...	-16
22 Німеччина	2159708	48	2025742	...	7	-6,2	...	...	7
23 Італія	1832760	59	1781000	71	29	-2,8	20,3	...	-9
24 В'єтнам	784675	10	1655000	...	70	110,9	...	...	-8
25 Колумбія	977243	24	1487000	35	74	52,2	45,8	...	-13
26 Нігерія	...	...	...	...	94	...	...	...	-22
27 Канада	...	9	1192570	...	10	...	...	...	-1
28 Бангладеш	855339	6	1145000	7	111	33,9	16,7	...	-34
29 Австралія	868689	65	1118000	77	18	28,7	18,5	...	-8
30 Румунія	...	...	1057000	66	68	...	...	...	-1

¹ Розраховано за джерелами: 1, с. 82–91; 7, р. 162–171; 8, s. 156; 9, s. 38; 10, р. 4; 11, р. 15.

² ... – дані відсутні.

стверджувати, що зміцнення конкурентоспроможності країн являє собою необхідну основу для розвитку їхніх освітніх систем? Здається, що існування суттєвих розбіжностей у характері співвідношення цих показників для різних країн, робить це неможливим. І якщо кількісні характеристики стану освіти є розрахованими на основі досить авторитетних статистичних джерел (офіційна статистика ЮНЕСКО), то, ймовірно, є сенс більш детально зосередитися на аналізі методології та методики міжнародних оцінок конкурентоспроможності.

Рейтингування країн на основі розрахунків ІГК було б за доцільне назвати не дослідженням стану і тенденцій розвитку міжнародної конкурентоспроможності, а оцінкою точок зору на цю проблему з боку розробників методики цього дослідження, залучених Всесвітнім економічним форумом, і респондентів, що приймали в ньому участь – бізнесменів з різних країн світу, рекрутованих партнерськими організаціями Форуму. Тобто, за своїм змістом це дослідження спрямовано не на вивчення власне проблеми конкурентоспроможності, а на визначення сприйняття цієї проблеми дослідниками і респондентами. І, ймовірно, якщо б автори цього проекту саме таким чином визначали його зміст, то навряд чи мало б сенс піддавати суттєвому сумніву коректність його методології і достовірність отриманих результатів, так само, як, скажімо, результати міжнародних досліджень корупції компанією «Transparency International». Починаючи з 1995 року, вона розробляє щорічний рейтинг корупції у світі, що відображає за десятибальною шкалою оцінку рівня корупції з боку підприємців і аналітиків. І при цьому ТІ зовсім не приховує його реального змісту і називає своїм ім'ям – саме як Індекс сприйняття корупції (англ. Corruption Perceptions Index, CPI).

Якщо ж чийсь суб'єктивні оцінки подаються у якості об'єктивного інструменту для політиків і бізнесменів, «за допомогою якого вони зможуть об'єктивно оцінити відносно сильні та слабкі сторони національної економіки у порівнянні з іншими країнами... провести аналіз пріоритетного впровадження тих чи інших реформ... окреслити ті сфери розвитку економічного життя країни, що потребують покращення, а також визначити приклади впровадження успішного досвіду в певних сферах» [4, с. 13], то припустимість такого підходу може бути піддана певному сумніву.

Дослідження глобальної конкурентоспроможності країн на основі розрахунків ІГК здійснюється за методикою, започаткованою у 2004 році професором економіки Колумбійського університету (США) Хав'єром Сала-і-Мартіном (Xavier Sala-i-Martin), яка значною мірою була заснована на загальних принципах тлумачення економічної конкуренції, визначених також американцем – гарвардським професором Майклом Портером (Michael E. Porter).

Методика включає в себе кілька напрямів і процедур, що мають під собою єдину загальнометодологічну основу, а саме:

- економічний ріст визначається як головний напрям загального розвитку країни, що, з одного боку, забезпечує необхідну основу для розвитку всіх сторін суспільства, а з іншого – віддзеркалює і вбирає в себе результати всіх інших складових суспільного розвитку (політичного, соціального, культурного тощо);

- економічний підхід до аналізу ефективності в умовах ринкової конкуренції наголошується у якості універсального, – такого, який може бути застосованим на будь-якому рівні (окремої людини, організації, держави в цілому) і у будь-якій сфері (матеріальному виробництві, освіті, охороні здоров'я тощо).

З цього, у свою чергу, випливають два принципово важливих висновки, на яких безпосередньо ґрунтується зміст і визначається структура всього дослідження:

- у якості головного як відправного, так і узагальнюючого індикатора суспільного розвитку держави визначається виробництво валового внутрішнього продукту (ВВП);

- принципи і логіка конкурентного аналізу діяльності комерційної організації (фірми) в умовах ринкової конкуренції екстраполюються на оцінку конкурентоспроможності держави.

Як визначається у «Звіті про конкурентоспроможність України-2010», «однією з основних переваг методики є те, що вона певним чином спирається на плани на майбутнє великих компаній, і тому надає урядам і населенню основну інформацію про погляди керівників компаній, які, приймаючи інвестиційні рішення, дають поштовх економічному зростанню» [4, с.14]. Твердження, за своїм змістом вельми близьке звісному афористичному висловленню: «Що вигідно для «Дженерал Моторс», те вигідно й для Америки».

Методологічна вразливість цих вихідних постулатів викликає все більше критичних зауважень і стає все більш очевидною. Не в останню чергу це пов'язано і з тим, що авторами критичних зауважень останнім часом все частіше виступають лауреати Нобелівської премії з економіки.

Пол Кругман (Paul Krugman) підкреслює, що хоча в рейтингуванні глобальної конкурентоспроможності зміст поняття «національна конкурентоспроможність» зводиться до поняття «продуктивності», його використання в контексті обговорення і визначення економічної політики не тільки помилково, але і небезпечно: «На жаль, економісти, які сподівалися використати риторику конкурентоспроможності для доброї економічної політики, замість цього використовували довіру до себе в інтересах поганих ідей... Тому давайте скажемо правду: конкурентоспроможність є безглуздим словом, коли додається до національної економіки. І одержимість конкурентоспроможністю є одночасно помилковою і небезпечною» [5, с. 221].

Значну роль в критичному переосмисленні ролі і можливостей ВВП як узагальнюючого індикатора розвитку країн відіграла Комісія із визначення економічних результатів і соціального прогресу (Stiglitz-Sen-Fitoussi Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress), що була створена в 2008 р. з ініціативи Президента Франції Ніколя Саркозі у складі Джозефа Стігліца (Joseph Stiglitz), Амартії Сена (Amartya Sen) і Жана-Поля Фітуссі (Jean-Paul Fitoussi) [3]. У підготовленій Комісією підсумковій доповіді і методика розрахунку, і напрямки практичного використання показника ВВП були піддані розгорнутій і аргументованій критиці. Головний висновок доповіді полягав у тому, що ані за своїм змістом, ані за методикою обчислення ріст ВВП не віддзеркалює реального економічного стану країни і не може служити показником її добробуту. При цьому, в аргументації цього висновку, хоча й досить умовно, але ж можна визначити два головних аспекти: перший – «загальнометодологічний» і другий – «технічно-розрахунковий».

По-перше, як було доведено в доповіді, загальна методологічна уразливість показника ВВП полягає у тому, що він орієнтований на визначення обсягу виробництва товарів і послуг, а не на вимір найбільш важливих показників розвитку суспільства – якості життя і добробуту.

Тобто, розрахунки обсягів виробництва безвідносно до розгорнутого і поглибленого дослідження проблем нерівності у доступі, розподілі та споживанні продуктів і послуг не тільки не дозволяють скласти реальну характеристику розвитку суспільства, але, більш того, спотворюють реальну картину стану суспільства. А, крім того, ціла низка найважливіших складових і феноменів життя людини і суспільства або не враховується взагалі (як, наприклад, екологічні наслідки економічного зростання), або, у принципі, не може бути коректно виміряна через ті непрямі оцінки, що використовуються при обчисленні ВВП. Так, наприклад, для того, щоб судити про реальний стан освіти та охорони здоров'я, такої непрямі оцінки, як обсяги їхнього фінансування, явно не достатньо, а необхідні саме прямі оцінки результатів їхньої діяльності, що відобразатимуть ступінь задоволеності їхньою роботою з боку споживачів.

По-друге, має суттєві недоліки і прийнята методика обчислювання ВВП на основі національних рахунків. Внаслідок її особливостей деякі види господарчої діяльності взагалі штучно виключаються з аналізу (наприклад, цілий ряд неринкових видів діяльності, таких, як домашня праця усередині домогосподарств, самообслуговування, громадська робота, відпочинок тощо), а інші, навпаки, формально можуть бути до нього включені, незважаючи на їхній непродуктивний характер.

Для ілюстрації наведемо висловлювання відомого французького соціолога і економіста Альфреда Сові (Alfred Sauvy): «Одружіться на вашій домробітниці – і ВВП впаде, спалить Париж – і ВВП зросте». Дійсно, формально – з точки зору методики розрахунку ВВП – так саме і повинно статися, оскільки домашня робота до складу ВВП не увійде, оскільки вона безкоштовна, у той час, як спалення можна буде зарахувати навіть двічі. У перший раз – якщо підпалення кимось було сплачено, вдруге – унаслідок «продуктивної» праці по відновленню зруйнованого [6, с. 19].

Уразливість загальної методології організації досліджень глобальної конкурентоспроможності обумовлює й спірність її реалізації через виконання низки практичних процедур і розрахунків, що здійснюються за наступним алгоритмом у кілька кроків.

Перший крок. Спочатку визначаються показники конкурентоспроможності (у 2010 році – 110 показників), кожний з яких, на думку авторів,

відображає один з аспектів конкурентоспроможності і у сукупності з іншими увійде у розрахунок підсумкового середнього значення – ІГК країни. При цьому з усіх 110 індикаторів, що враховуються при розробці індексу, статистичні дані складають менше третини, а решта даних – це результати опитування керівників підприємств країн, що досліджуються, яким пропонується оцінити специфічні особливості країн, де вони працюють [4, с. 17]. Усі 110 індикаторів об'єднуються в 12 основних груп складових конкурентоспроможності:

- державні та приватні інституції;
- інфраструктура;
- макроекономічна стабільність;
- охорона здоров'я та початкова освіта;
- вища освіта та професійна підготовка;
- ефективність ринку товарів;
- ефективність ринку праці;
- рівень розвитку фінансового ринку;
- оснащення новітніми технологіями;
- розмір ринку;
- рівень розвитку бізнесу;
- інновації.

Другий крок. Країни, що досліджуються, розподіляються на 5 груп за «стадіями розвитку» у залежності від показника ВВП на душу населення в тисячах доларів США. У результаті станом на 2010 р. країни світу розподіляються наступним чином.

Перша група. Стадія 1. Факторно-орієнтована (ВВП на душу населення менше 2 тис. дол.): Бангладеш, Бурунді, В'єтнам, Гана, Гондурас, Ефіопія, Індія, Кенія, Киргизстан, Мадагаскар, Молдова, Монголія, Нігерія, Таджикистан, Уганда, Філіппіни, Чад та ін.

Друга група. Перехід зі стадії 1 на стадію 2 (ВВП на душу населення 2–3 тис. дол.): Азербайджан, Ангола, Венесуела, Вірменія, Гватемала, Грузія, Єгипет, Індонезія, ІР Іран, Казахстан, Катар, Кувейт, Лівія, Саудівська Аравія, Сирія, Україна, Шрі-Ланка та ін.

Третя група. Стадія 2. Орієнтована на ефективність (ВВП на душу населення 3–9 тис. дол.): Албанія, Аргентина, Болгарія, Бразилія, Кабо-Верде, Китай, Колумбія, Йорданія, Ліван, Малайзія, Мексика, Російська Федерація, Румунія, Сербія, Туніс, Туреччина та ін.

Четверта група. Перехід зі стадії 2 на стадію 3 (ВВП на душу населення 9–17 тис. дол.): Бахрейн, Барбадос, Чилі, Хорватія, Естонія, Угорщина, Латвія, Литва, Оман, Польща, Пуерто Ріко, Словаччина, Тайвань (Китай), Тринідад і Тобаго, Уругвай та ін.

П'ята група. Стадія 3. Орієнтована на інновації (ВВП на душу населення більше 17 тис. дол.): Австралія, Австрія, Бельгія, Велика Британія, Греція, Данія, Ізраїль, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Італія, Канада, Німеччина, Р. Корея, США, Фінляндія, Франція, Японія та ін.

Третій крок

Визначається питома вага внеску кожної із 12 основних груп показників у формування загальної конкурентоспроможності, а також розподіл питомої ваги показників всередині кожної з цих 12 груп. При цьому внесок кожної з груп у формування загальної конкурентоспроможності оцінюється по-різному – у залежності від того, до якої стадії розвитку була віднесена держава на попередньому кроці. Доводиться це наступним чином: «Концепція стадій економічного розвитку інтегрована в індекс глобальної конкурентоспроможності наступним чином: більша питома вага надається тим складовим, які відносно більш важливі для поточної стадії економічного розвитку країни. Це означає, що всі 12 складових певною мірою важливі для всіх країн, але важливість кожної з них залежить від конкретної стадії розвитку економіки країни. Щоб це врахувати, складові згруповані в три субіндекси, кожний з яких є найбільш важливим на певній стадії розвитку економіки» [4, с. 16].

У результаті, якщо відповідно до цієї методики розрахувати питомий внесок у формування загальної конкурентоспроможності факторів, що пов'язані з освітою (сума внесків фактора «Охорона здоров'я та початкова освіта» з першого субіндексу і фактора «Вища освіта та професійна підготовка» з другого субіндексу), то він буде мати наступний вигляд: для країн, що знаходяться на першій стадії – 15%, на другій – 10%, на третій – 5%.

Четвертий крок

Визначаються зважені оцінки по кожному з 110 показників, розраховується їхнє зважене усереднене значення і, таким чином, остаточно визначається ІГК і рейтинг конкурентоспроможності країн.

Висновки

Представляється, що охарактеризована методика організації дослідження також містить цілий ряд спірних моментів, серед яких два можуть бути визначені у якості найбільш суттєвих – з якими навряд чи можна погодитися.

Перш за все, викликає сумніви можливість забезпечення коректності аналізу, який ґрунтується переважно на експертних оцінках, та до того ж ще таких, які апріорі приречені на непрофесіоналізм. Якщо, з певними застереженнями, від респондентів-бізнесменів можна очікувати цілком адекватних відповідей на питання, що стосуються, наприклад, особливостей системи оподаткування або специфіки процедур легалізації бізнесу, то чи можна очікувати на такі ж самі «за якістю» відповіді, якщо мова йде про дослідження проблем освіти? Якщо бізнесмени не мають безпосереднього відношення до системи освіти, чи зможуть вони (на загальнонаціональному рівні!) надати характеристику стану організації доступу до Інтернету у закладах середньої освіти чи визначити якість природничої і математичної підготовки? Здається, що відповіді – очевидні.

Не менш принципове зауваження викликає вся «технічна» сторона процедури рейтингування – від попереднього розподілу країн за стадіями розвитку до «індивідуальної підгонки» питомої ваги факторів конкурентоспроможності. Здається, що вона має дуже небагато спільного з принципами об'єктивного наукового дослідження.

Таким чином, визначаючи узагальнену характеристику методології та методики дослідження глобальної конкурентоспроможності країн, має сенс ще раз послатися на Дж. Стігліца, який застерігає: «Критерії оцінки впливають на те, що оцінюється. Якщо вимірювати не те, що треба, то й діяти ми будемо неправильно» [2].

Не зважаючи на розповсюдженість і популярність міжнародних порівнянь, ставитися до них треба досить критично і зважено, не говорячи вже про те, що спроби перенесення методики міжнародних досліджень на порівняння розвитку різних регіонів України, в принципі, неприпустимі [4].

Список літератури

1. Всемирный доклад по образованию-2003. Сравнение мировой статистики в области образования ; пер. с англ. – Монреаль : Статист. ин-т ЮНЕСКО, 2003. – 125 с.
2. Гудман П. Экономический рост не имеет смысла / П. Гудман // Новая газ. – 2009. – 10 окт. – С. 5.
3. Доклад Франции об измерении эффективности экономики и социального прогресса [Электронный ресурс] / Организация Объединенных Наций; Экономический и Социальный Совет. – 2010. – 8 дек. – Режим доступа: <http://unstats.un.org/unsd/statcom/doc11/2011-35-France-R.pdf/>.
4. Звіт про конкурентоспроможність України-2010. – К. : Фонд «Ефективне управління», 2010. – 162 с.
5. Кругман П. Возвращение Великой депрессии? Мировой кризис глазами нобелевского лауреата : пер. с англ. / П. Кругман. – М. : Эксмо, 2009. – 336 с.
6. Кузьмин Н. Меряясь индексами / Н. Кузьмин // Эксперт Казахстан. – 2010. – № 22 (259). – С. 18–20.
7. Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World. – Montreal, Quebec : UNESCO Institute for Statistics, 2010. – 276 p.
8. Grund- und Strukturdaten 2003. – Bonn, Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003. – 500 s.
9. Grund- und Strukturdaten 2009/2010. Daten zur Bildung in Deutschland. – Bonn, Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009. – 92 s.
10. The Global Competitiveness Report 2003-2004 / Ed. by Xavier Sala-i-Martin. – Pamplona, Spain : University of Navarra, 2003. – 169 p.
11. The Global Competitiveness Report 2010-2011 / Ed. By Klaus Schwab. – Geneva, Switzerland : World Economic Forum, 2010. – 501 p.

РАВНОВЕСИЕ ХОЗЯЙСТВЕННЫХ СИСТЕМ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДНЫХ ПРОЦЕССОВ В ЭКОНОМИКЕ

(научный руководитель проф. О. Л. Яременко)

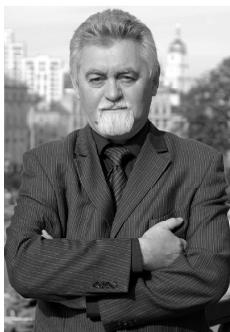
Год основания: 1999

Миссия: концептуальное обоснование экономических механизмов достижения порядка и эффективности в условиях нарастания глобальной неопределенности развития.

Основные научные направления:

- методология исследования экономического равновесия в условиях переходных процессов в экономике;
- макроэкономические и внешнеэкономические аспекты исследования равновесия хозяйственных систем;
- методы хозяйствования и равновесие экономических систем.

Основатель и руководитель школы – Яременко Олег Леонидович, доктор экономических наук, профессор



В НУА работает с 1992 года. Читает дисциплины: «Экономика и право», «Международный менеджмент», «Институциональная экономика».

Специалист в области институциональных механизмов эволюции экономических систем.

Научный руководитель 15 успешно защищенных кандидатских диссертаций.

Имеет более 100 научных публикаций.

СУВЕРЕНИТЕТ ДЕНЕЖНО-КРЕДИТНОЙ ПОЛИТИКИ И РИСКИ ФИНАНСОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена анализу влияния факторов глобализации на денежно-кредитную политику современных государств. Обозначены риски данного влияния в контексте проблемы государственного суверенитета, инновационного развития государств и др.

Одним из наиболее опасных последствий глобального кризиса представляется недоверие к монетарному суверенитету как таковому, массовый отказ государств от принятия монетарных и финансовых рисков. Однако может ли государство, отказываясь от суверенитета, отвечать перед обществом за последствия своей политики?

Кризис института монетарного суверенитета выражает более общий *кризис субъектности*, то есть массовую потерю статусов, усиление общей конфликтности в экономике в условиях глобальной неопределенности. Это заставляет задуматься о судьбах суверенитета вообще и монетарного суверенитета в частности.

Монетарный суверенитет, понимаемый как система исключительных полномочий национальных органов монетарной власти в сфере предложения платежных средств, является одной из важнейших составляющих суверенитета экономического. Судьба монетарного суверенитета находится в фокусе современных глобальных институциональных сдвигов. С одной стороны, это специфический механизм снятия неопределенности функционирования и развития национальной экономики, который играет важную роль не только в поддержании макроэкономического и финансового равновесия, но и в структурно-институциональном развитии национальных хозяйственных систем. С другой стороны, глобализация как качественное усложнение социальной жизни порождает острую проблему суверенных полномочий и ответственности национальных государств в жизненно важных сферах, включая и денежно-кредитную.

В актуальном плане монетарный суверенитет государства может быть охарактеризован с точки зрения соотношения его внутренней

направленности (независимость центрального банка от других органов государственной власти) и внешней направленности (независимость национальных органов от международных институтов). Фундаментальная структура монетарного суверенитета представлена как противоречивое единство институциональной и функциональной составляющих. Институциональная составляющая выражена конституционными полномочиями органов монетарной власти, формальными и неформальными институтами, регулирующими предложение денег в национальной экономике, уровнем и направленностью доверия. Функциональная составляющая включает в себя профессиональное, концептуальное и технологическое обеспечение функций монетарной власти. Текущий суверенитет зависит в первую очередь от эффективности его функционального обеспечения, а долгосрочный – от надежности его институциональной компоненты.

Между институциональной и функциональной составляющей монетарного суверенитета существует конфликт: в общем случае следование правилу (институту) ограничивает эффективность профессиональных действий и снижает их статус; развитие профессиональных методов монетарного управления может идти вразрез с линией институционального поведения. И в том, и в другом случае в системе возникают значительные издержки и дополнительные риски, которые можно охарактеризовать как вмененные издержки монетарного суверенитета. Возместить эти издержки возможно за счет эффекта нейтрализации дестабилизирующего воздействия арбитражных практик на национальный денежный рынок.

Современный источник так определяет арбитраж: «Арбитражем называется сделка, предполагающая отсутствие оттока денежных средств при любом допустимом рынке состоянии и в любое время при положительном денежном потоке, по крайней мере, в одной из ситуаций на рынке. Иными словами, речь идет о прибыли без риска. Термин имеет отношение к торговле финансовыми инструментами, например, облигациями, акциями, финансовыми производными инструментами, товарами и валютами»¹. Формально предпосылкой

¹ Источник: <http://pupy.ru/archives/1783.html>.

арбитража является отсутствие неопределенности, хотя, на самом деле, все обстоит сложнее.

Государство, суверенное в своей монетарной политике, выбирает цели, задачи и денежно-кредитные инструменты, и само отвечает за результаты их использования для целей финансового и макроэкономического равновесия. С другой стороны, отсутствие свободы выбора целей и инструментов монетарной политики затрудняет формирование общего равновесия и поэтому делает возможным арбитраж, то есть извлечение дохода на основе стойкой разницы в стоимости одних и тех же активов на разных сегментах рынка.

Как в свое время справедливо заметил С. Росс², в равновесной системе арбитраж невозможен, поскольку реальные процентные ставки в разных странах равны. Арбитражное равновесие является предварительным условием общего экономического равновесия. В современной финансовой науке допущение об отсутствии арбитража используется для расчета нейтральной с точки зрения риска цены на производные инструменты. Но, как и любое допущение, отсутствие арбитража скрыто содержит оговорку «при прочих равных условиях».

Границы этого допущения могут совпадать с границами суверенных государств: в разных странах у людей разное отношение к риску и разная склонность к доверию; на пути свободного движения денег и капитала между странами существуют барьеры. Некоторые из этих барьеров являются ограниченно проницаемыми, поскольку носят характер профессиональных ограничений или институциональных запретов. Поэтому различия в реальной доходности в сочетании с «профессиональной проводимостью» институциональных барьеров создают предпосылки арбитража³. В условиях арбитражных сделок цены активов являются неравновесными, следовательно, и инвестиции, предпринимаемые на основе таких цен, носят характер ошибочных или чересчур рискованных. Поэтому условием равновесия в открытой экономике является институциональная компенсация арбитражных разрывов.

² См. напр.: Росс С., Вестерфилд Р., Джордан Б. Основы корпоративных финансов ; пер. с англ. / под общ. ред. проф. Ю. В. Шленова. – М. : Лаборатория Базовых Знаний, 2000. – 720 с. – С. 663–665.

³ Там же.

Таким компенсирующим институтом в открытой экономике выступает суверенитет денежно-кредитной политики (монетарный суверенитет), ограничивающий пространство арбитража в условиях разного отношения к риску в разных странах и наличия барьеров для движения капитала. Соответственно, скрытым последствием отказа от монетарного суверенитета является создание и сохранение институционально-структурных предпосылок для арбитража.

Расширим понятие арбитража за счет учета пограничных случаев, когда риск уже есть, но он еще существенно ниже среднего рыночного уровня. Такой риск для арбитражера может быть сведен до незначительного уровня двумя (не альтернативными!) способами: 1) при помощи индивидуальных профессионализированных процедур оценки и прогнозирования рынка; 2) путем инсайдерского проникновения в систему институциональных регулятивных механизмов, включая государственные (Центральный банк, Комиссия по ценным бумагам и т. д.) и негосударственные (рейтинговые агентства). Таким образом, условия валютно-процентного арбитража складываются из двух факторов: особых условий рынка; особых условий действия рыночных субъектов, которые трансформируют собственный риск в простую неопределенность состояния рынка в целом.

Но если имманентная неопределенность рынка уже не трансформируется в риски рыночных субъектов, а происходит обратная трансформация, то несоответствия, разрывы и диспропорции способны доходить до катастрофического уровня. Поэтому монетарные власти должны быть заинтересованы в поддержании достаточного уровня риска субъектов денежного рынка. Издержки поддержания стабильности национальной денежной единицы компенсируются высокой защищенностью национальной экономики от спекулятивных арбитражных практик, поскольку монетарный суверенитет дает возможность государству трансформировать неопределенность рынков в повышенные риски для валютных арбитражеров.

Одной из концептуальных предпосылок отказа европейских государств от монетарного суверенитета при переходе на единую евровалюту является трактовка денежно-кредитной политики как нейтральной на длительных интервалах. В основу настоящего доклада положена гипотеза о том, что *отказ* от суверенной денежно-кредитной

политики в условиях сохранения суверенных государственных финансовых систем *имеет* долгосрочные последствия для силы и направленности национального доверия.

Обычно в качестве наиболее адекватной современным условиям формой практически независимой денежно-кредитной политики предлагают режим таргетирования инфляции при условии плавающего обменного курса, что делает денежное предложение независимым от внешних шоков платежного баланса. Однако при этом не обращается должного внимания на тот факт, что режим плавающего (рыночного) курса компенсирует лишь финансовые текущие условия арбитражных сделок в виде шоковых разрывов между процентными ставками и курсовыми колебаниями, но не дает возможности формировать финансовые предпосылки для изживания долгосрочных институционально-структурных предпосылок расширенного арбитража.

Дешевые деньги в стране с высокими структурными рисками не могут вкладываться в национальные реформы и структурные программы. В то же время благодаря множественным институционально-структурным разрывам, затрудняющим свободное движение капитала, в такой экономике возникают арбитражные ниши для спекулятивного капитала. А спекулянты, как своего рода «институциональные санитары» финансовых рынков, способны дестабилизировать формальные финансовые и институциональные конструкции, оставив чистое поле для более жизнеспособных, но не обязательно новых механизмов⁴.

Процентные ставки, обменные курсы, котировки финансовых активов учитывают такие прямые и косвенные институциональные характеристики как институциональная плотность и глубина хозяйственной системы, доверие, условия мобильности капитала,

⁴ «Евро ожидает исчезновение, если Евросоюз не сможет разрешить свои нынешние проблемы», – заявил профессор экономики Колумбийского университета Джозеф Стиглиц в интервью радио ВВС. Нобелевский лауреат считает, что план финансовой стабилизации экономики Греции, одобренный Европейским союзом и Международным валютным фондом, едва ли спасет евро от обвала, так как не остановит международных спекулянтов. // Источник: <http://www.warandpeace.ru/ru/commentaries/vprint/46884/>

контрактная среда, совокупный финансовый риск. Проблема в том, что эти характеристики по-разному реагируют на динамику ставок и курсов. Например, условия мобильности и финансовые риски весьма чувствительны к изменениям ставок и курсов, в то время как институциональная плотность и доверие в системе более устойчивы к колебаниям рыночных индикаторов, что чревато разрывами и формированием арбитражных предпосылок. Факторы доверия несут на себе культурно-исторический и ментальный отпечаток, который часто не принимается во внимание в процессе унификации финансовых стандартов и инструментов денежно-кредитной политики.

Как отметил М. Делягин, «ключевая проблема Евросоюза — глубочайшая внутренняя дифференциация, связанная не только с уровнем развития экономики, но и с культурным фактором. Носители разных культур, даже таких близких, как французская и немецкая, по-разному реагируют на одни и те же управленческие механизмы, что затрудняет их унификацию»⁵. Такая дифференциация неизбежно означает устойчиво разные транзакционные издержки и издержки доступа к ресурсам. В свою очередь арбитраж на первых порах порождает иллюзию инвестиционной привлекательности и финансового благополучия. Приблизительно по такому сценарию в 2009–2010 годах разворачивались кризисные явления в Исландии, Греции, Португалии.

Пример Португалии наглядно иллюстрирует угнетающее воздействие институционально-структурного арбитража на национальное социально-экономическое развитие в условиях отсутствия суверенной денежно-кредитной политики. Доступ к дешевым евроресурсам сделал ненужными болезненные реформы, поскольку все и так в экономике выглядело достаточно неплохо. На такие проблемы как низкая производительность и раздутый госсектор никто не обращал внимания⁶.

«Первой реформой должен был стать переход на евро, – заявил в интервью Dow Jones Newswires Жоржи де Маседо, который в то время занимал пост министра финансов, когда страна делала первые

⁵ Делягин М. Итоги интеграции восточной Европы / <http://www.imperiya.by/economics2-7511.html>

⁶ См.: Проблемы Португалии растут – во всем виноват евро / <http://www.warandpeace.ru/ru/reports/view/46700/>

шаги к вступлению в ЕС. – Она же оказалась и последней». Активизировался процесс «утечки мозгов». Страна не просто остановилась в своем развитии, а получила отрицательную динамику. Вывод: «Валютный союз и единая валюта не могут заменить квалифицированную высокопроизводительную рабочую силу и бюджетную дисциплину»⁷.

Еще более серьезной оказалась к весне 2010 года ситуация в Греции. Когда возникла реальная угроза суверенного дефолта, министры финансов стран еврозоны приняли решение о выделении финансовой помощи Греции при участии Международного валютного фонда. Сумма выделяемых средств составит около 110 млрд евро, большую часть из которых – 80 млрд – предоставит Евросоюз. Кредит рассчитан на 3 года. Условием предоставления кредита являются обязательные аудиторские проверки со стороны ЕС и МВФ. Как отмечает Г. Мирзаян, цель таких экстраординарных мер – предотвращение дефолта Греции, который угрожает ей из-за серьезных проблем с рефинансированием 300-миллиардного долга. Скорее всего, нынешнее решение о выделении «спасительного» кредита Греции будет не последним⁸.

Европейский союз спасает не столько Грецию, сколько свою денежную единицу. Жесткие условия получения финансовой помощи имеют свою оборотную сторону – это неизбежность острого социального конфликта, издержки которого могут оказаться сопоставимыми с национальными потерями от возможного дефолта⁹. В то же время одной финансовой рестрикции может оказаться недостаточно для восстановления равновесия.

⁷ Там же

⁸ См.: Мирзаян Г. Скорая европейская помощь // Эксперт Online. 5 мая 2010/ http://www.expert.ru/articles/2010/05/05/skoraya_pomosch/

⁹ «Эти меры предполагают сокращение бюджетных затрат объемом 30 млрд евро. Законопроект, внесенный 3 мая в греческий парламент, предполагает масштабные сокращения государственных расходов, включая зарплаты и доплаты госслужащим и пенсионерам, рост НДС до 23% (в начале года он составлял 19%), увеличение на 10% налогов на бензин, алкоголь и сигареты, а также повышения других налогов, включая налог на роскошь. Кроме того, вводится чрезвычайный сбор в пользу казны с прибыльных предприятий,

Могла ли Греция, много лет назад вступая в Европейское экономическое сообщество, подумать, что в будущем это поставит под угрозу само существование нации (если верить Д. Стросс-Кану)¹⁰? Возникает крамольная мысль, а так ли уж плоха была европейская валютная система с распределенными монетарными рисками? Слабая драхма позволила бы выявить опасные разрывы в экономике Греции на ранней стадии, не допустить их разрастания, перегруппировать финансовые и монетарные риски и сохранить доверие. Ведь главная задача единого монетарного режима – обеспечить доверие инвесторов внутри еврозоны, снять неопределенность денежно-кредитных условий текущих и долгосрочных хозяйственных решений. В принципе распределенное доверие в условиях полиморфности институциональных структур может быть как минимум не менее эффективным, чем доверие сконцентрированное. Концентрация доверия, как и концентрация рисков, вокруг единой европейской валюты делают единую систему уязвимой. Если сегодняшний финансовый кризис ЕС удастся преодолеть, кто даст гарантии, что не возникнет новый? Тем более что неопределенность текущей политики все больше накладывается на неопределенность институционального будущего объединенной Европы в формирующемся глобальном пространстве.

Глобализация как состояние перехода, связанного с повышенной неопределенностью, приближается к фазе глубокого институционального переформатирования. Об этом свидетельствуют постепенно обостряющиеся дефициты продовольствия, воды и энергоресурсов¹¹,

проводятся сокращения за счет упразднения или слияния сотен организаций местного самоуправления (и, соответственно, людей лишат работы), на три года замораживаются зарплаты для бюджетников, а также средний возраст выхода на пенсию будет повышен с текущих 53 лет до 67 лет». – Там же.

¹⁰ «Глава МВФ сказал, что понимает недовольство греческого народа мерами для сокращения бюджетного дефицита страны, но отметил при этом, что данный шаг направлен на *спасение нации*» // Источник: <http://www.warandpeace.ru/ru/commentaries/vprint/46884/>

¹¹ По данным Продовольственной и сельскохозяйственной организации ООН (FAO), в ноябре 2009 года мировые цены на продовольствие выросли на 7% – это наибольший рост с февраля 2008 года. / Источник: <http://www.coollife.pp.ua/defitsit-tovarov-16/mir-zhdet-bespretседentniy-defitsit-prodovolstviya-i-rost-tsen-1217.html>

участившиеся конфликты на транснациональном и межгосударственном уровне по поводу условий торговли, движения капитала, обменных курсов, которые разворачиваются на фоне широкого спектра разнообразных кризисных явлений.

Часть этих конфликтов прямо касается проблемы исключительных полномочий национальных органов монетарной власти в сфере регулирования спроса и предложения на национальном денежно-кредитном рынке. В качестве примера можно привести постоянные обвинения Китая со стороны США в том, что курс юаня по отношению к доллару является искусственно заниженным и дает китайским экспортерам незаслуженные преимущества на рынках США. Если Китай пойдет на уступки в этом вопросе, можно ли считать, что его монетарный суверенитет от этого не пострадал? Каковы его пределы в условиях усиливающейся взаимозависимости экономик США и Китая? Как можно в условиях всеобщей зависимости разрешать подобные конфликты, оставаясь на почве позитивного подхода к национальному суверенитету как таковому?

Прежде всего, можно заметить, что государственный суверенитет как институт сегодня все еще остается основной несущей конструкцией мировой системы. Преимущество его в том, что он жестко привязан к базовому массиву ресурсов хозяйственной деятельности как таковой: земля, население, капитал. Суверенитет задает пределы свободы и ответственности национальных государств, действующих в связанном глобальном экономическом, политическом и социальном пространстве. Соответственно, нежелательным, но предсказуемым результатом сжатия институциональной сферы суверенитета может стать массовая безответственность субъектов, склонность к применению силы, снижение качества глобальной кооперации и конкуренции.

В этом смысле государственный суверенитет в классическом виде воплощает миссию института как *«пароля доступа»* к массиву ресурсов¹². Стабильная система национальных экономических суверенитетов выражает структуру глобального распределения власти и ресурсов, и потому, в известном смысле, является предпосылкой

¹² См.: Яременко О. Л. Переходные процессы в экономике Украины: Институциональный аспект. – Харьков : Основа, 1997. – С. 38.

глобального доверия, хотя о нем сегодня говорят как слишком незначительном факторе глобальных процессов. Возможно, что понять реальные достигнутые масштабы глобального доверия мы сможем лишь в условиях его полной утраты.

До тех пор, пока замещающая национальные государства институциональная конструкция в виде глобальных институтов не обретет надлежащую прочность, отказ от национального суверенитета будет означать всеобщую хаотизацию отношений и актуализацию простых оснований социальности, прежде всего, в форме права сильного. Как достаточно эффективный инструмент снятия глобальной неопределенности национальный суверенитет заслуживает сегодня уважительного отношения к себе, хотя далеко не все вопросы можно решать в рамках и на основе этой фундаментальной институциональной конструкции.

Активное вовлечение в мировую хозяйственную систему постсоциалистических государств сделало реальностью мозаичный многосвязный мир, с массой разнонаправленных векторов национального развития. В этих условиях предъявляемый со стороны мировой системы спрос на независимую и ответственную роль национальных государств даже усиливается, поскольку процесс усложнения социального пространства идет слишком высокими темпами, приобретая иногда и деструктивные формы¹³.

Эта тенденция не может в какой-то форме не коснуться и проблемы монетарного суверенитета, инструменты и цели которого эволюционируют под воздействием сложной комбинации эндогенных и экзогенных факторов в сторону монетарного режима, определяемого как инфляционное таргетирование. Сегодня режим таргетирования

¹³ Весьма многозначительное наблюдение современной глобальной ситуации сделал Леонид Вальдман: «Если невозможно достичь глобального регулирования экономики, значит, она должна вернуться больше к национальным границам и, соответственно, замкнуться в национальном регулировании. Валютный контроль выглядит как следующий шаг в логике протекционизма, защищающей от этой стихии глобальной экономики, в которой международные спекулянты могут гонять в течение суток капиталы по всему миру как им угодно, вздувая пузыри, сдувая пузыри и извлекая разницу» / См: <http://www.polit.ru/dossie/2010/04/28/america.html>.

инфляции рассматривается как более или менее удовлетворительный способ обеспечить действительно независимую денежно-кредитную политику и одновременно оптимальную унификацию монетарных целей, критериев и инструментов участников глобальной финансовой системы.

Режим инфляционного таргетирования нацелен на максимально доступное снятие той части неопределенности хозяйственных решений, которая обусловлена ростом цен. Однако в экономике за все приходится платить. Задумаемся над вопросом, всегда ли хорошо для экономики максимальное ограничение влияния инфляционных процессов на принятие решений? И вообще, полезно ли расценивать неопределенность как сугубо негативный момент экономической реальности?

И. Розмаинский считает, что неопределенность – это неустранимый *порок* рыночного капитализма. Решения принимаются агентами, руководствующимися привычками, эмоциями и стандартами группового поведения и различающимися между собой степенью рыночной власти, которой они обладают. Поэтому «спонтанный порядок» неэффективен. Для того чтобы уберечь экономику от попадания в ситуации длительных «понижительных тенденций» и сформировать успешные институты, необходимо государственное вмешательство¹⁴. Вмешательство – во что? В процесс рационального выбора? В процесс функционирования институтов? Готово ли государство отвечать за максимизацию полезности субъектов, принимающих решения? Слабость позиции И. Розмаинского в том, что он не учитывает фундаментальную роль неопределенности в обществе и экономике. Неопределенность – это необходимая предпосылка развития, возникновения нового.

Актуальная структура неопределенности деятельности субъектов любого уровня, включая и государство, складывается из нескольких относительно обособленных зон пространства принятия решений. Если выразить общую неопределенность хозяйственной системы как Q , то она может быть представлена как последовательно снимаемая: 1) институтами I ; 2) рациональным выбором R ; 3) профессионализиро-

¹⁴ См.: Розмаинский И. / <http://www.perspektivy.info/print.php?ID=52722>

ванным риском r ; 4) инновациями i ; 5) плюс остаток не устраняемой неопределенности S (случайные процессы, ошибки, потери, экзогенные шоки):

$$Q = I + R + r + i + S .$$

Каждому подпространству экономической реальности присуща своя «логика». С точки зрения доступности определенным аналитическим инструментам, первый уровень будет, скорее всего, «восприимчив» к логике матричного исчисления и теории игр, второй – к логике дифференциального исчисления, третий – к логике теории вероятностей и математической статистики, четвертый и пятый – к логике нелинейной термодинамики, теории хаоса. Если какое-то явление не может быть объяснено с точки зрения имманентной логики, нужно переходить на следующий уровень.

Последовательность переходов $I \rightarrow R \rightarrow r \rightarrow i \rightarrow S$ является «правильной»: от минимальной неопределенности решений в пространстве I к максимальной в пространстве S . Фундаментальная структура любой стабильной экономической системы включает в себя эту правильную последовательность сфер хозяйственной реальности: «закон (институты) – выбор – риск – изменение (инновации) – случайность (неопределенность)». В рамках такой стабильной системы необоснованный отказ от права выбора (суверенитета) будет означать:

- дополнительную нагрузку на институты, которые вынуждены диктовать субъекту решения в чуждой им зоне экономической реальности, тем самым снимая с него часть ответственности;

- латентное увеличение риска;

- возможность институциональных изменений в виде «правила отказа от выбора», что чревато для системы институциональным склерозом.

Обратное («неправильное») движение по схеме «неопределенность – изменение – риск – выбор – институты» характеризует эволюционный аспект хозяйственной реальности: случайные процессы приводят к непредвиденным изменениям, это увеличивает риски, риски вносят возмущение в ожидания и предпочтения, лежащие в основе выбора, в результате снижается антиэнтропийный потенциал системы институтов. В итоге начинается более интенсивная рекомбинация

случайных процессов, что приводит к росту вероятности возникновения социально и экономически приемлемых инноваций.

Изложенное понимание структуры хозяйственной системы позволяет объяснить, почему в денежно-кредитной политике Украины наблюдаются такие сильные отклонения фактических монетарных показателей от прогнозных (запланированных). Все дело в том, что в условиях неразвитых институтов и угнетенных ценностей субъектное начало экономики является тоже неразвитым – рациональный выбор не работает. Основная часть нагрузки по снятию неопределенности по факту ложится на риск и изменения (инновации). Однако оба эти механизма тоже требуют соответствующей субъектности. Поэтому фактическое значение S в такой экономике приближается к Q . Вот почему для переходных экономик решающее значение имеют институциональные реформы. Они – обязательное предварительное условие восстановления субъектного начала, оптимизации нагрузки на I , R , r , i и, соответственно, минимизации остаточной мощности источника неопределенности S . Пока реформы не проведены, нужно смириться с актуальной ролью случайных процессов в функционировании хозяйственной системы.

Выскажем гипотезу, что роль случайных процессов в условиях глобальных трансформаций вообще значительно сильнее, чем это принято считать. Кроме инноваций, эта зона хозяйственной системы обеспечивает «утилизацию» устаревших и ошибочных конструкций путем разрушительных энтропийных процессов, а также выступает как негативный интегрирующий механизм, обеспечивающий для нестабильной системы возможность равновесия на более низком уровне. Низкая рыночная эффективность государственно-монополистических реликтов, унаследованных от административно-командной системы, порождает сильный спрос на энтропийную «зачистку» институциональной системы в этом ее сегменте. Кроме этого, со сферой случайных процессов тесно связано такое явление, как экономическая свобода.

В неявном виде система суверенитетов всегда иерархична, хотя внешне она может выглядеть как сугубо горизонтальная сеть. Любая иерархия означает распределение полномочий между ней и ее субъектами. Структура суверенитета, рассматриваемого в контексте

фундаментальной структуры хозяйственной деятельности, может быть охарактеризована с учетом приведенного выше иерархического построения поля решений.

Как внутренний момент иерархии суверенитет имеет двойное предназначение. Во-первых, это имманентный любой иерархии способ упорядочения среды, благодаря которому иерархия имеет дело не с первичным хаосом, а с более или менее четко очерченными (конституцированными) зонами социально-экономического пространства. Во-вторых, суверенитет – это уравнивающий механизм, защищающий субъекта от разрушительных воздействий со стороны среды.

Дробление и размывание суверенитетов ослабляет иерархию, поскольку возлагает на нее значительную часть не свойственных ей защитных функций, которые до этого суверенные субъекты выполняли сами. С другой стороны, внутреннее развитие и обогащение субъектов, рост их компетентности, усложнение потребностей порождает структурные сдвиги в иерархической системе, как правило, конфликтного характера.

С учетом этих соображений, структура монетарного суверенитета может быть представлена как совокупность суверенных полномочий и ответственности для принятия решений: (а) в сфере *институционального устройства* национальной денежно-кредитной системы (правовой статус национальной денежной единицы, статус центрального банка, цели, критерии и механизмы выработки и реализации денежно-кредитной политики, полномочия и ответственность основных участников денежного рынка), (б) в сфере *выбора* монетарного режима и его конкретных среднесрочных и текущих параметров, (в) в сфере приемлемого и допустимого *риска* монетарной политики в контексте финансовой стабильности, (г) в сфере *системных изменений* монетарной сферы.

Теория рациональных ожиданий Роберта Лукаса утверждает, что наилучшим стимулирующим воздействием обладает регуляторная политика, носящая непредсказуемый характер для хозяйствующих субъектов. Предсказуемая стимулирующая политика быстро приводит к росту цен и заработных плат, поскольку хозяйствующие субъекты корректируют свои планы в сторону увеличения. По сути дела это

означает, что непоследовательность (неопределенность) действий государства компенсируется стабильностью цен, хотя Лукас и не ставил вопрос о социальной цене неопределенности экономической политики, связанный с потерями доверия.

Чрезмерная устойчивость системы по отношению к случайным процессам может дать право на жизнь неэффективным и слабым институциональным конструкциям. Если процесс отмирания замедляется, система переполняется «шлаками», которые закупоривают инновационное пространство экономики и снижают эффективность использования ресурсов.

Практическая эффективность режима инфляционного таргетирования обусловлена тем, что такая модель в наибольшей степени оказалась «подобной» фундаментальной структуре неопределенности хозяйственных систем и механизмов ее снятия. Эта модель формировалась как сквозная конструкция, охватывающая институты и доверие (I), рациональные ожидания и рыночные цены (R), риск (r), изменения (i), а также погрешности, потери и ошибки (S). В то же время формирование монетарного режима в качестве эффективного сильного правила, ограничивающего для государства выбор альтернатив, таило в себе серьезную угрозу нарушения тонкой настройки пропорций между институтами, рациональным выбором, риском, изменениями и случайными процессами.

По мнению Ф. Кюдланда и Э. Прескотта, эффективность монетарной политики зависит, прежде всего, от того, насколько правительство склонно действовать последовательно в соответствии с принятыми и публично объявленными планами. В случае если субъекты рынка уверены в том, что их ожидания и действия правительства будут складываться в единый импульс инвестиционных и текущих решений, их планы по загрузке мощностей будут оптимальными, а экономика будет находиться в наилучшем из доступных состояний равновесия. Принято считать, что аналитический подход к принятию монетарных решений, основанный на тщательном учете большого количества макроэкономических и институциональных факторов, лишь воспроизводит или даже мультиплицирует базовую неопределенность рыночных решений, а потому сам генерирует ценовую нестабильность через канал ожиданий.

Упор на следование правилу, который Ф. Кюдландом и Э. Прескоттом считается основным преимуществом режима таргетирования, неизбежно должен был рано или поздно столкнуться с проблемой релевантного интервала в виде «прочих равных условий». Активизация зоны рисков и изменений под влиянием накопленных диспропорций требует от режима таргетирования изменения акцентов, сдвига от диктата правила в сторону свободного выбора политики. Органы монетарной власти, твердо следуя правилу, сталкиваются с повышенным риском и неопределенностью – потому что в зоне случайных процессов наблюдается повышенная неконтролируемая активность в форме ошибочных и непредсказуемых реакций субъектов, участвовавших в конфликтах. Простого *расширения* (модификации) правила может оказаться недостаточно для эффективного снятия неопределенности. Системе, кроме следования расширенному правилу, нужно было еще и пропорционально активизировать механизмы выбора, риска и изменений, что прямо противоречило развернувшейся в первое десятилетие текущего столетия глобальной тенденции расширения социальных гарантий и роста влияния страховых институтов разного уровня.

В отличие от принципиальной бессубъектности расширенного институционального механизма, конкуренция, риск и инновации изначально субъектны. Инфляция находится в «святая святых» рыночного механизма – в зоне случайных процессов, где возникают несистемные изменения, рождаются фундаментальные инновации. Инфляция является каналом обратной связи, который несет информацию о диспропорциях и разрывах, что крайне важно для селекции спонтанных инноваций и придания им целенаправленного системного характера.

Канал инфляции «утилизует шлаки», принимая на себя сбои, ошибки системы. Искусственное «зажимание» инфляции посредством эффективного таргетирования означало не прекращение энтропийных процессов, а, напротив, вело к накоплению энтропийного потенциала в других зонах хозяйственной системы. Благодаря успехам таргетирования случайные процессы ушли на периферию поля зрения хозяйствующих субъектов, оказались маргинализированными, риск дезактуализирован.

Однако именно риск порождает спрос на профессионализм. Дезактуализация риска упростила принятие решений. Следствием стала депрофессионализация рынков, что латентно усиливало неопределенность функционирования системы из-за массовых ошибочных инвестиций. Поэтому скрытой стороной успехов политики таргетирования инфляции стало накопление разрывов и диспропорций, выплеснувшихся на поверхность в виде глобального системного шока финансовых рынков осенью 2008 года. Как оказалось, таргетировать инфляцию и принимать необходимые решения – это далеко не одно и то же.

Монетарный суверенитет не может сводиться только к таргетированию инфляции в его нынешнем виде. Необходима принципиальная возможность движения денежно-кредитной системы по всей шкале механизмов, от механизма институтов до механизма случайных процессов. Не случайно в последнее время все чаще говорят о необходимости таргетирования *финансовой стабильности*, что предполагает гораздо больше внимание к случайным процессам.

В условиях, когда денежное предложение приобретает все больше экзогенный характер, национальные монетарные власти могут институциональными методами обеспечивать модуляцию этой экзогенной составляющей национальными целями и критериями. Одним из таких методов могут служить интервенции центрального банка на валютном рынке на основе известных правил, имеющих целью обеспечить реальную исключительность национальной валюты как средства платежей и расчетов внутри страны, в том числе и путем запрета на валютное кредитование.

Если существует запрет на валютное кредитование, то рыночная процентная ставка носит эндогенный характер и не дает возможности возникновения кредитно-валютного арбитража. В этом случае мы можем говорить о нейтральности денег, поскольку не происходит переформатирования национальных институциональных структур. Если же институциональная модуляция экзогенной составляющей денежного предложения не обеспечена, внешние деньги благодаря институциональным и процентным разрывам могут порождать сильные институциональные и перераспределительные эффекты в виде арбитража, рейдерства, институциональной коррупции и т. д.

Сложность адекватного обеспечения институциональной составляющей монетарного суверенитета заключается в том, что она представляет собой наиболее консервативный элемент монетарного устройства. Поэтому в условиях роста экзогенной неопределенности монетарной политики объективно усиливается потребность в защитных возможностях суверенитета и растет нагрузка на те его элементы, которые связаны с ответственным выбором параметров и инструментов.

Нельзя не признать, что институциональное, концептуальное и профессиональное обеспечение монетарного суверенитета в условиях глобализации является трудной проблемой. Иногда кажется, что самым простым решением может стать отказ от этой проблемы как таковой. Однако опыт функционирования монетарных механизмов еврозоны в кризисной ситуации показывает, что в условиях сохранения суверенных финансовых систем транзакционные издержки единой монетарной политики могут оказаться слишком высокими, в особенности для стран с низкой национальной производительностью и конкурентоспособностью.

К тому же для Украины выбор между суверенной и не-суверенной денежно-кредитной политикой уже предопределен: в среднесрочной перспективе мы сохраним свой монетарный суверенитет уже только в силу туманных (если не сказать более жестко) европейских перспектив. И это не так уж и плохо: практический суверенитет государства – предпосылка становления внутреннего доверия как основы национального саморазвития Украины.

Воробьев Евгений Михайлович – доктор экономических наук, профессор. Работает в рамках научной школы по экономическим проблемам трансформирующегося общества



В НУА работает с 1991 г. Является одним из основателей Народной украинской академии. Читает дисциплины: «Политэкономия».

Научные приоритеты: закономерности развития трансформационной экономики, роль экономической политики в современных условиях, идеи рыночного фундаментализма в экономической теории.

Под его руководством успешно подготовлены и защищены 20 кандидатских и 3 докторских диссертации.

Имеет более 150 научных публикаций.

УДК 330.34 (091) (477)

Е. М. Воробьев

В ТОЧКЕ БИФУРКАЦИИ¹⁵

Постсоветские страны самим временем поставлены перед историческим выбором – оставаться несостоявшимися государствами, объектом геоэкономики и геополитики, или осуществить на инновационной основе коренные реформы, направленные на модернизацию всей сферы общественной жизни – экономической, социальной, духовной, и стать полноправным субъектом мирового сообщества.

Грядущее опоры лишено,
Прошедшее поругано жестоко.

Н. А. Некрасов

Двадцатилетний юбилей независимости, который отмечают в 2011 году постсоветские страны, – весьма значимое событие в жизни государства, общества, населения. В юбилей принято подводить итоги развития, определять тактику и стратегию на ближайшую и отдаленную перспективу. С сожалением приходится констатировать – практически ни одна из постсоветских стран,

¹⁵ Бифуркация (от лат. *bifidus* – разделенный надвое) – раздвоение, разделение на две ветви.

включая прибалтийские республики, за прошедшее двадцатилетие не отметилась сколько-нибудь заметными успехами в социально-экономическом развитии. А некоторые из них за прошедшие годы хотя и обрели формальную независимость, на деле остаются несостоявшимися государствами. Многие постсоветские страны за эти годы утратили значительную часть экономического потенциала, превратившись в сырьевой придаток развитых стран. На геополитической карте мира они скорее объект, чем субъект международных экономических и политических отношений, следуя в форватере стран Запада.

Среди этих государств находится Украина – вчера еще наиболее развитая часть единого народно-хозяйственного комплекса Советского Союза. С какими же конкретными результатами встречают двадцатилетие независимости постсоветские страны? Вначале об Украине. Первое десятилетие было откровенно провальным, уровень деградации – катастрофический. Обобщающими показателями развития страны является прирост валового внутреннего продукта, объем промышленного производства. За 1991–2000 годы ВВП Украины, объем промышленного производства уменьшились почти на три четверти, нарастал процесс деиндустриализации страны. Что же явилось причинами столь разрушительных процессов, охвативших не только Украину в эти годы, но и другие постсоветские страны? Их много, но одна из главных, ортодоксально либеральная модель, которую навязал этим странам Запад, и некритическое, непрофессиональное проведение реформ внутренней, так называемой, элитой.

Романтические представления о рыночной экономике как о системе, которая, лишь только она придет на смену центрально-управляемой советского типа, как все социально-экономические проблемы будут решены, повергла экономику постсоветских стран в хаос и разруху. Беспрецедентное падение темпов экономического развития в 90-е годы, гиперинфляция в тысячи процентов в этих странах явилось следствием небольшевистских методов формирования псевдорыночных отношений. Эти методы основывались на лозунгах «рынок за 500 дней», «шоковая терапия – основа рыночных преобразований» и т. п. В проведении реформ утвердились идеи рыночного фундаментализма, т. е. система взглядов, абсолютизи-

рующая способность рыночного механизма поддерживать экономику в состоянии перманентного равновесия, отрицающая сколько-нибудь значимую регулятивную роль государства в экономике.

Свой вклад в разрушение экономического потенциала постсоветских стран внесли западные экономисты, финансисты из МВФ, приглашенные в качестве советников и экспертов. Воспитанные на идеях рыночного фундаментализма, эти специалисты ориентировали правительство Украины, России, других стран на демонтаж методов государственного регулирования.

Трудно однозначно оценить и второе десятилетие. Но наиболее верным будет термин нестабильность, который и в 2011 году определяет внутреннюю, и в немалой степени внешнеполитическую жизнь современной Украины. Что касается экономики, то следует привести только один факт. Украина за двадцатилетие независимого развития так и не достигла уровня 1990 года, который она имела в составе СССР, являясь одной из самых развитых республик Советского Союза. Польский ученый и политический деятель Г. Колодко в своей, получившей широкую известность работе, иронизирует: уровень 1990 года Украина достигнет в 2017 году – в год столетия Октябрьского переворота [1, с. 76].

Ощутимыми были потери в экономике у России. И хотя уровень 1990 года по производству ВВП на душу населения там был достигнут к 2008 году (спустя восемнадцать лет!), в целом состояние экономического потенциала остается весьма далеким от оптимального. Более того, экономика приобретает откровенно сырьевой характер. Доля сырьевых товаров в экспорте за 2001–2007 гг. выросла с 67% до 84%, в то время, как обрабатывающая промышленность по объему выпуска достигла лишь 60% к уровню 1990 года. Как и в Украине, износ оборудования в машиностроении составляет 70 и более процентов. Практически не остановлена деиндустриализация, реальный сектор продолжает стагнировать.

Наиболее тяжело мировой экономический кризис 2008 года отразился на странах бывшего Союза. Так, в Украине объем ВВП за 2008 год упал на 15%, промышленной продукции – более чем на 20%. Значительным, хотя и меньшим, был спад в Российской Федерации.

Но особенно тревожным является значительное отставание этих

стран в использовании современных технологий – электроники, робототехники, информационных, нано- и компьютерных технологий. Львиная доля электронных компонентов в новейших приборах средств мобильной связи, сложной производственной бытовой техники – завозится из-за рубежа.

К сожалению, и многие из обычных, традиционных для постсоветских стран товаров, также иностранного происхождения, нередко сомнительного качества. Отставание от передовых стран просто катастрофично – драматизируют положение в странах СНГ аналитики, точка невозврата для которых пройдена. Более оптимистичное мнение – и Россия, и Украина – в точке бифуркации. Альтернатива коренным переменам – дальнейшая деградация. Если судить по заявлениям политиков, ученых, других представителей интеллектуальной среды – это понимается общественностью названных стран. Но важно, чтобы безальтернативность перемен была осознана той частью элиты, которой принадлежит реальная власть, прежде всего власть экономическая, ибо, как известно, политика – концентрированное выражение экономики.

Как известно, в России, Украине в период «Великой криминальной революции» 90-х годов XX ст. Сформировался олигархический капитал, представители которого овладели командными высотами не только в экономике. Продолжается процесс сращивания олигархического капитала с политической властью не только на региональном уровне, но и в центре. Коррупция носит системный характер и с годами интенсивность коррупционных связей не ослабевает. Государственный аппарат, правоохранительная система, сфера образования, не говоря уже об отечественном бизнесе – поражены коррупцией.

А главное, остается низким жизненный уровень населения. К примеру, по уровню средней заработной платы, доходов, Украина занимает в Европе второе место снизу, после Молдовы. В ряде российских регионов доходы людей вопиюще низки, что обрекает на деградацию их население. Демографическая ситуация не улучшается, падает рождаемость, стареет и сокращается население. Эксперты считают – в недалеком будущем Россия, Украина, другие страны столкнутся с острейшей проблемой – нехваткой рабочих кадров.

Интеллектуалы, представители интеллигенции бьют тревогу –

угроза деградации реальна как никогда. Академик РАН Ю. С. Пивоваров, характеризуя современное состояние России, пишет: «Страна вступила в один из самых сложных по критичности угроз периодов своей истории. По скорости падения численности населения мы находимся на одном из первых мест в мире. У нас нет геополитических союзников, технологическое отставание усиливается, наука и образование слабеют, а промышленное производство не растет» [2, с. 5]. Под вопросом, – драматизируют ситуацию некоторые авторы, – выживание страны как отдельной общности. Это говорится о стране с несметными сырьевыми богатствами, валютными запасами в 0,5 триллиона, а самое главное, где все политические силы едины, альтернативы модернизации не существует.

Все сказанное российским ученым в многократной степени относится к Украине. За 20 лет независимости население уменьшилось на 6 млн человек, в геополитике Украина не субъект, а объект, деиндустриализация не остановлена, образование и наука деградируют. Энергетические ресурсы минимальны, государственный долг с корпоративным превышает 100 млрд дол., раскол страны по Днепру усиливается, политическое противостояние ожесточается, национализм приобретает все большее распространение, причем в наиболее одиозной донцовской форме – интегрального национализма.

Одной из главных угроз стабильного социально-экономического развития постсоветских стран является крайняя дифференциация доходов. Децильный коэффициент в России и Украине, который отражает соотношение между средними доходами 10% населения с наивысшими доходами и средними доходами 10% беднейшего населения составляет 30–40 единиц, что означает первые богаче вторых в 30–40 раз. Пороговое значение этого показателя равно 10. За его пределами не только рост социального напряжения, но и массовые протесты и гражданское неповиновение. Во что выливается такая социальная политика в современных условиях, видно на примере стран Ближнего Востока. Специалисты по геополитике считают, что «пожар» в этих странах спровоцирован извне. Даже если это так, то «горючий материал» местного происхождения. Это низкий уровень жизни, откровенная нищета, вопиющий разрыв между «верхами» и «низями», коррупция, самоуправство и неподсудность бюрократии.

Все это напоминает реальность в социальной сфере некоторых постсоветских стран.

Периодически западные журналы составляют и публикуют списки наиболее богатых людей планеты, в которых нередко фигурируют персонажи из стран СНГ. Только один свежий пример. Десять наиболее богатых представителей бизнеса в России в 2010 году владели почти 14% ВВП этой страны. Их совокупные доходы составили 185 млрд долларов, с приростом прибыли за год на 46 млрд дол. Число долларовых миллиардеров в стране увеличилась с 24 в 2004 году до 114 – в 2011 году [3]. В Украине масштабы поменьше (совокупный ВВП 125 млрд дол. – меньше доходов десяти «олигархов» России), но тенденция аналогична.

Таким образом, реальное состояние социально-экономической сферы большинства постсоветских стран чревато значительными угрозами и рисками прежде всего внутреннего характера. Перемены крайне необходимы и важно определить тактику и стратегию их реализации.

Варианты ограничены. Крайне левые политические силы за самый простой и радикальный путь, испытанный революционный метод, сформированный булгаковским Шариковым – «все взять и разделить». Последствия из отечественной истории известны.

Другой сценарий – популистский. Сбить накал социального напряжения можно с помощью печатного станка, дополнительной эмиссией. Увеличить зарплату, пенсии, пособия. Метод опробован и в Украине, он неплох во время очередных выборов, т. е. эффективен в краткосрочном периоде. Далее гиперинфляция и еще более интенсивное сползание в перманентный кризис. В памяти сохраняются недавние воспоминания, когда в Украине в середине 90-х годов XX ст. инфляция в годовом исчислении составила 10250%.

Таким образом, постсоветские страны, прежде всего Россия и Украина, находятся сегодня в точке бифуркации. Альтернатива достаточно жесткая. Оставить все как есть – безостановочный дрейф в депрессивную зону, из которой выбраться практически невозможно. Из истории известно, что несостоявшиеся государства либо выбирались из опасной зоны 50–60 лет, либо обречены оставаться аутсайдерами навсегда.

Другой путь, единственно возможный в современную эпоху, – восстановление и дальнейшее развитие страны на инновационной основе, создание «умной экономики», экономики знания, освоения передовых технологий, с помощью которых можно будет создавать интеллектуальный продукт, в том числе на экспорт.

Однако, по мнению многих отечественных ученых, сегодня сделать рывок к освоению инноваций в постсоветских странах невозможно. Необходим промежуточный этап по восстановлению утраченного экономического потенциала, который многими трактуется как этап модернизации.

Так что это за феномен, как он согласуется с понятиями «новая индустриализация», «догоняющее», «опережающее развитие», «мобилизационный процесс»?

В условиях сформировавшихся относительно развитых государственных структур каждая из них всегда стремилась к лидерству, используя современные средства в различных областях общественной жизни. Так было и в эпоху премодерна, и в период модерна, тем более – в постмодерне, что мы наблюдаем на примере наиболее развитых стран Запада.

Сам термин «модернизация» (от фр. Modern – современный) означает процесс непрерывного обновления, изменения, усовершенствования, отвечающего современным требованиям. Маркизу де Кондорсе (1710) приписывают определение модерна, модернизации как способности современных людей научно направлять перемены в обществе.

Правомерно рассматривать модернизацию в широком и узком значениях. В широком – это процесс многопланового обновления общества, его экономической, социальной, организационной, технико-технологической, гуманитарной составляющих. В узком – технико-технологические изменения, усовершенствования, отвечающие современным требованиям.

Понятие «современные требования» весьма неконкретны и требуют более определенной трактовки. Будем считать, что речь идет об уровне развития экономики, техники, технологии в передовых странах, которые находятся в третьей цивилизационной волне общественного развития, т. е. в эпохе постмодерна. Модернизация

же – это вторая волна технической революции, которая, по словам Э. Тоффлера, «... подняла технологию на совершенно новый уровень, открыла двери для массового производства» [4, с. 60–61]. Одновременно, следует напомнить, породила и глубокие противоречия – экономические, социальные, экологические... Труд, рабочая сила остаются средством, а не целью, на некоторых производствах превращается в придаток машины. Массовое производство привело к интенсивному вовлечению в оборот невоспроизводимых ресурсов, крайнему обострению экологических проблем, а нередко и к разрушению средств обитания человека, гибели природы.

В то время, как третья цивилизационная, т. е. современная для передовых стран, волна «...является одновременно и высокотехнологической, и антииндустриальной» [там же, с. 33]. Она проявляется в электронных технологиях, развитии программном обеспечении, цифровой формой преобразования информации, био-, нано- и лазерных технологиях. Это уже приводит к значительным изменениям в качестве жизни, развитию человеческого потенциала.

Насколько реален рывок России, Украины, Беларуси, Казахстана в третью цивилизационную волну? Актуальна ли концепция опережающего развития для этих стран, или более реальна концепция догоняющего развития? К последнему склоняются мнения отдельных российских ученых. Так, В. Иноземцев считает, что «...с переходом Запада к постиндустриальной модели развития, попытка развивающихся держав догнать его стала бессмысленной, т. к. в настоящее время это невозможно сделать» [5, с. 91]. Поэтому, подчеркивает он, надежды «...встать в один ряд с ведущими странами Запада», на что надеются политики постсоветских стран, «...это ошибочная и рождающая завышенные ожидания точка зрения, реалистичность которой не подтверждается практикой» [там же, с. 97].

В. А. Красильщиков считает, что для России (думается и для Украины) важно использовать опыт догоняющих модернизаций индустриальной эпохи, поскольку реальная для нее задача реиндустриализации [там же]. То есть, речь идет о новой индустриализации по примеру развитых индустриальных, а не постиндустриальных стран.

Действительно, по оценке ряда аналитиков большинство постсоветских стран отстали от уровня развития Западных государств

на 50–70 лет, и концепция опережающего развития не имеет под собой объективных оснований. Только один пример. В 2007 году соотношение между среднедушевым ВВП Юга и Севера (развитыми и развивающимися странами) по ППС вернулось к уровню 1950 года (в ценах 2007 года), т. е. произошла консервация этого показателя с семикратным разрывом. В абсолютных показателях разрыв увеличился в более чем в 4 раза (с 7780 до 32450 долларов США) [там же, с. 98].

Не слишком ли категорично мнение о невозможности осуществить концепцию опережающего развития для таких стран, как Россия, Украина, Белоруссия, Казахстан...

Ведь имеется опыт «стальной» модернизации СССР в предвоенные годы. Или опыт послевоенного рывка СССР с освоением принципиально новых технологий, в том числе в космической сфере.

Скорее правы те, кто считает – использование этого опыта в современных условиях невозможно в силу ряда причин. «Стальная» модернизация основана на чисто экстенсивных методах. Источники сегодняшнего дня принципиально иные. Они основаны на инновациях, доступ к которым по разным причинам для постсоветских стран затруднен.

И вместе с тем, не все согласны, что для постсоветских стран нереальна задача прорыва в постиндустриальный мир. О том, что это реально, показывает опыт Китая. Даже в кризисные 2008–2010 годы эта страна ежегодно наращивает ВВП на 8–10%. (Украина в 2008 году потеряла 18% ВВП и около 24% промышленной продукции.) Западные корпорации вкладывают в предприятия, функционирующие на территории Китая, не только огромные инвестиции, но привносят новые технологии. Г. Колодко приводит следующую статистику. За последние 30 лет Китай увеличил ВВП на душу населения с \$700 до \$8300. Если в предстоящие годы он сохранит такой темп, то к 2037 г. ВВП на душу населения в этой стране составит \$97000. Сегодня в Люксембурге этот показатель составляет \$60000 [1, с. 104]. И далее Г. Колодко подчеркивает, что пример Китая – это последний «налет» на земной банк ресурсов. Никто и никогда больше не повторит такой взлет [там же]. На сегодня Китай – вторая экономика мира.

Интересно мнение, которое высказывает Е. Гонтмахер: «...нужно

выбирать между догоняющей модернизацией и модернизацией *поисковой* (курсив автора), когда Россия должна не только заимствовать нынешние передовые институты, а активно участвовать в формировании обновленных институтов экономической и социально-политической жизни цивилизованного пространства, внедряя их в ткань российской жизни» [6, с. 3].

У стран СНГ разные возможности инновационного развития, осуществления модернизации. В. Будкин выделяет четыре группы стран СНГ по их возможностям инновационного развития. К третьей он относит Белоруссию, Казахстан и Украину, подчеркивая, что у последней нет таких источников средств, как у первых двух. Но наибольшие потенциальные возможности инновационного развития, по его мнению, имеет Российская Федерация [7, с. 16].

В чем проявляются преимущества РФ по сравнению с другими странами СНГ? Прежде всего, в наличии ресурсов, в т. ч. финансовых, которые пополняются высокими ценами на нефть и газ, ибо, как считает Л. Иноземцев, модернизация в России должна состоять «не в развитии собственного технологического сектора, а в создании механизма усвоения технологий нашей промышленностью» [5, с. 91]. А технологии эти при наличии финансовых ресурсов можно закупать у стран-лидеров, поскольку рынки, в т. ч. технологические, сегодня открыты.

Оптимистичен и солидарен с акад. В. Иноземцевым Нобелевский лауреат по физике, акад. РАН Жорес Алферов. Он тоже считает возможным закупать на мировом рынке современные технологии. Так, на вопрос, что может современная Россия противопоставить сырьевой экономике, ученый ответил достаточно категорично: «Сейчас почти ничего. Пока можно – надо бурить. А попутно вкладывать нефте- и газовые доллары в науку. В советское время Запад не хотел продавать нам технологии, все приходилось делать самим, подчас изобретая велосипед. А сейчас мы многое можем купить. И на этом купленном выстроить что-то свое [8, с. 3].

Ближайший период покажет, насколько весомым фактором в инновационном развитии станут финансы, но уже сегодня впечатляет многомиллиардный проект российской «Селиконовой долины» – Сколково, создаваемый практически с нуля.

Модернизация – процесс, рождающий острые противоречия в обществе, поэтому риски и препятствия для ее осуществления остаются весьма реальными. При этом следует выделять риски эндогенного и экзогенного порядка. В качестве эндогенных, кроме финансовых возможностей, выступают субъекты модернизации. Среди них, прежде всего, элита – интеллектуальная, политическая, хозяйственная, а также население, которое непосредственно участвует в реализации модернизационной тактики и стратегии.

Эти субъекты и активный проводник модернизации, и ее главный оппонент, препятствующие осуществлению перемен. Это касается, прежде всего, элиты, которая в постсоветских странах качественно неоднородна с точки зрения модернизационных устремлений.

В последние годы роль современной элиты в экономической модернизации общества активно исследуется мировой и отечественной обществоведческой наукой, рассматриваются ее сущность, функции и структура, специфика для развитых и развивающихся стран. Один из подходов в ее классификации предложил В. Парето. Он выделяет элиту, контрэлиту, антиэлиты и не-элиту [9, с. 44–45].

Первая и вторая разновидности – активные, деятельные представители элит, способные и желающие осуществлять перемены модернизационного характера. Первая имеет такие возможности, ибо обладает властными функциями. Контрэлита (назовем ее условно оппозицией) такой возможности в данный момент не имеет, но может обрести ее при определенных обстоятельствах. Каких? Во-первых, если она приходит к власти (а в демократическом обществе это когда-либо обязательно случается), либо, во-вторых, интегрируется в элиту, если ротация происходит бесконфликтно. Это характерно для развитых демократий, но не для постсоветских стран. В качестве антиэлиты в этих странах выступают коррумпированный бюрократический аппарат, сросшийся с криминалом, представители бизнеса теневой экономики, бизнес-элита сырьевого сектора.

Последние присваивают природную ренту и вместе с теневым сектором обеспечивают через систему коррупции ренту чиновничью государственному аппарату.

Эти представители антиэлиты совершенно не заинтересованы в осуществлении модернизации на основе «умной» экономики. Ведь

это значительные финансовые вложения, новые риски, неопределенность с точки зрения отдачи. Сырьевая элита, практически без всяких рисков имеет многомиллиардные прибыли, о чем уже шла речь выше. В. Парето в качестве не-элиты выделяет социальный слой, представляющий обычных людей, которые обладают пониженным уровнем пассионарности, адаптируются к любым формам властного контроля. В странах СНГ это население с разным уровнем образования, доходов, жизненных ценностей, политических пристрастий и т. п.

Приведем два мнения: М. Ходорковского и Ю. Пивоварова «...модернизаторами в России могут быть люди только созидательного, а не паразитически распределительного типа мышления», – говорит первый. А это «целый социальный слой – полноценный модернизационный класс... Суммируя и обобщая исторический опыт различных модернизаций, можно утверждать, что численность модернизационного класса должна составлять не менее 3% трудоспособного населения. То есть в нашем случае – не менее 2 млн человек». Вопрос, смогут ли эти 3% реализовать модернизационный проект, если остальные 97% – минимум равнодушны, а максимум просто враждебны ко всем модернизационным проектам? [10, с. 79]

Более оптимистичен акад. Ю. Пивоваров. По его данным, 20% российского населения ориентировано на демократические ценности и инновационную экономику. Самодеятельность и инициатива народа может быть прочной основой обновления России. «Если русские люди не захотят жить иначе, чем живут сейчас, ничего не изменится – никакой модернизации, несмотря на все призывы, не произойдет» [2, с. 5]. Нам представляется такой вывод излишне категоричным. «Ибо люди, что дерево: из них и икона, и дубина – писал И. Бунин, – все зависит от того, кто обрабатывает – Сергей Радонежский или Емелька Пугачев». Поэтому мы согласны с теми авторами, которые считают – от политической воли руководства зависит, если не все, то очень многое. И несмотря на времена печальный отечественный опыт мобилизационного сценария (от петровских реформ до советской индустриализации-коллективизации), нам импонирует мнение о необходимости использования механизма «принуждения к инновациям», что должно найти проявление в жестком государственном регулировании [11, с. 8]. Формы «принуждения» к инновациям политической элиты, бизнес-

среды в демократическом государстве, ничего общего не имеют с инструментами тоталитарных (авторитарных) общественных систем. Они зиждутся на принципе первенства закона «*Dura lex, sed lex*». Ибо отстранение или устранение государства от регуляторной деятельности, что случилось в 90-е годы XX столетия и в России, и в Украине, привело, как мы помним, к катастрофическим последствиям, что сполна ощущается и сейчас – в год 20-летия распада Советского Союза или независимости постсоветских стран.

Поэтому без активной роли государства, выработки системы мер, направленных на осуществление модернизационной политики, тщательного государственного контроля по их реализации модернизация останется красивым лозунгом. Безусловно, прямые, т. е. административные методы в проведении модернизационной политики должны носить ограниченный характер и распространяться на борьбу с криминалитетом и, в первую очередь, с коррупцией – сегодня основным препятствием модернизации. Главный механизм государственного «принуждения» – институциональные преобразования – современное уголовное и хозяйственное законодательство, обеспечивающее открытость и защищенность прав собственности, прозрачность бизнес-среды, система стимулирования инвесторов «умной» экономики.

В качестве эндогенных факторов, препятствующих модернизации, следует назвать и такой, который трактует ее достаточно узко. Прежде всего, связывая экономическую модернизацию только с технико-технологическим ее содержанием, пусть и на инновационной основе. Мы уже упоминали выше в качестве позитивного примера модернизации проект Сколково. Пессимисты считают, что для такой страны, как Россия, нужны многие десятки таких проектов, а не одиночный, точечный проект, который не решит проблему преодоления отставания страны в сфере «умной» экономики. Поэтому экономическая модернизация начинается со средней школы, продолжается в университетах, научных учреждениях, в реальном секторе экономики. А это требует времени.

Не менее важна для осуществления модернизационной политики сфера культуры и институциональная составляющая. Н. М. Плискевич, обоснованно критикуя инструментальный подход в осуществлении

модернизационного проекта в России, подчеркивает исключительную роль общекультурного подхода. Цитируя известного экономиста Е. Ясина о том, что для России главным методом преодоления культурного барьера на пути к инновационной экономике является демократизация, правомерно отмечает, что «...демократизация должна рассматриваться лишь как часть гораздо более многогранной проблемы традиционализма [10, с. 82]. Интересны в этой связи данные исследования влияния демократии (диктатуры) на экономический рост в различных странах. Так, переход к демократии повышает средний темп роста на 1% в год в течение 10 лет после перехода. Переход к диктатуре снижает темп роста на 2% в год в течение 10 лет [6, с. 5].

Здесь невольно возникают вопросы в отношении экономического развития СССР в годы сталинской диктатуры в предвоенный и послевоенный периоды. Рывок, который сделала страна в проведении индустриализации, а после войны и в инновационной сфере, не всегда подтверждают вышеприведенные данные. Е. Гонтмахер, комментируя влияние демократии и диктатуры на экономический рост в современном Китае и Южной Корее, отмечает, что эти режимы отличаются, во-первых, регулярной ротацией руководителей, во-вторых, системой стимулов, поощряющей карьерный рост по заслугам, а не в силу лояльности или коррупции [там же]. Именно эти факторы использовались и в СССР, только дополнялись они жестокой, часто жесткой дисциплиной, внеэкономическим принуждением, чувством не только страха, но и ответственности.

Риски модернизационного проекта в странах СНГ носят экзогенный характер. Прежде всего, для таких стран, как Россия, Украина, Беларусь, Казахстан. Они связаны с проблемами геополитического характера, которые не всегда находят место при рассмотрении условий реализации модернизационной политики. В первую очередь речь идет о России, которая в силу своих масштабов, экономического и оборонного потенциала, запасов сырьевых и водных ресурсов выступает на геополитическом пространстве одним из глобальных игроков. Хотя и уступает сегодня США, ЕС, Китаю, Японии. Эксперты по геополитике единодушны – для Запада важно, чтобы Россия оставалась сырьевой экономикой, каковой она преимущественно остается сегодня. Г. Колодко отмечает, что со стороны Запада продолжается дискре-

дитація Китаю і Росії. «В разі з Росією хвиля продовжує накатуватися, щоб ця велика країна не повторила б успіх Китаю» [1, с. 47].

Об этом же пишет Караганов: «Важнейшая цель игры, которую нам навязывают – сознательно или бессознательно – сорвать модернизацию... России, поскольку выяснилось, что этот процесс ведет не к созданию вассала, а к возрождению конкурента» [12, с. 15]. В этой же плоскости следует рассматривать стремления Запада препятствовать даже ситуативному экономическому сближению стран Великой Руси – Беларуси, России, Украины. При этом используются самые нечистоплотные методы, включая организацию государственных переворотов, подготовку проамериканских кадров из числа компрадорской элиты и приведение их к власти в ряде постсоветских стран.

Более детальное исследование экзогенных рисков модернизационного проекта требует отдельного исследования и выходит за рамки данной статьи.

Список литературы

1. Колодко В. Мир в движении / В. Колодко. – М. : Магистр, 2009.
2. Пивоваров Ю. С. Россия – это первая попытка построения цивилизации на Севере / Ю. С. Пивоваров // Известия. – 2009. – 15 июля.
3. «Финанс» Ukrainian Media Service.
4. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : Изд-во АСТ, 1999. – 261 с.
5. Модернизация в России в контексте глобализации // Мировая экономика и международные экономические отношения. – 2010. – № 6.
6. Гонтмахер Е. Российская модернизация: институциональные ловушки и цивилизационные ориентиры / Е. Гонтмахер // Мировая экономика и междунар. экон. отношения. – 2010. – № 10. – С. 3–11.
7. Будкін В. Інноваційна модель розвитку національних економік / В. Будкін // Економіка України. – 2010. – № 6.
8. Алферов Ж. Ученые мышей ловят / Ж. Алферов // АИФ. – 2010. – № 6.
9. Дугин А. Геополитика постмодерна / А. Дугин. – М. : Амфора, 2007.

10. Плискевич Н. М. Тупики инструментальной модернизации / Н. М. Плискевич // *Общественные науки и современность*. – 2010. – № 2.

11. Иноземцев В. Л. Работаем мы неэффективно / В. Л. Иноземцев // *Известия*. – 2009. – 14 июля.

12. Караганов С. Новая холодная война? – Как минимизировать потери от начавшегося противостояния / С. Караганов // *Россия в глобальной политике*. – 2008. – № 8.

Пелихов Евгений Федорович – кандидат экономических наук, профессор. Работает в рамках научной школы по экономическим проблемам трансформирующегося общества



В НУА работает с 1993 года. Читает дисциплины: «Менеджмент реальных инвестиций», «Экономика и организация инновационной деятельности», «Методика преподавания экономических дисциплин».

Специалист в области экономической эффективности инновационно-инвестиционных решений; экономичности, эффективности и конкурентоспособности техники, конкурентоспособности предприятия и путей ее повышения.

Научный руководитель двух успешно защищенных кандидатских диссертаций.

Имеет более 150 научных публикаций.

УДК 65.012.34

Е. Ф. Пелихов

ОЦЕНКА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛОГИСТИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ: РЕАЛИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ

Статья посвящена вопросам роли логистических решений в оценке отдачи инвестиций. Обобщены известные точки зрения по проблеме оценки экономической эффективности логистических решений. Предложены рекомендации по совершенствованию методического подхода к экономической оценке последствий таких решений.

Объективность и достоверность оценки уровня отдачи инвестиций при вложении их в любой бизнес – непереносимое требование инвестора. Логистические решения, с точки зрения источников получения экономического эффекта, вида привлекаемых ресурсов, особенностей расчета текущих и капитальных затрат, специфичны. Поэтому необходимо уметь оценивать обоснованность вложений капитала и его отдачу в мероприятия по совершенствованию логистической системы или отдельных ее составляющих.

В поставленной проблеме можно выделить две составляющие: применение на практике методов и показателей оценки эффективности инвестиций в экономической деятельности в целом; реализацию известных принципов и методов оценки эффективности капиталовложений в задачах логистической направленности.

Отдачу капитала оценивают по совокупности показателей, имеющих принципиальные различия в разных системах хозяйствования – рыночной и административной. До настоящего времени во многих научных публикациях и учебно-методических пособиях по экономике предприятия, и особенно по логистике, для экономического обоснования целесообразности капиталовложений рекомендуют применять как современные, известные в экономике развитых стран оценочные показатели эффективности, так и ранее применявшиеся в условиях административной экономики [1, 2, 3]. Такой подход называется эклектическим, объединяющим несовместимые понятия и расчетные методы и базирующимся на разных концепциях. Например, в работе [2, с. 74–83] к методам сравнительной оценки эффективности инвестиций одновременно относят: методы минимума приведенных затрат, метод сравнения прибыли и метод накопленного эффекта. А сравнительную эффективность капиталовложений в литературе по логистике и до сих пор продолжают определять по разности приведенных затрат, в то время как разность затрат по сравниваемым вариантам не может объективно оценивать эффективность выбираемого варианта инвестиций, поскольку при этом не учитывается изменение получаемых экономических результатов.

В специальной литературе существуют также различные мнения о составе логистических расходов (*ЛР*) и о правомерности включения в них так называемой упущенной выгоды. Специалисты по логистике

используют разные названия слагаемых логистических издержек и их определения. Например, в работе [4, с. 37] в их состав включается три основные составляющие: расходы, связанные с движением материалов, на хранение, потери прибыли вследствие неиспользованных возможностей, обусловленных наличием материальных запасов. В работе [5, с. 329] в составе *ЛР* фигурируют: затраты на физическое продвижение материалов, затраты на запасы, затраты на информационные процессы. Отсюда следует, что рассматриваемые вопросы изучены еще недостаточно.

В целом, рассмотрение специальной литературы по логистике и управлению материальными ресурсами [6, 7] показывает, что экономическое обоснование решений по логистике зачастую выполняется весьма упрощенно.

Цель статьи заключается в научном обобщении известных точек зрения по проблеме оценки экономической эффективности логистических решений и в разработке рекомендаций по совершенствованию методического подхода к экономической оценке последствий таких решений.

Изложение основного материала. Ранее использованные методы оценки экономической эффективности капиталовложений были упрощенными, основанными на затратных оценках и, по нашему мнению, недостаточно точно отражали изменение результатов хозяйствования: варианты капиталовложений выбирали по минимуму так называемых приведенных затрат. И только в 1988 г. в Методических рекомендациях по экономической оценке мероприятий научно-технического прогресса [8] эти принципы были приняты во внимание.

В процессе экономического обоснования логистических решений необходимо основываться на принятых в экономической литературе принципах оценки эффективности инвестиций [9, с. 54–56]. Кроме того, важны такие принципы: а) учет фактора времени, т. е. неравноценности затрат и результатов, вложенных и полученных в разные годы; б) учет затрат и результатов за жизненный цикл товара (мероприятия, решения); в) применение комплексного подхода, состоящего в учете всех видов эффекта и на всех уровнях управления и др. Перечисленные научные принципы должны быть положены в основу расчетов эффективности инновационно-инвестиционных решений и использоваться при

разработке конкретных методов определения экономической эффективности логистических решений.

Показателем сравнительной эффективности дополнительных капиталовложений (прирост чистого денежного потока – $\Delta ЧДП$) особенно удобно пользоваться, когда известны, или их несложно определить, изменения результатов и затрат. К изменению (росту) результатов относятся: рост объема реализованной продукции, рост цены на продукцию, рост объема производства и продаж и др. К изменению (экономии) затрат относятся: уменьшение суммы валовых затрат или значения себестоимости производимой продукции, уменьшение любых слагаемых валовых затрат или себестоимости продукции. В логистической системе это могут быть: экономия материальных затрат, экономия на зарплате производственных рабочих, экономия на условно-постоянных расходах, снижение общепроизводственных расходов и др.

Польза оценки сравнительного экономического эффекта $\Delta ЧДП$ по сравниваемым вариантам организации логистических операций несомненна. К таким можно отнести выбор транспортных средств, обоснование целесообразности создания или, наоборот, уменьшения или даже ликвидации производственных запасов. В этих случаях изменяются только некоторые слагаемые затрат и результатов и для вывода об эффективности внедряемых логистических решений достаточно ограниченной информации. Другими словами, если речь не идет об инвестиционном или инновационном проектах, а лишь об отдельных улучшениях действующего производства, то показатели сравнительной эффективности можно определить, соизмеряя дополнительные капиталовложения и экономию логистических издержек, а также прирост прибыли по отдельным, изменяющимся факторам. Таким образом, в каждой конкретной задаче изменения затрат и результатов предопределены ее организационно-технической сущностью, обуславливающей источники экономического эффекта от внедрения логистических мероприятий.

Для устранения упрощенческих подходов к оценке эффективности логистических решений полагаем целесообразным в качестве методического аппарата для экономического обоснования таких решений использовать положения теории управления запасами,

а также применять известные в теории и практике экономически развитых стран методы оценки эффективности инновационно-инвестиционных решений, рассмотренные выше. Это означает необходимость применения учетных (прибыль, рентабельность, срок окупаемости) или финансовых (чистый денежный поток, индекс доходности, внутренняя норма доходности, срок окупаемости с учетом фактора времени) оценок. Выбор вида оценки должен исходить из продолжительности получения экономических результатов.

Логистические расходы (*ЛР*) представляют собой текущие издержки предприятия или организаций, оказывающих только логистические услуги, и являются частью текущих издержек указанных видов хозяйствующих объектов. В обоих случаях величина *ЛР* предопределяет прибыль и эффективность их деятельности, поэтому констатируем: практически во всех литературных источниках делается попытка определения состава и содержания *ЛР*.

С одной стороны, в нормативных документах по калькулированию себестоимости продукции и услуг, а также по учету затрат отсутствует такой вид расходов, как логистические, и выделить эти специфические расходы из совокупности текущих затрат непросто, раз они отсутствуют в составе затрат на производство продукции и не подлежат бухгалтерскому учету как таковые. По нашему мнению, наиболее точное из приводимых в литературе определений *ЛР* дает группа польских экономистов-логистиков: «Логистические – это затраты, обусловленные продвижением материальных ценностей (сырья, материалов, изделий, товаров) на предприятии и между предприятиями, а также поддержанием запасов» [5, с. 289–292]. Эти авторы в составе логистических затрат выделяют такие три основные группы слагаемых (термины приводятся в строгом соответствии тексту перевода): 1) затраты «в прямом смысле» (на оплату труда и использование производственных факторов и финансовые расходы); 2) форс-мажорные издержки; 3) упущенная потенциальная выгода (польза). Как видно из приведенного перечня *ЛР*, эти затраты не делят на капитальные и текущие. В них также включают упущенную потенциальную выгоду, которая по своему экономическому содержанию никак не может быть затратами, а представляет собой дополнительно получаемую прибыль или ее потери. Как известно, упущен-

ная прибыль – это расчетная, гипотетическая величина, которая не отражается ни в одном из экономических документов.

Все это приводит к ошибкам в определении изменений логистических расходов (ΔLP) как слагаемых изменения себестоимости продукции и услуг (ΔC) в хозяйственной системе, а следовательно, к ошибкам в определении изменения (роста) прибыли предприятия (ΔPr). Последствие этих ошибок – невозможность объективной оценки экономической эффективности логистических решений.

Наиболее полная классификация LP дана в работе Ю. В. Пономаревой [12, с. 173–174], в которой приведено шесть групп логистических расходов. В составе групп, приводимых этим автором, также содержатся принципиальные неточности: 1) в расходы по управлению производством включены расходы по техническому обеспечению качества продукции. Эти расходы имеют место в любой производственной и коммерческой системе и к логистике непосредственно не относятся; 2) в расходы на распределение ошибочно включены штрафы потребителям за несвоевременную поставку продукции; 3) в расходы по содержанию складов и хранение запасов включена стоимость запасов, являющаяся капиталовложениями в оборотные средства, штрафы за срыв сроков поставки продукции потребителям (их выплачивают из чистой прибыли предприятия, организации), а также потери от иммобилизации денежных средств в запасах. Потери от иммобилизации средств в запасах представляют собой расчетную сумму недополученной предприятием прибыли и никакого отношения к любым расходам, в том числе логистическим, не имеют.

По нашему мнению, разноречивой в приводимом разными авторами составе LP вызван такими причинами: 1) нечеткой классификацией LP , не выделением в их составе капитальных и текущих расходов, ошибочным включением в их состав слагаемых, которые не являются логистическими расходами по своему экономическому смыслу (например, упущенной выгоды); 2) плохими познаниями отечественных авторов теории и практики отечественной экономики предприятия, в том числе действующих нормативных документов; 3) различием систем и методов учета затрат (в том числе на производство) и налогообложения в разных странах; 4) недостатками перевода зарубежной литературы по логистике на русский язык; 5) не выделением авторами

сферы применения вводимых категорий и показателей затрат и результатов деятельности хозяйствующих объектов – для выбора альтернативных вариантов инвестирования капитала или же для последующей практической учетной и плановой работы.

На основании выявленных выше недостатков в определениях логистических расходов, во-первых, предлагаем с учетом перечня текущих затрат, регламентируемого действующими в Украине нормативными документами, следующие определения логистических расходов по двум их видам – капитальным и текущим. Капитальные логистические расходы – это затраты оборотного капитала на формирование запасов материальных ресурсов или их прирост, а также основного капитала в создание инфраструктуры логистической системы (склады, транспорт, ЭВМ). Текущие логистические расходы – это затраты на продвижение материальных ценностей (сырья, материалов, изделий, товаров) на предприятии и между предприятиями, включая оплату процентов за привлечение заемного капитала, содержание персонала логистических служб и возможные дополнительные текущие издержки, связанные с форс-мажорными обстоятельствами.

Как видно, ни один из видов расходов не содержит так называемую упущенную выгоду (VB), размер которой в реальных условиях хозяйствования можно оценить изменением (ростом, уменьшением) затрат и результатов. Поэтому, во-вторых, предлагаем в краткосрочном периоде определять VB как сумму недополученной чистой прибыли от сбоя в деятельности логистической или производственной систем $\Delta Pr_{\text{ч}}$, а в долгосрочном периоде – как сумму недополученного экономического эффекта, измеряемого приростом чистого денежного потока $\Delta ЧДП$.

В практической деятельности упущенная выгода – это не условная расчетная величина, ее возможно оценить количественно. Так, любые нарушения хода логистического процесса могут приводить к таким последствиям: 1) перерасходу различных слагаемых текущих издержек по сравнению с нормативом, планом, что связано с форс-мажорными обстоятельствами $\Sigma \Delta C_i$; 2) недовыпуском продукции из-за простоев и недополучению прибыли от реализации продукции ΔPr_{pn} ; 3) выплатой штрафов и неустоек из-за нарушения договорных обязательств $\Delta Ш$. Перечисленные слагаемые упущенной выгоды непосредственно

суммировать нельзя, поскольку $\Sigma \Delta C_i$ включается в себестоимость продукции, услуг, ΔPr_{pn} – уменьшает налогооблагаемую прибыль, а штрафы выплачивают из чистой прибыли. Для сопоставимости слагаемых VB приведем их к чистой прибыли, обложив налогом на прибыль два первых слагаемых. Тогда упущенная выгода в краткосрочном периоде $VB_{\text{бyx}}$, определенная по данным бухгалтерского учета, равна приросту (как правило, с отрицательным знаком) чистой прибыли:

$$VB_{\text{бyx}} = \Delta Pr_{\text{ч}} = (\Sigma \Delta C_i + \Delta Pr_{\text{pn}}) + \Delta Ш.$$

Отметим, что в составе слагаемых $VB_{\text{бyx}}$ отсутствуют возможные дополнительные капиталовложения ΔK , например, связанные с увеличением запасов материальных ресурсов. Их суммирование с приростом чистой прибыли некорректно и возможно только при расчете значения упущенной выгоды за долговременный расчетный период $VB_{\text{фин}}$, т. е. на основе финансовых расчетов, при которых определяется недополученный экономический эффект ($\Delta ЧДП$):

$$VB_{\text{фин}} = \Delta ЧДП = (\Delta Pr_{\text{ч}} + \Delta A)k_{\text{д.ан}} - \Delta K,$$

где ΔA – рост амортизационных отчислений, соответствующий возможному росту капиталовложений в основные фонды логистической системы; $k_{\text{д.ан}}$ – коэффициент дисконтирования аннуитета.

Подробно методы расчетов показателей эффективности логистических решений рассмотрены в статьях [10, 11].

Выводы и дальнейшие перспективы исследования. Таким образом, установлено, что в литературе рекомендуются для оценки эффективности инвестиций искусственно созданные для административной системы категории и показатели и много лет известные и используемые в развитых странах современные методы, что приводит к необъективным оценкам эффективности решений. Предложено применять для оценки эффективности логистических мероприятий современные методы и показатели оценки эффективности инновационно-инвестиционных решений. Обосновано четкое разделение логистических расходов на капитальные и текущие с указанием составляющих. Предложено в краткосрочном периоде определять упущенную выгоду как сумму недополученной чистой прибыли от сбоев в деятельности логистической или производственной систем,

а в долгосрочном периоде – как сумму недополученного экономического эффекта.

Список литературы

1. Старик Д. Э. Расчеты эффективности инвестиционных проектов : учебн. пособие / Д. Э. Старик. – М. : Финстатинформ, 2001. – 131 с.
2. Крылов Э. И. Анализ эффективности инвестиционной и инновационной деятельности предприятия : учеб. пособие / Э. И. Крылов, В. М. Власова, И. В. Журавкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Финансы и статистика, 2003. – 608 с.
3. Черняк В. З. Экономика: задачи и тесты : пособие для студ. высш. и средн. учеб. заведений / В. З. Черняк. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
4. Окландер М. А. Промислова логістика : навч. посіб. / М. А. Окландер, О. П. Хромов. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 222 с.
5. Сковронек Ч. Логистика на предприятии : учеб.-метод. пособие : пер. с польск. / Ч. Сковронек, З. Сариуш-Вольский. – М. : Финансы и статистика, 2004. – 400 с.
6. Стаханов В. Н. Теоретические основы логистики / В. Н. Стаханов, В. Б. Украинцев. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 160 с.
7. Практикум по логистике : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Б. А. Аникина. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 280 с.
8. Методические рекомендации по комплексной оценке эффективности мероприятий, направленных на ускорение научно-технического прогресса // Бюллетень нормативных актов министерств и ведомств СССР. – 1988. – № 7. – С. 10–20.
9. Пелихов Е. Ф. Экономическая эффективность инноваций / Е. Ф. Пелихов. – Харьков : Изд-во НУА, 2005. – 168 с.
10. Пелихов Е. Ф. Оценка экономической эффективности логистических решений / Е. Ф. Пелихов // Логистика. Проблемы и решения. Укр. науч.-практ. журнал. – 2005. – № 1. – С. 90–97.
11. Иванова О. А. Методы и показатели оценки экономической эффективности создания запасов / О. А. Иванова // Логистика. Проблемы и решения. Укр. науч.-практ. журнал. – 2006. – № 1. – С. 56–61.
12. Пономарьова Ю. В. Логістика : навч. посіб. / Ю. В. Пономарьова. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 192 с.

ЯЗЫКОВАЯ СЕМАНТИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

(научный руководитель проф. Т. М. Тимошенкова)

Год основания: 1995.

Миссия: системный анализ языковой семантики (лексика, фразеология, синтаксис) на всех уровнях языковой иерархии: слово/словосочетание/предложение/текст.

Основные научные направления:

- проблемы функциональной и компаративной лингвистики.
- литературный дискурс и его жанрово-стилистические реализации;
- лингвокогнитивные исследования языковых единиц;
- художественный перевод: аналитический подход.

Основатель и лидер школы – Тимошенкова Тамара Михайловна, кандидат филологических наук, профессор



В НУА работает с 1991 года. Ведет практический курс английского языка для специалистов и магистров, читает курсы сравнительной грамматики и сравнительной стилистики английского и украинского языков, магистерский курс «Актуальные проблемы современной лингвистики».

Специалист в области языковой семантики.

Научный руководитель трех успешно защищенных кандидатских диссертаций.

Имеет более 120 научных публикаций.

ЯЗЫК КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье рассматриваются актуальные проблемы современной лингвистики, которые анализируются в контексте традиционных и новых направлений в данном научном течении. Реализован комплексный междисциплинарный подход к анализу языка.

Современная лингвистика отличается сосуществованием разных парадигм научного знания, разнообразием подходов и направлений в изучении языка.

В языкознании последних десятилетий сосуществуют и взаимодействуют классический структурализм, генеративизм и набирающий силу функционализм. Его питает деятельностно ориентированная прагматика.

Основные идеи прагматики как дисциплины, изучающей целенаправленное использование языка человеком, образовали тот стержень, вокруг которого происходит становление нового по духу, деятельностного по принципиальной основе, комплексного по своей структуре лингвистического функционализма – интегральной когнитивно-коммуникативной лингвистики.

Прагматика выдвинула на первый план не абстрактную систему, а живого человека, действующего в конкретных условиях. Поворот к объяснительному принципу деятельности придал новое звучание главной проблеме науки о языке – значению.

На стыке семантики как языковедческой дисциплины и прагматики как дисциплины речеведческой получила развитие семантика речи, в ведении которой находится значение Говорящего, представляющее собой комплекс целей и намерений субъекта речевого действия [14, с. 10].

Гуманизация языкознания, его антропоцентризм вызвали необходимость исследования языка в неразрывной связи с мышлением, сознанием, познанием, культурой, мировоззрением как отдельного индивидуума, так и языкового коллектива, к которому он принадлежит [2, с. 33].

Современная научная парадигма семасиологии, объектом которой является лингвистический смысл элементов языковой иерархии, сложилась на основе психолого-этимологического, системно-структурного, культурно-исторического, этнопсихологического, концептуально-гносеологического, коммуникативно-функционального подходов к анализу языкового содержания. Их разработка способствовала установлению комплексного междисциплинарного принципа исследования значения с учетом его антропоцентричности.

А это обусловило разветвление семасиологии как науки и возникновение новых лингвистических направлений: когнитологии, функциональной лингвистики, теории текста, психосемантики, коммуникативной лингвистики и т. д. [13, с. 8].

Теория номинации, которая наряду с семасиологией входит в состав лингвистической семантики, с одной стороны, изучает процесс создания номинативных единиц на основе словообразовательных моделей [11], способы и механизмы языковой объективации разных типов понятий [8], семантические и номинационные связи [9], когнитивную природу номинативного процесса [12]. С другой стороны, ономасиологический подход рассматривается как «динамичный, функционально-коммуникативный аспект изучения единиц и категорий всех уровней, их роли в номинативной деятельности говорящего, их смысловой задачи и цели использования в конкретном высказывании (тексте)» [1, с. 29].

Психолингвистику традиционно определяют как науку, изучающую речевую деятельность людей в психологическом и лингвистическом аспектах, включающую экспериментальное исследование психологической деятельности субъекта в процессе усвоения и использования языковой системы [10, с. 147].

Психолингвистика последних десятилетий характеризуется преимущественным интересом к текстовому материалу, к речи в действии, с учетом составляющих коммуникативной ситуации, к когнитивному моделированию психологических процессов, предшествующих речевой деятельности, к психологии дискурса (Т. ван Дейк, В. Кинч, Я. Картунен, Дж. Граймс, У. Леннерт и др.), к когнитивной психологии (У. Найссер) [13, с. 46].

Широкие перспективы открываются перед сравнительно новой отраслью науки о языке – этнопсихолингвистикой – маргинальной лингвистической дисциплиной на стыке психолингвистики, этнолингвистики и этнологии, объектом которой является этническое сознание и его отображение в языке и речевой деятельности. В последнее время этнопсихолингвистические исследования избрали в качестве объекта также перевод с одного языка на другой, объединив значительное теоретическое наследие ныне актуальных отраслей языкознания: практики перевода, теории коммуникации с психолингвистическим анализом [13, с. 42; с. 60].

Когнитология, одна из самых современных отраслей языкознания, является лингвистическим направлением исследования языка на основе общего когнитивного механизма, являющегося одним из инструментов получения языковых и неязыковых знаний, их обработки и использования в речи.

Маргинальными языковедческими дисциплинами, направленными на исследование языковых явлений в ментально-гносеологическом аспекте, стали: дреймовая семантика (Ч. Филлмор), объединяющая семасиологические и когнитивные исследования; процедурная семантика (Э. Чарняк, У. Чейф, Дж. Андерсон, У. Кук, Ю. Городецкий и др.), рассматривающая проблемы восприятия речи и моделирования его динамических аспектов, порождения речи в мышлении в рамках систем искусственного интеллекта; семантика прототипов (Э. Рош, У. Лабов, А. Вежбицка, Дж. Лакофф, Д. Болинджер, Б. Берлин, П. Кей), исследующая прототипы как идеальные образцы типичных признаков класса объектов; концептуальная семантика, изучающая ментальную организацию концептов человеческого интеллекта (ментальный лексикон) (Р. Джекендофф, Дж. Атчисон, Р. Лангакр, Р. И. Павильонис, С. Е. Никитина); когнитивная грамматика (Р. Лангакр, Дж. Лакофф, У. Чейф, Р. Джекендофф), целью которой является создание когнитивных, концептуальных моделей грамматических явлений. Весьма перспективными направлениями исследования являются когнитивный синтаксис, теория дискурса (Т. ван Дейк, В. Кинч, М. Бирвиш, У. Леннерт и др.) и когнитивная ономастиология, ставящая целью исследование лингвоментальной природы процесса номинации (Е. С. Кубрякова, С. А. Жаботинская, Е. С. Снитко и др.) [13].

Общей стратегией современной лингвистики текста является переход от изучения текстовой интегрированной структуры к анализу текста как коммуникативной системы, детерминированной такими составляющими, как личности автора и адресата и экстралингвистические характеристики ситуации. Лингвистика текста выходит за свои традиционные рамки и ориентируется на сотрудничество с психолингвистикой, когнитологией, этнолингвистикой, социолингвистикой [13, с. 106–107].

Направленность лингвистики текста на современную теорию коммуникации способствует решению многих малоисследованных проблем, касающихся коммуникативной компетенции автора, условий, моделей и адекватности восприятия текста, эффективности текстовой коммуникации, оптимизации текстовой структуры, типологии интерактивности автора и читателя в аспекте синхронии и диахронии, сферы использования текстов и др. [3; 5].

Необходимость решения проблем текстовой интерпретации выводит лингвистику текста за пределы языкознания и вызывает необходимость использования наработок когнитологии, психологии творчества, эстетики, поэтики и т. д.

Объектом теории коммуникации в самом широком смысле является информационная связь сущностей, в более узком и специализированном значении – человеческое общение – получение или передача информации (обмен информацией) определенным кодовым способом, в частности, языково-знаковым.

Лингвистика текста и теория речевых актов ориентировали свои исследования на анализ дискурса (термин З. Харриса, 1952 г.) как продукта речевой деятельности человека.

Современная когнитология стремится объяснить природу дискурса через фрагменты концептуальной системы человека: модели ситуации, суперструктуры, макроструктуры, фреймы, сценарии и такие феномены когниции, как представление, желание, нормы, оценки, конвенциональные знания, тезаурус и т. д.

Коммуникативная лингвистика путем экстраполирования собственного объекта – дискурса – на разные сферы знаний сложилась в рамках теории коммуникации, создавая новые языковедческие дисциплины и их промежуточные области [13].

Дискурс представляет собой, с одной стороны, деятельность, процесс, с другой стороны – текст, продукт. Этим аспектам соответствуют такие противопоставления как «дискурс – текст», «динамика – статика», «функция – структура». Эти противопоставления являются не взаимоисключающими, а взаимодополняющими, т. к. позволяют теоретически связать форму с функцией [16, с. 23].

Теория дискурса еще очень далека от завершения.

Дискурс – явление многомерное и представляющее собой широкое поле для исследования различными науками, в том числе, выходящими за пределы лингвистической парадигмы – такими, как литературоведение, социология, психология (в том числе, психология творчества), теория искусства, философия, культурология.

Объектом нашего научного интереса является, прежде всего, художественный дискурс во всем многообразии его жанрово-стилистической стратификации. Жанры современного дискурса – это динамичные образования, находящиеся в состоянии постоянного взаимодействия, взаимного обогащения, обретения новых литературно-художественных характеристик, формирующихся за счет особенностей творческой личности автора, его гражданской и художественной позиции, его реакции на постоянно меняющиеся условия окружающего нас мира.

Список литературы

1. Бацевич Ф. С. Очерки по функциональной лексикологии / Ф. С. Бацевич, Т. А. Космеда. – Львов : ЛНУ, 1997.
2. Голубовська І. О. Антропоцентризм у мовознавстві та викладанні іноземних мов / І. О. Голубовська // Лінгвістика ХХ ст.: нові дослідження і перспективи / НАН України. Центр наук. дослідж. і виклад. іноз. мов ; редкол.: В. В. Акуленко (голов. ред.) та ін. – Логос. – 2006. – № 1. – С. 33–39.
3. Дейк ван Т. А., Кинч В. Стратегия понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. XXIII. – С. 153–211.
4. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989.

5. Каменская О. Л. Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. – М. : Высш. шк., 1990.
6. Карасик В. И. О категориях дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр. – Волгоград ; Саратов : Перемена, 1998. – С. 185–197.
7. Кубрякова Е. С. Понятия «дискурс» и «анализ дискурса» в современной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность : сб. науч.-аналит. обзоров. – М. : ИНИОН РАН, 2001. – С. 3–15.
8. Кубрякова Е. С. Части речи в ономазиологическом освещении / Е. С. Кубрякова – М. : Наука, 1978.
9. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1986.
10. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М. : Изд-во МГУ, 1996.
11. Никитевич В. М. Основы номинативной деривации / В. М. Никитевич. – Минск : Изд-во БГУ, 1985.
12. Селіванова О. О. Складне слово: мовні моделі світу / О. О. Селіванова. – Черкаси : Сіяч, 1996.
13. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики / О. О. Селіванова. – К. : Фітосоціоцентр, 1999.
14. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика / И. П. Сусов. – Винница : Нова книга, 2009.
15. Шевченко І. С. Когнітивно-комунікативна парадигма і аналіз дискурсу / І. С. Шевченко // Дискурс як когнітивно-комунікат. феномен. – Х. : Константа, 2005. – С. 9–20.
16. Шевченко І. С. Дискурс як мисленнєво-комунікативна діяльність / І. С. Шевченко, О. І. Морозова // Дискурс як когнітивно-комунікат. феномен – Х. : Константа, 2005. – С. 21–28.
17. Шевченко И. С. Становление когнитивно-коммуникативной парадигмы в лингвистике / И. С. Шевченко // Вісн. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – 2004. – № 609. – С. 202–205.
18. Brown G. Discourse Analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge : CUP, 1996.

19. Cook G. Discourse and Literature : The interplay of form and mind, 2nd impr. / G. Cook. – Oxford : OUP, 1995.
20. Dijk van T. A. Studies in the Pragmatics of Discourse / T. A. Dijk. – The Hague, Paris : Mouton de Gruyter, 1982.
21. Harris Z. Discourse analysis / Z. Harris // Language. – 1952. – Vol. 28. – P. 1–30.

Шевченко Ирина Семеновна – доктор филологических наук, профессор. Работает в рамках филологической научной школы



В НУА работает с 1994 года. Преподает учебные дисциплины: «Теория языковой коммуникации», «Теоретическая грамматика английского языка», «Литература страны, язык которой изучается (англ.) для переводчиков» и др.

Сфера научных интересов: историческая прагмалингвистика, историческая когнитивная лингвистика, семантика, когнитивная прагматика, дискурсология, социоллингвистика, переводоведение.

Под ее руководством защищено 10 кандидатских и 1 докторская диссертация.

Имеет более 120 научных публикаций.

УДК 81'373.612.2

И. С. Шевченко

КОГНИТИВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЯМОЙ НОМИНАЦИИ

В статье рассмотрена когнитивная метафора (и языковая, и образная) как результат когнитивных операций, основанных на интеграции когнитивных пространств. Проведен анализ определения их типа и степени подобия, спектра и диапазона метафоры, типовых сценариев, которые отображают характерные для сферы-корелята последовательности ситуаций, тип связи коррелятивных и референтных областей и т. д.

Феномен метафоры и метонимии универсален и, по образному выражению, пронизывает нашу жизнь, оставаясь объектом пристального внимания на протяжении тысячелетий. Сегодня они стали одним из важнейших направлений современной когнитивной лингвистики, имея при этом весьма различные трактовки: только за последние несколько лет в отечественной лингвистике получили развитие идеи метафоры, метонимии, метафтонимии [1; 2; 4; 5; 9; 11; 12; 13; 18 и др.]. В дискуссии на страницах журнала *Cognitive Linguistics* Золтан Ковечеш, Вивьен Эванс и другие высказали полярные взгляды на их исследования [17; 14], что обусловило актуальность данной статьи и ее цель – систематизировать существующие в когнитивной лингвистике подходы и очертить проблемы анализа не прямой номинации. При этом лексикология, стилистика, когнитивная лингвистика трактуют данное явление по-разному, что заставляет начать с разграничения так называемой языковой, стилистической и концептуальной метафор.

Для разграничения сущности понимания метафоры в названных дисциплинах и подходах целесообразно использовать параметры исходной исследовательской парадигмы, единиц анализа, механизма переноса значения, функций метафоры и характера ее употребления в дискурсе. Применение этих критериев показывает, что с точки зрения теории номинации – основы классической лексикологии и лексикографии – явление непрямого именованья рассматривается как результат, закрепленный в системе языка. Именно слово служит единицей, которая содержит указание на переносное значение уже в своем лексикографическом описании. Закрепленность переносного значения в словарной дефиниции слова дает возможность трактовать его как «мертвую», языковую метафору (*носик чайника, дверной глазок* и т. п.), реализуемую словом. Согласно сравнительной теории метафоры, восходящей к работам Аристотеля, метафора основана на подобию: номинации *шляпка гриба/звезда* не предполагают появления нового понятия, а являются результатом словообразовательного процесса, здесь метафора выполняет чисто номинативную функцию, хотя имя, полученное предметом, может способствовать обнаружению его особенностей. То есть, с точки зрения лексикологии, метафора как языковое явление, фиксирующее сходства и различия

вещей, облегчает проникновение в природу вещи и может становиться инструментом ее познания.

В отличие от лексикологии стилистика опирается на принципы функционализма и исследует речевой материал, в частности, текст, в котором закреплены результаты авторской вторичной номинации. Как правило, цель образной метафоры – повышение эмоционального воздействия текста (еще Аристотель указывал, что метафора – украшение речи). Объясняя метафору в терминах теории взаимодействия, Ричардс, Блэк и другие указывают на существование метафоры не только в языке, но и в мышлении, то есть сама *мысль* о предметном мире формируется через сравнение [3; 7]. Так акцентируется гносеологическая, познавательная функция метафоры, которую она выполняет одновременно с коммуникативной функцией. Не случайно разновидность этой функции – экспрессивно-оценочную или поэтическую – В. Н. Телия считает основной в метафоре [8]. Это «живая» метафора, единичная и свободно не воспроизводимая, существующая в речи как артефакт. Тем самым «мертвые» (языковые) и «живые» (авторские) метафоры могут быть противопоставлены как явления языка и речи.

Как отмечает проф. Наер, концептуальная метафора – узуальное явление, она независима от контекста, воспринимается автоматизировано и однозначно, сближаясь с «мертвой», а ее эстетический потенциал «близок к нулю» [6].

В когнитивистике метафора трактуется как средство концептуализации, средство познания и вербализации познаваемого. Если в подходе, ориентированном на образность метафоры, внимание сосредоточено на форме, ее стилистической роли и эстетической значимости, то в когнитивном подходе – на содержании и когнитивных операциях, в частности, перекрестном картировании, описанном в теории концептуальной интеграции или блендинга Ж. Фоконье и М. Тернером [10; 15]. Согласно этой теории, два вводных пространства (input spaces) соответствуют концептуальному референту и концептуальному корреляту метафоры. Порождающее пространство (generic space), содержащее концептуальную структуру, общую для обоих вводных пространств, соответствует зоне перекрестного картирования. В интегративном пространстве или бленде (blended space) информация,

частично содержащаяся во вводных пространствах, комбинируется и аранжируется в соответствии с концептуальной структурой порождающего пространства, формируя значение метафоры. Так, в метафоре *France rejected EU constitution* (Франция отвергла европейскую конституцию) высвечены лишь часть концептуальных признаков Франции как географического образования, имеющего историю, культуру и т. п., а именно, признак электорального большинства, положенный в основу метафоры [14].

Еще один параметр не прямой номинации – связь коррелятивного и референтного концептов или доменов – отмечает Дж. Барнден: в языковой метафоре типа *army ant*, *енот-полоскун* и др. эта связь сохраняется (source / target link survival) [13]: в основе метафорической номинации – сходство поведения животного и человека, муравья и солдата.

Следует отметить существенные различия языковых метафор по степени вербализованности вводных пространств: в случае частичной вербализованности из двух вводных пространств метафоры лишь коррелят имеет языковое выражение – лексемы *army*, *полоскание*, в то время как референт – вид муравья или енота – не имеет собственного языкового выражения кроме общей родовой лексемы *ant*, *енот*. В результате картирования таких признаков коррелятивных доменов, как хождение строем или полоскание пищи в воде перед ее употреблением, образуется интегративное пространство – номинация вида, вербальное представление которого сохраняет вводные лексемы.

Если концептуальный референт невербален (ср. появление нового термина), а коррелят имеет языковое выражение, то в результате картирования релевантных признаков коррелятивного концепта на пространство референта образуется интегративное пространство – переносная номинация, например, *revolution* (ME) – «обращение небесных светил», после ряда смен общественно-политического строя в странах Европы с феодального на буржуазный получает значение «революция» [19] в результате высвечивания семы «поворот». Этот процесс приводит к полисемии лексем: *глаз человека – дверной глазок*, *перо птицы – перо стальное*. В обоих случаях концептуальная коррелятивно-референтная связь в языковой метафоре

сохраняется. При этом ведущая функция языковой метафоры – номинативная, а стилистической – эмотивно-оценочная, например, *перо птицы (нейтр.) – перо (жарг.) «остро заточенный нож»*.

Различие в характере коррелятивно-референтной связи позволяет отграничить «живую» и «мертвую» метафоры. Так, по мнению Дж. Барндена, в метафоре *My job is a jail* (*моя работа – это тюрьма*) имплицитно присутствует связь коррелята и референта, включающая по меньшей мере часть признаков концептов JOB и JAIL. Эту связь можно рассматривать как подобие (similarity): и работа, и тюрьма ограничивают свободу, от / из них трудно сбежать [13, с. 5]. Напротив, в концептуальной структурной метафоре *Он направил дискуссию в нужное русло* связь концептов ДИСКУССИЯ и РЕКА (река имеет берега – границы и течение, которое можно изменить) менее эксплицитна, что позволяет говорить о градуальной представленности коррелятивно-референтной связи в метафоре.

В развитие теории когнитивной метафоры З. Ковечеш в 2010 г. предлагает дополнить существующие принципы анализа создания метафор параметрами культурного контекста, физического окружения, социальных факторов. Он показывает, как культурный контекст объясняет большую продуктивность метафор КОРАБЛЯ в английском языке по сравнению с французским, где доминирует ЕДА и др., а социально-исторический контекст объясняет, почему в венгерском преобладает метафора *life is war, life is compromise* по сравнению с американскими *life is a game, life is precious possession* [17, с. 669]. Для таких примеров Ковечеш вводит термин контекстно-обусловленных метафор (context induced metaphors, creativity) [17, с. 665], при этом отмечая, что глобальный контекст, объединяющий всех членов определенного лингвокультурного сообщества, обуславливает наличие универсальных метафорических моделей, а локальный контекст объясняет их варьирование [17, с. 667].

Метафора – это проявление аналоговых возможностей человеческого мышления. Принято различать ориентационные метафоры (они опираются на пространственные оппозиции типа «верх – низ», «центр – периферия», «больше – меньше» и т. п.), онтологические метафоры (например, представление неодушевленных предметов как живых существ) и структурные метафоры, которые дают возможность

использовать одну понятийную сферу для описания другой. В последнем случае выборы нередко описываются как боевые действия (*победа на выборах*), жизнь человека – как путешествие. Поскольку, как отмечает З. Ковечеш, для более полного осмысления референтного домена требуется, как правило, не один, а несколько коррелятивных доменов. (Коррелятивные домены, привлекаемые для метафорического осмысления сущностей, относящихся к одному и тому же референтному домену, образуют диапазон концептуальной метафоры, а набор референтных концептов, на которые проецируются активированные составляющие коррелятивного домена, – спектр концептуальной метафоры.)

В последние годы наряду с моделями концептуальной метафоры все чаще и чаще описываются метонимические модели, которые также рассматриваются как своего рода схемы человеческого мышления.

В поисках различия метафоры и метонимии указывают, что компаративные отношения подобия в метафоре объединяют референт и коррелят, относящиеся к разным понятийным сферам; например, *весь мир – театр* – здесь живые существа и феномен культуры разведены в пространстве, их объединение – лишь мысленный конструкт. Напротив, в метонимии референт и коррелят имеют точки соприкосновения, как в случае переноса по типу репрезентант – вместо репрезентации, например, *В этом фильме Шварценеггер спасает мир от ядерной угрозы*, где имя актера замещает имя сыгранного им персонажа.

Как ни парадоксально, вопрос о разграничении метафоры и метонимии остается открытым. Если В. Эванс, З. Ковечеш и другие допускают наличие четких критериев их разграничения [14; 17], то Л. Гуссенс, А. Барселона, И. Трубенко выделяют случаи их объединения в метафтонимию [16; 12; 9], а Дж. Барнден доказывает ненадежность всяких критериев их разграничения [13]. Действительно, в приведенном примере *Франция отвергла евроконституцию* метафора-персонификация совмещает и партививную метонимию (перенос *отдельные избратели ! все избратели, вся страна*).

Суммируя, следует отметить, что термины «языковая», как и «образная» метафора, – скорее дань традиции, ибо всякий

ономасиологический процесс в широком смысле есть результат когнитивной деятельности, поэтому и формирование закрепленной в языке «мертвой» и авторской «живой» метафор может быть объяснено с помощью соответствующих когнитивных операций, а их классификации дополнены типологией по параметру коррелятивно-референтной связи.

Метафора и метонимия – лишь удобные способы описать широкий спектр размытых явлений. Более перспективным сегодня представляется изучение лежащих в их основе когнитивных операций, что даст ответ на вопрос о типе и степени подобия, о спектре и диапазоне переносных наименований, о типовых для данной модели сценариях, которые отражают наиболее характерные для понятийной сферы-коррелята последовательности ситуаций и т. п.; это позволит описать относящиеся к данной модели фреймы, выяснить характер компонента, который связывает коррелятивные и референтные области охватываемых данной моделью единиц, то есть решить перспективные проблемы выявления оснований для метафорического использования соответствующих концептов и доменов, причин того, почему понятийная структура сферы источника оказывается подходящей для обозначения элементов совсем другой сферы и т. п.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Тожество и подобие (Заметки о взаимодействии концептов) / Н. Д. Арутюнова // Тожество и подобие, сравнение и идентификация / под ред. Н. Д. Арутюновой. – М., 1990. – С. 7–33.
2. Баранов А. Н. Русская политическая метафора : материалы к словарю / А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов. – М., 1991.
3. Блэк М. Метафора / М. Блэк ; [пер. с англ. М. А. Дмитриевской] // Теория метафоры / [вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; под общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной]. – М., 1990. – С. 153–173.
4. Бровченко И. В. Составляющие метафоры с позиций традиционной и когнитивной теорий / И. В. Бровченко // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2010. – № 897. – С. 54–60.
5. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М., 1996.

6. Наер В. Л. Концептуальная и стилистическая метафора: общее и различное / В. Л. Наер. – Вестн. МГЛУ. – 2003. – № 474.

7. Ричардс А. Философия риторики / А. Ричардс ; [пер. с англ. Р. И. Розиной] // Теория метафоры / [вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; под общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной]. – М., 1990. – С. 44–68.

8. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / отв. ред. Б. А. Серебренников. – М., 1988. – С. 173–205.

9. Трубенко І. А. Художня метонімія та її дискурсивний потенціал у прозі англійського модернізму (на матеріалі творів В. Вульф і Д. Г. Лоуренса) : автореф. дис. ... канд. філол. наук / 10.02.04 – германські мови / І. А. Трубенко. – КНЛУ, 2010. – К., 2010. – 20 с.

10. Фундаментальные направления современной американской лингвистики : сб. обзоров. – М. : Изд-во МГУ, 1997.

11. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

12. Barcelona A. On the Plausibility of Claiming Metonymic Motivation for Conceptual Metaphor / A. Barcelona // *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective* / ed. A. Barcelona. – Berlin, New York : Mouton, 2000. – P. 31–58.

13. Barnden J. A. Metaphor and metonymy: Making their connections more slippery / J. Barnden // *Cognitive Linguistics*. – 2010. – V. 21, No 1. – P. 1–34.

14. Evans V. Figurative Language Understanding in LCCM Theory / V. Evans // *Cognitive Linguistics*. – 2010. – V. 21, No 4. – P. 601–662.

15. Fauconnier G. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – New York : New York Basic Books, 2002. – 440 p.

16. Goosens L. Metaphonymy: the interaction of Metaphor and Metonymy in Expressions for Linguistic action / L. Goosens // *Cognitive Linguistics*. – 1990. – Vol. 1–3. – P. 323–340.

17. Kovecses Z. A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics / Z. Kovecses // *Cognitive Linguistics*. – 2010. – V. 21, No 4. – P. 663–697.

18. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : Chicago University Press, 1980. – 242 p.

19. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.etymonline.com.

Артеменко Людмила Александровна – почетный профессор НУА. Работает в рамках филологической научной школы



В НУА работает с 1994 года. Почетный профессор ХГУ «НУА». Преподает общий курс английского языка, деловой английский язык, английский для профессиональных целей.

В рамках научно-методических исследований разрабатывает тематику «Проблемы изучения и преподавания английского языка: теоретический, прикладной и гуманитарный аспекты».

Имеет более 50 научных публикаций.

УДК 811.111'282.4(73)

Л. А. Артеменко

АМЕРИКАНСКИЙ ВАРИАНТ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СЛЕНГ, ДИАЛЕКТЫ, АКЦЕНТЫ

На примере американского английского языка в статье рассматриваются такие языковые явления, как сленг, диалект, акцент, не входящие в нормативную английскую устную и письменную речь.

Проблема функционирования английского языка как динамической системы реализуется в самых разнообразных модификациях – как глобальных, так и локализованных, как стандартно-нормативных, так и выходящих за рамки литературной нормы.

Такие языковые явления, как сленг, диалект, акцент являются предметом исследования различных лингвистических дисциплин: лексикологии, стилистики, грамматики, фонетики [5, 7, 8, 15, 16, 17].

Все возрастающая мобильность студентов: учеба за рубежом,

летние стажировки, работа в период каникул – делает проблему ненормативных языковых явлений достаточно актуальной.

Курсы английского языка, интернет-программы обучают стандартному варианту иностранного языка, который не всегда представлен в реальном общении: нетипичное использование лексических единиц, нарушение грамматической и фонетической нормы. Это то, чему нельзя научиться, читая книги, слушая аудиозаписи или просматривая фильмы. Студенты, завершившие курс обучения английскому языку и готовые к общению с учетом соблюдения литературной нормы, оказываются в сложной ситуации. Сленгизмы, диалектизмы, особенности акцентов, если и не исключают успешного общения, то, во всяком случае, значительно усложняют его.

Стандартный вариант английского языка в США (Standard American English), имеющий самый высокий статус в обществе, представлен в речи и письме образованных носителей языка, используется в средствах массовой информации и литературе; описывается в словарях и грамматических учебниках, изучается в школах [9].

В словарном составе английского языка выделяются различные элементы, не входящие в нормативную устную и письменную речь. К ним относятся и сленг, и диалекты, и акценты, которые и являются предметом нашего анализа в данной статье.

Сленг – явление, которое по-разному трактуется разными исследователями. Во всяком случае, большинство лингвистов определяют сленг как неформальную лексику (чаще всего с иронической или юмористической окраской, которая, правда, теряется при длительном употреблении).

Б. Думас и Д. Лайтер, профессора университета Теннесси, выделяют четыре критерия, которым должен удовлетворять сленг [5]:

- снижение «достоинства» формальной или серьезной речи;
- уверенность говорящего в том, что адресат его понимает;
- табу термин в обычном дискурсе людей, имеющих высокий социальный статус или занимающих высокую должность;
- употребление вместо широко известного и общепринятого синонима.

Все возрастающее использование сленговой лексики создает серьезные трудности в понимании сегодняшней английской речи не

только для иностранцев, но и для носителей языка. Сленг принадлежит к самому неустойчивому пласту лексики, постоянно обновляется, приобретает новые коннотации. Неуместное и неумелое употребление сленга может привести к неловким ситуациям [17].

В последнее время лингвисты отмечают весьма распространенное для многих языков явление, когда в общий обиход стали входить специфические слова и выражения, ранее характерные для ограниченной сферы употребления. Подобное явление в английском языке определяется термином «общий сленг», который рассматривают как особый лексико-грамматический слой, составляющий основу современного просторечия [17].

Появление общего сленга обусловлено как экстралингвистическими, так и лингвистическими факторами. Большинство единиц общего сленга отличается простотой формы и максимальной содержательностью и экспрессивностью [17].

Сленг может быть региональным и использоваться в определенном районе, но чаще он характерен для определенной субкультуры (музыка, видеоигра и т. д.). Американский сленг может варьироваться от штата к штату, от побережья к побережью [11]. В качестве примера приведем несколько сленговых выражений, характерных для молодежи Техаса: *babe* – a pretty young woman; *bar hop* – to make a round of bars, one after another; *hang out* – socialize, gather together; *car pool* – riding together (not to use an individual car); *drama quine* – a person who complains a lot; *I'm in a push* – I'm in a hurry; *bad hair day* – a day when everything goes wrong; *all-nighter* (to staying up all night doing smth.); *yuppie* – a youngish person who works in business; *fixing to* – about to; *yall* – you all; *down yonder* – over there; *tuckered out* – exhausted [2, 14].

Разное название носит напиток *soca-cola*: в северных районах – *пор* или *soda*, в южных – *coke*.

На сленге Нью-Йорка: *bad load* означает *drunk*; *Batty* – a beautiful woman; *baler* – a rich man; *feening* – needing smth desperately; *absoid* – absurd; *dere* – there.

Подростки и молодежь чаще других создают и используют свой собственный сленговый язык. Часто язык подростков непонятен даже их родителям: *chav* – a working teenager; *nutter* – a crazy person; *snog* – kiss; *totes* – totally; *ridonkulous* – beyond being ridiculous; *Scooby Doos* –

good shoes. Очень популярны среди молодежи аббревиатуры и акронимы: BFF – best friends for ever; OMG – Oh, my God; TMI – too much information; IDK – I don't know [1].

Например, язык ковбоев отличается экспрессивностью, колоритом, природным юмором: This ain't my first rodeo – experienced. He's all hat and no cattle – pretentious. Don't get your cows run'n in – relax [7].

Сленг – характерная черта неформального общения. Его стараются избегать в условиях официальной обстановки.

Диалекты – это региональные говоры, лингвистические варианты, отличающиеся произношением (фонетика, просодия), словарными и грамматическими формами друг от друга и от стандартного варианта английского языка. Некоторые исследователи (напр., А. Paul, 1995) рассматривают диалект как разновидность языка, сходную с языком, на котором говорит большинство, но отличающуюся использованием определенных элементов.

Термин «диалект» (от греч. *dialectos*) используют как для определения разновидности языка, характерной для определенной группы людей, так и для региональных речевых моделей. Диалект, определяемый таким фактором как социальный класс, называют социолектом, а региональный диалект – региолектом [15, 17, 18].

Диалектная картина мира отличается от общезыковой своим конкретизированным характером, поскольку она складывается в достаточно замкнутом коллективе, отражает особенности уклада, быта, служит своего рода субстратом для картины мира общеупотребительного языка. Диалектоноситель предпочтительно пользуется средствами определенных подсистем лексики и фразеологии, словообразовательными ресурсами, отличающимися от ресурсов общеупотребительного языка [19].

Диалектизм – это слово, оборот речи, звуковая особенность или грамматическая черта, отличающиеся от стандартных. Различают фонетические, грамматические, словообразовательные, лексические, семантические (диалектные значения общепринятых слов) и фразеологические (идиомы, поговорки) [15, 18].

При рассмотрении вопроса об акцентах необходимо обратить внимание на социальные, культурные, экономические предпосылки становления и модификации произносительной нормы.

Происхождение американских диалектов и акцентов относят к языкам первых поселенцев. Произношение жителей Массачусетса и Пенсильвании сходно с британским произношением. Нью-Йоркское произношение отличается более твердым произношением согласных, особенно в конце слова, благодаря сильному германскому и восточно-европейскому влиянию. Южный акцент – смешанный британский, шотландский, ирландский, порой с французской интонацией, испанским стаккато, «приправленным» афро-американским акцентом.

Акцент можно рассматривать как фонологическую индивидуальную особенность разговорного языка, на которую влияют место рождения, родной язык, социальный статус. В тех случаях, когда английский язык является вторым языком общения, происходит естественная интерференция родного языка.

Общий американский (GA) или стандартный американский английский (SAE) – это главный акцент американского английского языка, это язык дикторов радио и телевидения, его можно услышать во многих американских фильмах и телесериалах. Но, по утверждению многих американских исследователей [2, 9], он никогда не был акцентом, характерным для всех жителей страны. Широко признанными и употребляемыми являются нью-йоркский акцент, бостонский и южный. Вариант английского языка, на котором говорят в Нью-Йорке и Нью-Джерси часто рассматривают как один из наиболее понятных акцентов американского английского.

Для нью-йоркского акцента характерно пролонгирование «aw»: talk – [tawwk]; звук «g» произносится твердо – long; опускается конечная согласная: want [wan]; конечный звук «g» в сочетании ing не произносится – morning [mornin] [8, 10].

Бостонский акцент имеет ряд собственных отличий, среди которых наиболее характерным является отсутствие ротацизма: «г» не произносится (как в британском варианте), напр. start [sta:t], после гласных произносится как звук [ə], fare [fɛə], er, or – произносится [ə], doctor – [dɒktə], player – [pleiə]. Но соединительный «г» произносится в конце слова, если следующее слово начинается с гласной: the player is [ˈpleɪrɪz]; сочетание [oo] и [oa] произносятся почти как монофтонг [u] и [o] соответственно: foot, coat [3; 12; 13].

Для техасского акцента характерно пролонгирование односложных слов: «big» произносится как «bee-yug», слово «pen» – «pee-yun», «cat» – «ka-yut». Опускают «g» в окончании «ing»: «walking» – walkin, «cooking» – cookin, «ringing» – ringin; «ing» произносится «ang» в середине слова: things – [thangs], sing – [sangs], wings – [wangs]; дифтонг [ai] звучит как [a:]: fight – [faths], buy – [bath] [12, 14].

Быстрая метрополизация, развитие экономики, массовая миграция значительно изменили речь жителей Техаса. Наблюдается значительный фонологический раскол в речи сельских и городских жителей. Одни традиционные черты произношения исчезают, другие появляются. Так, на западе Техаса одинаково произносятся некоторые гласные, напр., «caught» и «cot»; «pool» и «pull»; «feel» – «fill»; «sale» – «sell» – звучат идентично [11].

Считается, что в США существует три основные категории этнических акцентов, отличающиеся от стандартного американского английского [4]. Это африканский американский английский (ААЕ), английский с элементами испанского и английский с элементами китайского или вьетнамского. В последних случаях наблюдаются фонологические (фонетика) или просодические (ритм, ударение, скорость речи) отличия от стандартного американского акцента.

Многообразие сленга, диалектов и акцентов в американском английском обусловлено историческими, экономическими и социальными факторами. США заселялись очень неравномерно жителями разных стран, поэтому даже сейчас в речи жителей конкретной местности можно уловить отзвуки языка, на котором здесь говорили когда-то. Некоторые слова и языковые обороты, которые пришли в Новый свет, исчезнув из употребления в языке-источнике, сейчас считаются чисто американскими.

Особенности диалектов и акцентов – естественно, ярче всего выражены в просторечии. В речи образованных людей они в значительной степени нивелируются.

Коммуникативный статус и языковая сущность разнообразных вариантов американского английского представляют значительный теоретический и практический интерес для этнолингвистики и социолингвистики.

Список литературы

1. American accent [Electronic resource] / Study now. – Mode of access: <http://www.studynow.ru/other/americanaccent>
2. Boston English. Phonetics and Phonology [Electronic resource] / Phonetics and Phonology. – Mode of access: <http://www.ic.arizona.edu/~Northeast/BostEnglish/bosphon.html>
3. Dumas B. K. Is slang a word in linguistics? / B. K. Dumas, J. Zighter // American Speech. – 1978. – № 53 (5). – P. 14–15.
4. Chapman R. L. Dictionary of American Slang / R. L. Chapman, B. A. Kipfen. – 4th edition. – New York : Harper Collins, 2007. – P. 608.
5. Hendrickson R. New Yawk Tawk. Dictionary of New York City Expressions [Electronic resource] / R. Hendrickson // Dictionary of New York City Expressions. - Mode of access: <http://www.librarything.com/work/535233>
6. Keith W. Dialects. The handbook of Texas online [Electronic resource] / W. Keith // The handbook of Texas online. – Mode of access: <http://wwwtshaonline.org/handbook/online/articles/pcd01>
7. Labov W. Atlas of North American English: Phonetics, Phonology and Sound Change / W. Labov, S. Ash, C. Boberg. – Berlin : Moun-ton-de Gruyter, 2006. – P. 187–208.
8. Logan C. Standard American English [Electronic resource] / C. Logan // Standard American English: what it is, and why it risks eventual extinction. – Mode of access: <http://www.associatedcontent.com/article/217104standard>
9. New York accent [Electronic resource] // Dictionary. – Mode of access: http://www.dictionary.reference.com/browse/NewYork_accent
10. Pichon A. Understanding modern American Teen Slang [Electronic resource] / A. Pichon // Insightful writers. Informed readers. – Mode of access: <http://www.suite101.com/reference/americanslang>
11. Preston D. Accentuating Accent / D. Preston // Dialect Accent Specialists. – 2010.
12. Thomas E. An acoustic analysis of vowel variation in New World English / E. Thomas // PADS85. Durham, NC. Duke University Press, 2001. – P. 123.
13. Urban Dictionary: Boston accent [Electronic resource] // Urban Dictionary. – Mode of access: <http://www.urbandictionary.com/define/php?term=bostonaccent>

14. Urban Dictionary: Texas slang [Electronic resource] // Urban Dictionary. – Mode of access: <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=texas+slang>

15. Єфімов Л. П. Стилїстика англійської мови і дискурсивний аналіз : учб.-метод. посіб. / Л. П. Єфімов, О. А. Ясіпецька. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 240 с.

16. Кривенко В. П. К вопросу об употреблении англоамериканизмов в современном немецком языке / В. П. Кривенко // Вісн. Харк. держ. ун-ту. Романо-герман. філол. – 1999. – № 424. – С. 69.

17. Кудрявцева Л. А. Общий сленг в современном русском языке / Л. А. Кудрявцева, В. А. Гордиенко // Слово. Символ. Текст : сб. науч. тр. – К. : Слово, 2006. – С. 91.

18. Локшина С. М. Словарь иностранных слов / С. М. Локшина, Б. Ф. Корицкий. – 5-е изд., стереотип. – М. : Наука, 1955. – С. 222.

19. Энгель Е. И. Трансформация первых акцентных вариантов многосложных слов в английском языке / Е. И. Энгель // Вестник МГУ. Сер. 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 1. – С. 98.

Джандоева Полина Владимировна – кандидат филологических наук, профессор. Работает в рамках научной филологической школы



В НУА работает с 1998 года. Читает теоретический курс лексикологии современного французского языка, грамматические аспекты перевода, технический, общественно-политический и юридический перевод, практический курс французского языка.

Специалист в области научно-технического перевода и перевода патентной литературы.

Имеет около 50 научных публикаций.

ТЕХНОЛОГИИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

В статье проанализированы работы автора, опубликованные на протяжении последних 10 лет работы в ХГУ «НУА» в рамках научно-исследовательской темы «Декомпозиция процесса осуществления научно-технического перевода (НТП) для выявления и преодоления трудностей его осуществления и методики преподавания».

Перевод – проблема филологическая. Современная филология также претерпевает изменения в меняющемся мире. Если раньше основным предметом филологии было исследование художественных текстов, то теперь все чаще внимание филологов привлекают тексты массовой коммуникации: информационные, юридические, политические, медицинские, научно-технические. Нет необходимости доказывать, что аудитория этих текстов в несколько раз больше, чем аудитория, например, поэзии и драматургии.

Иногда утверждают, что теория и практика НТП как самостоятельная наука еще не сложилась в полной мере, и поэтому нет смысла ставить вопрос о соответствующей ей технике и методике преподавания.

Данная статья является попыткой проанализировать составные этапы процесса НТП, основные трудности и требования, предъявляемые к его выполнению, что поможет преподавателю на их основе разработать методики, позволяющие эффективно формировать профессиональную компетенцию будущих переводчиков научно-технической литературы (НТЛ). Учитывая вышесказанное, актуальность выбранной темы статьи представляется, по меньшей мере, оправданной. Известно, что вся литература делится на научно-техническую, научно-бытовую и патентно-лицензионную. Каждый из этих видов имеет свой стиль, свои особенности, лексические, грамматические и стилистические трудности перевода.

Вопросы, касающиеся особенностей осуществления НТП, неоднократно рассматривались в лингвистике выдающимися отечественными и зарубежными основателями теории НТП: В. Н. Комиссаровым,

Л. К. Латышевым, В. М. Лейчиком, Ю. Н. Марчуком, Р. К. Миньяр-Белоручевым, Я. И. Рецкером, А. В. Федоровым, Ж. Майо, Е. Кари, Ж. Винье, А. Мартеном и др. (Вся использованная автором литература указана в его цитируемых работах.)

Вышеуказанные авторы отмечают, что НТП имеет свои особенности, и посвящают свои работы наиболее значительным его теоретическим проблемам. Однако существующие исследования не содержат полного анализа составных этапов, которые необходимо вычленить при «разложении» процесса выполнения НТП. Поэтапному подходу к процессу осуществления НТП начинающими переводчиками была посвящена серия статей, опубликованных в «Ученых записках» ХГУ «НУА» [1, 2, 6] и материалах конференции, проходившей в Харьковском национальном университете [3, 4, 5]. В данной серии статей было показано, что НТП – это сложный и многоэтапный вид деятельности. Необходимым условием его выполнения является распределение всех переводческих операций на три основных этапа: подготовительный, собственно перевод оригинального текста, т. е. реэкспрессия, и доводка или окончательное редактирование перевода с соответствующим оцениванием качества его выполнения. В вышеупомянутой серии статей нами отмечалось, что выпускникам языковых факультетов, не имеющих, как правило, необходимых знаний из естественных наук, необходимо, прежде всего, расширить их диапазон за счет проведения документального поиска, который и есть первым этапом специализированного перевода, описанного в цитируемой работе [1, с. 394–402]. Невозможно перевести то, чего не понимаешь, следовательно, необходимо понимать устройство и работу оборудования, которого касается перевод, и уметь делать логические выводы по переводимому техническому тексту. В публикациях неоднократно подчеркивалось, что в большинстве случаев перевод терминологии, который вызывает зачастую трудности, менее важен, чем понимание текста.

Приобретя соответствующий объем фактических знаний в конкретной области знаний, переводчик может переходить ко второму этапу – собственно переводу. Определению принципов перевода, последовательным переводческим операциям, правилам выполнения НТП были посвящены публикации в материалах Всеукраинской научной

конференции «Другі Каразінські читання: два століття Харківської лінгвістичної школи» [3, с. 46–48] и в «Ученых записках ХГУ «НУА» [2, с. 465–477].

Выполнив перевод, можно переходить к третьему, заключительному этапу переводческих операций – технологическому процессу редактирования и доведения текста перевода до высокого уровня в соответствии с порядком операций, описанных в статье, посвященной третьему заключительному этапу работы над НТП и оцениванию качества его выполнения [6, с. 414–426]. Как отмечается в статьях данной серии, педагогический подход к ознакомлению начинающих переводчиков с областью знаний, к которой относится переводимый научно-технический текст, несколько отличается от того, который обычно применяется для перевода художественного текста. Вместо того, чтобы раздать им уже готовые технические характеристики, обучаемым предлагается самостоятельно составить эти характеристики, используя материалы на родном и иностранном языках и предоставив им для поиска определенный срок времени.

По рекомендации преподавателя, для составления этих характеристик студенты пользуются литературой энциклопедического и популярного характера, справочниками, научными монографиями и последними публикациями в научных изданиях, а также учебными материалами, прибегают к консультациям специалистов, чтобы как следует ознакомиться с базовыми понятиями. С требованиями, предъявляемыми к выполнению НТП, последовательностью и правилами его осуществления начинающие переводчики могут ознакомиться более подробно в цитируемых статьях [6, с. 419–425; 13, с. 104–109].

Другая серия статей, опубликованных в 2005 г. [7, с. 54–55; 8, с. 468–481], была посвящена проблемам выбора переводчиком языковых средств, переводческих приемов и трансформаций, которые, как представляется автору, недостаточно изучены на материале французской НТЛ.

Целью данной серии статей было описание различных основных видов грамматических и лексических преобразований, лексико-семантических замен и лексико-грамматических преобразований, учитывая, что языковые единицы одного языка не всегда могут быть переданы языковыми единицами другого языка того же языкового

уровня и тогда необходимо использовать различные трансформации, которыми начинающий переводчик должен умело пользоваться, доводя навыки их употребления до полного автоматизма в процессе перевода НТЛ, относящейся к различным областям знаний.

В процессе исследования автор постоянно руководствовался работами отечественных и зарубежных классиков теории и практики перевода: А. В. Федорова, Л. С. Бархударова, В. Н. Комиссарова, В. Ч. Чака, А. Чужакина, Ж.-П. Винье и Ж. Дарбельне, методическими пособиями, изданными Московским центром переводов научно-технической литературы и документации, последними работами русских и украинских исследователей: Л. К. Латышева, И. Г. Гусейновой, А. А. Чередниченко и других ученых-сторонников функционального подхода к исследованиям.

Ни в коей мере не претендуя на полноту изложения данного вопроса и составления классификации всех переводческих преобразований, отмеченных в процессе выполнения НТП, проведенное собственное исследование автора, его многолетний опыт работы в качестве технического переводчика и преподавателя различных аспектов научно-технического перевода студентам языковых вузов позволили выявить следующие наиболее употребляемые в НТП типы переводческих приемов и трансформаций:

1. Переводческое транскрибирование и транслитерация.
2. Калькирование.
3. Лексико-семантические замены, наиболее употребляемыми среди которых являются: генерализация, конкретизация, смысловое развертывание, модуляция (добавления), смысловое свертывание или опущения, адаптация или контекстуальные замены.
4. Лексико-грамматические трансформации, основными из которых являются: антонимический перевод, экспликация, компенсация, целостное переосмысление или трансформационный перевод.
5. Грамматические трансформации, включающие: замены, изменение порядка слов, словосочетаний, объединение нескольких предложений в одно или парцелляция неоправданно длинных предложений.

Особенности применения каждого из вышеуказанных приемов в процессе перевода французской НТЛ описаны в цитируемых работах [7, с. 468–481; 8, с. 54–55]. За пределами данных статей

остались еще типичные случаи транспозиций частей речи и некоторые синтаксические особенности, непосредственно связанные с научно-техническим стилем речи современного французского языка, что по логике вещей должно явиться продолжением исследования в дальнейшем.

Отдельные статьи, опубликованные в рамках указанной темы исследования, касались выявления трудностей, являющихся следствием лингвистических процессов, имеющих место в НТЛ, и определения способов их преодоления в процессе НТП. Целью данных исследований является доведение до сведения начинающих переводчиков существующего мнения ученых-терминологов, согласно которому естественной базой для терминологии является функциональная разновидность общелитературного языка, его лексика, словообразование, грамматика. Таким образом, обучаемым предлагается рассматривать терминологию как подсистему лексической системы языка, а термины – как носители признаков его лексических единиц, следствием функционирования которых являются такие языковые процессы, как полисемия, синонимия, антонимия и другие лингвистические процессы.

Явление терминологической полисемии многосторонне исследованное автором в диссертационной работе на соискание степени кандидата филологических наук на тему: «Полисемия в современной французской научно-технической терминологии», защищенной в 1988 г. в Киевском национальном университете имени Т. Г. Шевченко, не нашла полного разрешения и отражения проблемы в практическом плане, что и обусловило продолжение данного исследования в последующих статьях [9, с. 114–117; 10, с. 237–245].

Обращение к основе, т. е. оригинальным научно-техническим текстам, позволяет обучаемым заключить, что любая терминологическая система (ТС), обслуживающая конкретную область человеческих знаний, включает в свой состав:

а) полисемичные слова, входящие в состав общеупотребительной лексики (ОЛ) и послужившей основой для образования терминов данной ТС;

б) полисемичные общетехнические термины, входящие в состав нескольких ТС, т. е. термины с функциональной полисемией, когда

происходит расслоение значения термина в зависимости от его употребления в той или иной области знания;

в) полисемичные узкоотраслевые термины, иногда именуемые «абсолютными», специфическими только для данной ТС, значения которых распадаются на несколько вариантов, объединенных общим семантическим компонентом и с одним понятием.

Что касается ОС, входящих в состав ОЛ и обслуживающих различные ТС, то их переход в разряд терминов, т. е. терминологизация, представляет довольно распространенное явление как отдельный семантический способ образования терминов, описанный в цитируемой статье [9, с. 114–117]. В то же время широко употребляется и обратный процесс – детерминологизация, когда термин ассимилируется в литературном языке, становясь нередко полисемичным. Важно обратить внимание начинающих переводчиков на довольно часто наблюдаемый семантический процесс, являющийся продолжением детерминологизации – ретерминологизацию, т. е. образование нового терминологического значения на базе нетерминологического значения, полученного в литературном языке. Примеры этого явления даны в цитируемой статье [9, с. 116]. Ретерминологизация часто приводит и к другому результату – терминологической полисемии, что подтверждается сопоставлением значений начального, т. е. базового термина, который был подвергнут ретерминологизации, и нового терминологического значения. Таким образом, как свидетельствует исследование, ретерминологизация, как и терминологизация и детерминологизация (ассимиляция термина в литературном языке) нередко способствует обогащению французского языка полисемичными лексическими единицами, реализация значений которых вне различных типов контекста является невозможной. Исследование различных типов контекста в технической литературе все еще также ждет своего разрешения.

Кроме доминирующей роли контекста, подчеркивается в статье, посвященной преодолению трудностей перевода полисемичных и синонимичных терминов в процессе НТП [10, с. 237–245; 12, с. 104–109], адекватный выбор нужного значения обеспечивается только при условии привлечения широкого технического багажа знаний в данной отрасли. Только с этих позиций возможен правильный

дефинитивный анализ значений полисемичного термина, который в данном случае будет играть решающую роль в выборе соответствующего эквивалента. Для полноценного понимания иностранного текста и обеспечения адекватности перевода как с родного языка на иностранный, так и с иностранного на родной, в цитируемой статье представляется принципиально важным разграничение в билингвистическом плане внутриязыковой и межъязыковой полисемии терминов. Как известно, в пределах одного языка синхронная, т. е. внутриязыковая, полисемия практически не ощущается. Однако в двуязычной ситуации может случиться так, что для нескольких различных понятий в одном языке существует всего лишь один термин, в то время как в другом языке каждому из этих понятий будет соответствовать определенный термин, в связи с чем перед переводчиком возникает проблема обеспечения эквивалентности при переводе.

При рассмотрении внутриязыковой терминологической полисемии необходимо разделять полисемию терминов исходного языка (ИЯ) и полисемию терминов языка переводов (ПЯ) [см. примеры приведенные в статье 10, с. 240–241].

В научно-технической литературе широко представлена и терминологическая синонимия, которая в процессе перевода представляет не меньшую опасность для начинающих переводчиков, чем полисемия. Начинающие переводчики в процессе выполнения НТП, относящегося к любой области знания, начинают осознавать, что синонимия и полисемия в некоторой степени противостоят друг другу. Если терминологическая полисемия характеризуется наличием одного термина для обозначения двух или более различных понятий, то терминологическая синонимия, напротив, заключается в наличии нескольких терминов для обозначения одного и того же понятия. Терминологическая синонимия не представляет для переводчика никаких трудностей, если допустить, что два или более терминов употребляются в равной степени один вместо другого (см. примеры на с. 242 цит. статьи). Но на практике дело обстоит не всегда таким образом, в особенности если синонимичные термины обозначают несколько различные понятия ввиду того, что изготовитель и потребитель не всегда пользуются одними и теми же терминами, либо вследствие наличия нормативных и профессиональных, т. е. «локаль-

ных» терминов, используемых группой специалистов, вкладывающих в них несколько другой смысл. Таким образом, при обучении специализированному переводу преподаватель должен настоятельно требовать от обучаемых различать полную, т. е. «абсолютную» терминологическую синонимию (например, «зазор» и «люфт»; «computer» и «ordinateur») и относительную, т. е. кажущуюся синонимию, которая должна выявляться и фиксироваться в рабочих карточках начинающих переводчиков. Кроме того, переводчик, делая выбор между синонимичными терминами, должен всегда пользоваться стандартными, т. е. нормативными терминами, а не профессионализмами или тем более локальными терминами, не зафиксированными в словарях.

Таким образом, вышеперечисленные исследования показывают, что терминологическая система содержит в своей основе правила общей системы языка. Одним из проявлений связи специальной терминологии с общей лексико-семантической системой языка является создание новых терминов. С помощью проведенных исследований было показано, что создание новых терминов не отличается от способов образования словарного состава языка в целом. Этими способами являются прежде всего морфологическая и семантическая деривация, словосложение, аббревиация, конверсия, заимствования. Переводчики несут высокую ответственность за внедрение в научно-техническую терминологию обоснованных терминов, но в не меньшей степени они отвечают и за использование неправильно ориентирующих заимствованных терминов. В то время как на материале общеупотребительной лексики различных языков описаны основные виды иностранных заимствований и интернационализмов, проблема терминологического обогащения посредством англицизмов остается еще недостаточно изученной на материале французской НТЛ, представляя определенную трудность для начинающих переводчиков. Это и послужило темой исследования статьи «Англицизмы в лексике современного французского языка», написанной на французском языке [11, с. 49–53]. Целью данного исследования является исторический анализ иностранных заимствований во французском языке, изучение их использования в терминологии и тематическая классификация англицизмов. В статье, кроме того,

показаны семантические трансформации, происшедшие с заимствованными лексическими единицами. Наша попытка осуществить тематическую классификацию англицизмов в зависимости от их аналитических значений в современном французском языке позволила вычленилть две главные группы заимствований, первая из которых включает термины, обслуживающие различные терминологические системы, и вторая – содержит ЛЕ, обозначающие различные понятия, относящиеся к общественной жизни. Первая группа англицизмов, употребляемых во французской научно-технической терминологии, включает в свой состав: технические термины, научные термины, информационные, экономические, коммерческие, патентно-лицензионные, спортивные и политические. Среди англицизмов, включенных во вторую группу заимствованных ЛЕ, можно назвать следующие: заимствования, обозначающие продукты питания, предметы туалета, транспорта, профессий, слова культурной жизни [см. цит. ст., с. 52]. Данное исследование позволяет заключить, что различные контакты между странами неминуемо приводят к взаимодействию их языков, следствием чего является активный обмен ЛЕ, часто проникающими из одного языка в другой. Вот почему фонд англоязычных заимствований будет постоянно увеличиваться во всех областях знания, что и объясняет их выявление и изучение в последующих работах, с целью составления соответствующих тезаурусов.

Интерес к изучению различных словообразовательных особенностей терминологической лексики не убывает, и эта тема по-прежнему остается актуальной в связи с недостаточной изученностью проблемы терминологического словообразования. Перспективными представляются исследования возможных, недостаточно исследованных способов терминологического словообразования, связанных с лексико-грамматическими категориями, в частности, с категориями рода и числа. Это, прежде всего, актуально для установления изменений как универсального, так и специфического для французского языка характера.

Очерченный автором круг проблем, которые возникают в процессе обучения НТП, ни в коей мере не претендует на полноту изложения, но в определенной степени помогает в разрешении некоторых из них.

Список литературы

1. Джандоєва П. В. Поетапний підхід до процесу виконання науково-технічного перекладу: підготовчий етап / П. В. Джандоєва // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2001. – Т. 7. – С. 394–402.
2. Джандоєва П. В. Другий етап у процесі виконання науково-технічного перекладу – переклад у власному розумінні цього слова / П. В. Джандоєва // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2003. – Т. 9. – С. 465–477.
3. Джандоєва П. В. Обучение технике выполнения научно-технического перевода студентов языковых факультетов // Другі каразінські читання: Два століття Харківської лінгвістичної школи : матеріали Всеукр. наук. конф., 5 лют. 2003 р. / Харк. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. – Х., 2003. – С. 46–48.
4. Джандоєва П. В. Педагогические принципы обучения НТП / П. В. Джандоєва // Матеріали міжнар. наук. конф. «Когнітивно-прагматичні дослідження мов професійного спілкування» / Харк. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна, ф-т інозем. мов. – Х., 2006. – С. 49–53.
5. Джандоєва П. В. Методика обучения НТП / П. В. Джандоєва // Матеріали междунар. науч. конф. «Новости науч. мысли» с 1 по 15 нояб. 2007. Секция: Филолог. науки. – С. 121–126.
6. Джандоєва П. В. Завершальний етап роботи над науково-технічним перекладом і оцінювання якості його виконання / П. В. Джандоєва // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2004. – Т. 10. – С. 414–426.
7. Джандоєва П. В. Переводческие приемы и трансформации, которые используются в НТП / П. В. Джандоєва // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х., 2005. – Т. 11. – С. 468–481.
8. Джандоєва П. В. Грамматические трансформации, используемые в НТП / П. В. Джандоєва // Матеріали Третьої Всеукр. наук. конф. «Акт. проблеми перекладознавства та методика навчання перекладу», 22 квіт. 2005 р. – Х., 2005. – С. 54–55.
9. Джандоєва П. В. До проблеми про взаємодію фахової термінології і загальноживаної лексики в сучасній французькій мові / П. В. Джандоєва // Вісник Харк. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. –

№ 782. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. Випуск 53. – Х., 2007. – С. 114–117.

10. Джандоева П. В. Трудности перевода полисемичных и синонимичных терминов / P. Djandoeva «Difficultés de traduction des termes polysémiques et synonymiques» // Новітня філологія. – № 10 (30). Миколаївський державний гуманітарний університет ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили. – 2008. – С. 237–245.

11. Djandoeva P. V. Les anglicismes dans le lexique du français contemporain / P. V. Djandoeva // Вісн. Харк. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. – № 867. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. Випуск 60. – Х., 2009. – С. 49–53.

12. Джандоева П. В. Опанування технікою виконання НТП перекладачами-початківцями / П. В. Джандоева // Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. «Соціокульт. та етнолінгв. пробл. галуз. перекладу в парадигмі євроінтеграції», 2–3 квіт. 2010 р. – К. : Нац. авіац. ун-т, 2010. – С. 104–109.

Подминогин Валерий Александрович – кандидат филологических наук, профессор. Работает в рамках научной филологической школы



В НУА работает с 1995 года. Читает дисциплины: «Практика перевода с немецкого языка» (аспекты «Художественный перевод», «Юридический перевод», «Технический перевод», «Общественно-политический перевод», «Деловая корреспонденция»), «Теоретическая грамматика немецкого языка», «Университетское образование».

Специалист в области грамматики германских языков, теоретической грамматики, теории и практики перевода.

Научный руководитель двух защищенных кандидатских диссертаций.

Имеет более 40 научных публикаций.

ПЕРЕКЛАД: ТЕНДЕНЦІЯ ТА ТРАДИЦІЯ

У цій розвідці розглядається питання можливості здійснити переклад взагалі, а також окремі стратегії, які властиві різним перекладацьким школам. Практичні висновки сприятимуть формуванню конкретних перекладацьких навичок.

Процес перекладу – це процес пошуку схожих рис між мовами та культурами, але це можливо лише тому, що перекладач постійно стикається із відмінностями між ними. Але переклад не може і не повинен бути спрямованим на усунення цих розбіжностей, перекладений текст має бути місцем проявлення іншої культури, де читач помічає культурно чуже, переклад має зберігати відмінності, певну чужість оригіналу, нагадувати читачу про надбання та втрати процесу перекладу та про неподолану відстань між культурами.

Кожна фаза перекладацького процесу – вибір оригіналу та стратегії перекладу, його редагування та прочитання – відчуває вплив різних культурних цінностей, що існують у цільовій культурі. Перекладач може підкоритися чи протистояти цим цінностям, і в залежності від цього він надає перевагу одній з можливих стратегій – очуження або одомашнення оригіналу. Основні відмінності між цими двома стратегіями наводимо у таблиці.

Вибір стратегії очуження, що виконує функцію культурної реставрації, мета якої – переглянути і, можливо, реформувати канони цільової культурної полісистеми, містить у собі певний ризик для перекладача, але перекладачі мають переглянути культурні, економічні, лінгвістичні та літературні канони, що обмежують їх у практичній діяльності, крім того, вони мають висловлювати свої погляди в есе, передмовах, лекціях та інтерв'ю, вони не повинні бути невидимками, а переклад не мусить залишатися прозорим, оскільки в цьому випадку зменшується його вплив на культурні цінності, а читач не має можливості знайомитися з чужою культурою, перекладений текст має зберігати відмінності між культурами та закликати до їх вивчення [9, с. 308–310].

Вибір стратегії перекладу залежить, крім суб'єктивних уподобань

	ОДОМАШНЕННЯ	ОЧУЖЕННЯ
Намір перекладача	Орієнтація на мову та культуру перекладу, усунення чужості	Орієнтація на мову та культуру оригіналу, збереження рис чужості в тексті
Методи перекладу	Вільний переклад, парафраза, імітація	Буквальний переклад, калькування
Загальні характеристики – тексту перекладу	У перекладі відсутні: – оригінальність мови, – ознаки епохи, – культурний фон.	У перекладі присутні: – оригінальність мови, – ознаки епохи, – культурний фон.
– прийому перекладу	Динамічні еквіваленти, адаптації, компенсації, парафрази	Формальні еквіваленти, архаїзми, запозичені слова, кальки
Ефект, якого досягає перекладач	Пристосування тексту до звичок та смаку читача	Пристосування читача до тексту перекладу
Клас перекладу	Фільтрований переклад, що можна порівняти з рівним склом	Нефільтрований переклад, що можна порівняти з рифленим склом

перекладача, від багатьох об'єктивних факторів, до яких, на думку Л. В. Коломієць [7, с. 27–33], належать:

1. цільова аудиторія перекладу та стан цільової полісистеми;
2. кількість існуючих перекладів певного твору у цільовій літературі.

Так, перші переклади того чи іншого літературного тексту з високим рівнем буквалістичності належать до перекладів-очужень, крім того, потреба у форенізуючому перекладі виникає особливо гостро, коли створюється критично велика кількість перекладів-одомашнень, що роблять відстань між читачем та оригіналом усе більшою;

3. функція першотвору у вихідній мові. Якщо оригінал спрямований на певну аудиторію або має особливо виразні культурні ознаки, його переклад найімовірніше набуде характеру очуження, в іншому випадку переклад буде тяжіти до одомашнення вихідного тексту.

Крім того, переклади, виконані за різними стратегіями, виконують різні творчі функції у цільовій літературній полісистемі. Головна функція перекладу одомашнення – розбудова вже існуючої в цільовій культурі літературної традиції, тоді як функція перекладу очуження полягає у введенні до цільової літератури нових стилів, висловів, засобів,

приймів та активізації периферійних або зародкових. Перекладач, що зважається використовувати стратегію очуження, розширює стилістичний досвід і смаки цільової аудиторії, збагачує лексичну і синтаксичну структуру мови-рецептора, привносячи до неї як неологізми, так і нові синтаксичні конструкції.

Переклад-очуження, запропонований Ф. Шляермахером і розвинутий його послідовниками в епоху Романтизму, вважають явищем, властивим саме німецькій культурі, з окремими випадками в англійському перекладі (прихильниками цієї стратегії були Ф. Ньюмен, Дж. Нотт, В. Морріс, Д. Г. Розетті, Е. Павнд, П. Блекберн, Л. Жукофські) та в китайській перекладацькій традиції, де вона виконувала функцію оновлення китайської мови, тоді як у теорії і практиці перекладу у французькій, російській та англо-американській традиціях домінувала стратегія одомашнення, що приховує культурно чуже, принаймні з часів Д'Абланкура, Д. Денгема, Д. Драйдена, О. Жуковського та Коллардо [2, с. 49–50].

Домінування стратегії одомашнення, прагнення до прозорого перекладу, до плавності та елегантності мови, до підкорення культурно чужого домінуючим цінностям цільової культури у франкомовних та англійських культурах призвело до маргіналізації у них свідчень про існування альтернативних підходів до перекладу, наприклад, лекції Ф. Шляермахера. І навіть на сучасному етапі розвитку перекладацької теорії більшість перекладачів хоча і визнають ідеї Ф. Шляермахера ключовою концепцією сучасного перекладознавства, на практиці продовжують адаптувати переклад до норм цільової культури. Навіть перший перекладач Ф. Шляермахера Андре Лефевр критикував автора «Різних методів перекладу» за прагнення «повної натуралізованості висловів» [5, с. 11]. Але на сучасному етапі розвитку культури дуже важливо об'єктивно оцінити перекладацькі стратегії і усвідомити, що саме переклад-очуження, який, крім розвитку мови і культури, дає можливість зберегти культурну спадщину окремих країн та протистояти культурній глобалізації, що веде за собою панування у світі англійської, американської та французької культур, адже вихід з цієї ситуації запропонував саме Ф. Шляермахер ще у ХІХ столітті [8, с. 28].

Отже, виходячи з вищесказаного можна зробити висновок, що вся історія дискусій про методи художнього перекладу, по суті, зводиться

до змагання між двома екстремально протилежними позиціями – класичною теорією інтерпретативного перекладу і романтичною теорією буквалістичного перекладу (за термінологією Л. В. Коломієць), яка з часом трансформувалася у неромантичну (необуквалістичну теорію), засновником якої стала Мерілін Г. Роуз. Обидві крайні позиції відкидаються багатьма теоретиками художнього перекладу у прагненні віднайти золоту середину.

Особливо негативну критику зазнав переклад-очуження з його буквалістичністю у вітчизняному перекладознавстві, оскільки на відміну від закладених в Україні радянських традиції адаптування оригіналу до норм та смаків цільової культури, саме на Заході такі тенденції пов'язують з авторитетною німецькою романтичною традицією точного перекладу, що і досі не втрачає своїх позицій.

Для того, щоб зрозуміти суть та значення концепції очуження, розглянемо розвиток перекладацької думки в Німеччині, що передував появі цієї концепції, представимо суспільно-політичну ситуацію, літературне тло її виникнення та вплив цієї концепції на становлення німецької мови, літератури та нації.

Одним із головних завдань перекладу є знайомство з чужою культурою, але дуже часто переклад сприяє і розвитку цільової культури, мови та літератури, адже перекладені зразки інших літературних жанрів, нові образи та сюжети входять до молодшої літератури і стають її надбанням. На думку Луїса Келлі, Західна Європа зобов'язана своєю цивілізацією саме перекладам [4, с. 1], а Октавіо Паз, наприклад, вважає, що «історія цивілізацій – це історія їх перекладів» [11]. Взагалі, варто зазначити, що єдиною літературою, що розвивалася самостійно, без використання перекладів з інших літератур, була Давньогрецька. Хоча східні елементи і з'являлися в ній, однак це відбувалося усним, «фольклорним» шляхом [10, с. 22].

Так, наприклад, національна німецька література завдячує своєю появою на межі XVI–XVII століть перекладам творів європейської літератури. Завдяки наслідуванням та перекладам німецька література запозичала літературні форми інших народів, і водночас збагачувалася новими формами німецька мова. Переклад – це, у широкому сенсі, завжди робота з культурою, а у вузькому – робота з мовою: робота з іншою і власною культурою, з іноземною і рідною мовою [5, с. 39].

Крім того, переклад був засобом формування літературної мови, що сприяло формуванню єдиної німецької нації. У Німеччині, більше ніж у будь-якій іншій країні, друкувалося публікацій з питань теорії перекладу і робилося самих перекладів. Ніде більше переклади так безапеляційно не розглядалися і не визнавалися за невід’ємну частину національної літератури [1, с. 103].

Велику роль у процесі формування літературної німецької мови, який розпочався в VIII ст., відіграли переклади з латини, що в той час можна розділити на 4 основних типи:

1. підрядковий переклад, майже незрозумілий без латинського першоджерела;
2. текст, схожий на підрядковий переклад;
3. «вільні» чи відносно «вільні» переклади;
4. адаптації та перефразування.

Спочатку німецька мова слугувала лише дидактичним цілям: це були глосарії та підрядкові переклади Бенедиктинських правил, що використовувалися для вивчення латини. Однак були і виключення, такі, як переклади Ісідора та перефразування «Пісні пісень Соломона» Вілларімом фон Еберсбергом. Унікальним серед перекладачів того часу був Лабео Ноткер, тому що, крім теологічної літератури, він звернув увагу і на філософські та поетичні твори Боеція та Вергілія. Він вдало передавав з латини складні ідеї та прості поняття, що сприяло розвитку німецької мови. Існуючи поруч з латиною протягом віків, німецька мова поступово відкривала для себе все нові сфери використання. Зростали кількість і типологічне розмаїття перекладів, що було проявом зростання потреби у спілкуванні на багатьох рівнях – на практиці, у науці (теологія, філософія, право, естетика), освіті та для розваг. Це стимулювало подальший розвиток німецької мови, її норм, синтаксису, збільшення лексичних одиниць.

У XIII ст. переклади Т. Аквінського та М. Екхарта показали, що німецька мова вже могла виразити усі тонкощі теологічних та філософських дискурсів [3, с. 418–419].

Французький вплив на німецьку мову почався в XI ст., збільшувався у XII–XIII ст., продовжувався у XIV–XVII ст. і почав зменшуватися після XVIII ст. Цей вплив проявився в чисельних запозичених словах, будові слова, фразеології і незначним чином у синтаксисі, що було

ознакою зниження етнокультурної визначеності німецької нації. У XII–XIII ст. на літературу Німеччини помітно впливала куртуазна епічна лірика, але це не переривало і вплив латинської традиції. Ця течія йшла поряд з релігійною та світською літературою. У роботі з французьким першоджерелом німецькі поети намагалися вільно використовувати адаптацію, скорочення, доповнення та прикрашання, іноді додаючи коментарі.

Уже у XIV–XV ст. літературна німецька мова вживалася в усіх галузях людського життя. У той час у Німеччині освічені люди вільно володіли і латиною, і німецькою мовою. М. Екхарт та Н. Сойс, наприклад, використовували ту чи іншу мови в залежності від аудиторії, до якої вони зверталися.

Переклади так званої Віденської школи (кінець XIV – початок XV ст.) можна поділити на 2 класи: *aigne deutsch* – наукові, зорієнтовані на першоджерело, підпорядковані латинським нормам; з другого, це – *gemeine Teutsch* – переклади з використанням сучасної німецької мови [3, с. 420].

У XV–XVI ст. процес становлення літературної німецької мови набрав сили, що було тісно пов'язано з діяльністю М. Лютера. Саме його переклад Біблії сприяв створенню літературної форми німецької мови. У цей період концепції та принципи перекладу були темою для дискусій навіть до появи «Послання про перекладання» (*Sendbrief vom Dolmetschen*) М. Лютера (1530). У цій праці М. Лютер окреслює свій перекладацький принцип наступними словами: «потрібно мати в домі, дитину в провулку, простолюдина на ринку про те спитати та заглянути їм у рот – як вони розмовляють, і тільки після цього перекладати, тоді вони це зрозуміють і відчують, що з ними розмовляють німецькою мовою» [5, с. 39]. Отже, оновлення німецької літературної мови тісно пов'язано з перекладацькою діяльністю.

Якщо поезія, написана латиною, була спрямована на соціальну та інтелектуальну еліту, то німецька була мовою народу та народної поезії. У XVII ст. суперечка між латиною та німецькою мовою була вирішена в поезії М. Опіца, яка є точкою відліку існування сучасної літературної німецької мови. У праці «Німецька поезія» (*Deutsche Poeteray*) (1624) М. Опіц висловлює думку, що переклад служить двом цілям: 1) переклади класичних поетів є гарною вправою для перекладача;

2) перекладацька діяльність сприяє розвитку літературної німецької мови. М. Опіц і Ю. Г. Шоттель виходять за рамки загальноприйнятого в XV–XVI ст. вживання німецької мови та методу перекладу, на їх думку, німецька вже є повністю зрілою мовою, і з часом може стати видатною з точки зору поетичності та стилю. Творчість М. Опіца доводить, що ця мова є повноцінною мовою мистецтва [5, с. 66].

У XVII–XVIII ст. провідні позиції у політиці, науці та мистецтві належать Франції. Французькі перекладачі вірили в першість їх мови та культури і тому вважали виправданим пристосування перекладів до норм французької мови і до характерних моделей французької літератури. Французька література надала багато матеріалу для драматургії, гнучка концепція *Les Belles Infideles* була основою перекладів художньої літератури. Процес становлення німецької мови призупиняється [3, с. 419].

У період Просвітництва розвиток мови пов'язують з іменем швейцарського перекладача та теоретика перекладу Й. Я. Брайтінгера. Німецька мова, на думку Й. Я. Брайтінгера, є здатною до розвитку, і вона обов'язково має розвиватися за допомогою оновлення та введення нових можливостей висловлювання, які, на перший погляд, можуть здаватися чужими [5, с. 67–68]. Крім того, у своїй перекладацькій діяльності швейцарець займався і питанням поетичної мови, що обов'язково має відрізнитися від загальноновживаної. Ще до Й. Г. Гердера та В. Гумбольдта Й. Я. Брайтінгер стверджував, що ментальності різних націй віддзеркалюються в їх мові, і тому переклад не має права відхилятися від тексту оригіналу. На теоретичному рівні ідеї Й. Я. Брайтінгера були розвинуті Фрідріхом Готлібом Клопштоком (1724–1803) та Йоганом Готфрідом Гердером (1744–1803), які піднесли значення «духу» оригіналу на новий щабель. На практиці цю концепцію випробував Йоган Генріх Фосс (1751–1826) у своїх перекладах Гомера (1793). Переклади Данте та В. Шекспіра, виконані Августом Вільгельмом Шлегелем (1767–1845), Ф. Рабле, виконані Готлібом Регіслем, Аріосто, виконані Йоганом Грізом, та М. Сервантеса, виконані Людвігом Тіком, не тільки належать до однієї традиції, вони втілюють у життя прагнення Романтизму – зібрати усю світову літературу німецькою мовою.

Список літератури

1. Apel F. Literarische Übersetzung / F. Apel. – Stuttgart : Metzler, 1983. – S. 103.
2. Berman A. La traduction et la lettre, ou l'auberge du lointain / A. Berman // Les Tours de Babel: Essais sur la traduction. – Mauvezin, Trans-Europ-Repress, 1985. – P. 35–150 (88–89).
3. Herald K. German tradition / K. Herald, A. Poltermann // Routledge Encyclopedia of Translation Studies ; ed. M. Baker. – L.; N.Y. : Routledge, 1998. – P. 418–426.
4. Kelly L. G. The true interpreter: a history of translation theory and practice in the west / L. G. Kelly. – Oxford : Basil Blackwell, 1979. – 282 p.
5. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / W. Koller. – 4. Völlig neu bearb. Aufl. – Heidelberg; Wiesbaden : Quelle und Meyer, 1992. – S. 67–69.
6. Lefevere A. German Translation Theory: Legacy and Relevance / A. Lefevere // Journal of European Studies. – № 11. – 1981. – P. 9–17.
7. Toury G. Enhancing cultural differences by means of fictitious translation / G. Toury // J. Delisle, G. Lafond. The History of Translation [CD-ROM] ; Educational edition. – Gatineau, QC : School of Translation and Interpretation, University of Ottawa, 2003.
8. Venuti L. Genealogies of Translation Theory / L. Venuti // In J. Delisle, G. Lafond. The History of Translation [CD-ROM]. – University of Ottawa Educational edition. – Gatineau, QC : School of Translation and Interpretation, 2003.
9. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation / L. Venuti. – London and N. Y. : Routledge, 1995. – 353 p.
10. Нелюбин Л. Л. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней) : учеб. пособие / Л. Л. Нелюбин, Г. Т. Хухуни. – М. : Флинта: МПСИ, 2006. – 416 с.
11. Paz O. Citation / O. Paz // In Jean Delisle and Gilbert Lafond. The History of Translation [CD-ROM]. University of Ottawa Educational edition. – Gatineau, QC : School of Translation and Interpretation, 2003.

Потапова Жанна Евгеньевна – кандидат филологических наук, профессор. Работает в рамках научной филологической школы



В НУА работает с 1995 года. Читает курсы стилистики, лексикологии, немецкой литературы, практический курс немецкого языка.

Специалист в области стилистики и лексикологии немецкого языка.

Научные интересы представлены в области стилистики немецкого языка.

Имеет более 40 научных публикаций.

УДК 821.112.2-31 Манн

Ж. Е. Потапова

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗА ГЕРОЯ

Речевой портрет является неотъемлемой составной частью общей характеристики действующего лица, его литературного портрета. Для анализа использован материал речевой характеристики учителя Гнуса в произведении Генриха Манна «Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen», в переводе Г. Знаменской на русский язык «Учитель Гнус».

Речевой портрет, или иначе, речевая характеристика, представляет собой стилистический прием, при котором автор произведения из общезыкового богатства отбирает и целенаправленно использует языковой материал для передачи сути, манеры и способа выражения мыслей своего героя и является одной из существенных возможностей создания образа персонажа в целом. Итак, речевой портрет – неотъемлемая составная часть общей характеристики действующего лица, его литературного портрета.

Насколько важную роль играет данный стилистический прием в создании образа персонажа можно проследить на материале речевой характеристики учителя Гнуса в произведении Генриха Манна «Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen», в переводе Г. Знаменской на русский язык «Учитель Гнус».

Общепризнано, что Генрих Манн относится к тем мастерам реализма XX века, творчество которых отмечено острейшей политической тенденциозностью и протест которых направлен, прежде всего, против сковывающей все живое системы власти, существовавшей в кайзеровской Германии. Как художник, Г. Манн не мог безучастно проходить мимо уродливых, противоречащих разуму явлений действительности. Они глубоко тревожили его и вызвали справедливый гнев, находивший выражение в сатирических обличениях [1, с. 8]. В романе «Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen» Г. Манн бичует прусскую муштру, пронизавшую всю систему воспитания молодежи и весь правопорядок эпохи кайзера Вильгельма. Г. Манн рисует немецкую школу как казарму, где всячески подавляется индивидуальность, талант, живая мысль [2].

В раскрытии замысла произведения первостепенная роль отводится учителю гимназии по фамилии Raat, которого многие поколения школьников за высокомерный и мстительный характер прозвали Unrat. Незначительная переделка звучания фамилии путем прибавления приставки превратила фамилию в кличку с очень неприятным значением (мусор, нечистоты, отбросы). Надо отдать должное переводчику Г. Знаменской, сумевшей найти удачное соответствие фамилии и прозвищу (Нус – Гнус). Образ учителя настолько вообрал в себя социально-историческое содержание, что стал в Германии нарицательным.

Одним из приемов создания образа учителя Гнуса является его речевой портрет. Речевой портрет создается с помощью таких языково-стилистических средств, как прямая речь героя, его внутренний монолог, несобственно-прямая речь, косвенная речь. Прямая речь, дословно передавая чужое высказывание, служит средством характеристики говорящего лица не только своим содержанием, но и способом выражения сказанного. Из всех видов передачи чужого высказывания прямая речь наиболее эмоциональна, но полностью ее оценить можно только, учитывая вводящие ее авторские слова, с помощью которых создается полная смысловая и изобразительная картина. Значительную роль играет авторская интерпретация и при передаче мыслей и чувств героя в косвенной речи. Широкие стилистические возможности имеет также несобст-

венно-прямая речь, в которой сохраняются лексические и синтаксические особенности персонажа на фоне авторского высказывания. Речевая характеристика учителя Гнуса представлена всеми названными видами языково-стилистических средств.

Образ Гнуса построен на основной черте, проходящей лейтмотивом через все произведение: маниакальная жажда власти и ненависть ко всем, кто ее не признает. Речевой портрет играет ведущую роль в создании такого образа. Анализ речевых особенностей учителя Гнуса позволяет выделить следующие характерные черты данного персонажа.

Гнус – прежде всего тиран и человеконенавистник. Возомнив себя блюстителем порядка и нравственности и не допуская ни малейшего покушения на полноту своей власти, он упивается садистской радостью унижить любого, кто не соответствует его принципам. Он третирует своих воспитанников по всякому поводу. Так, ученику, не знавшему, как называется деревня, где родилась Орлеанская дева, он пообещал, что еще не раз сумеет «подпортить» ему жизнь:

Schon Tags darauf gab der mit der gequetschten Stimme dadurch, dass er das Heimatdorf der Jungfrau von Orleans nicht kannte, dem Professor Gelegenheit zu der Versicherung, er werde ihm im Leben noch oftmals hinderlich sein.

Гнусу доставляет удовольствие напомнить ученику при всем классе, что он не первый из своей семьи, кому Гнус испортил карьеру, и заверить, что и здесь он сумеет если не окончательно сорвать планы ученика, то, во всяком случае, изрядно затруднить ему осуществление таковых:

Und Sie, von Ertzum, merken Sie sich, dass Sie nicht der erste Ihres Namens sind, den ich in seiner Laufbahn – gewiß nun freilich – beträchtlich aufgehalten habe, und dass ich Ihnen auch ferner Ihr Fortkommen, wenn nicht gar unmöglich machen, so doch, wie seinerzeit Ihrem Onkel, wesentlich erschweren werde.

И Гнус, действительно, ненавидит не только учеников, но и членов их семей, которые учились у него раньше. Новичок, попав после пасхальных каникул в его класс, при первом же неправильном ответе слышал злобное шипенье: «У меня уже было трое ваших. Я ненавижу вашу семейку».

Von Ihnen habe ich hier schon drei gehabt. Ich hasse Ihre ganze Familie.

«Испорченность» учеников внушает Гнусу брезгливое чувство, и опять идут угрозы:

Ihre Verworrenheit, von Ertzum, nicht genug damit, dass sie mir Abscheu einflößt, soll sie an der Festigkeit eines Entschlusses wie Glas zerbrechen, den ich ihnen hiermit verkünde.

Реагируя на кличку, которой постоянно называли его ученики, Гнус обещает сделать все от него зависящее, чтобы в стенах гимназии больше не находились «столь презренные отбросы человеческого общества»:

Noch heute werde ich von ihrer Tat dem Herrn Direktor Anzeige erstatten, und was in meiner Macht steht, soll – traun führwahr – geschehen, damit die Anstalt wenigstens von dem schlimmsten Abschaum der menschlichen Gesellschaft befreit werde!

Гнус, знавший, что ученики его обманывают и ненавидят, сам считал их заклятыми врагами, с которыми надо поостороже «расправиться» и не давать им дойти до конца класса.

Unrat, der sich von den Schülern hinterrücks angefeindet, betrogen und gehasst wusste, behandelte sie seinerseits als Erbfeinde, von denen man nicht genug «hineinlegen» und vom «Ziel der Klasse» zurückhalten konnte.

И он, действительно, не пропускал по несколько лет некоторых учеников в следующий класс, в результате чего у него обучались одновременно семнадцатилетние и четырнадцати-пятнадцатилетние мальчишки. Для этого использовалась безотказная «методика». Он придумывал вопросы, на которые никто не смог бы ответить. Он требовал писать о вещах, в реальность которых никто не верил – о верности долгу, о благотворном влиянии долга, о любви к военной службе. Для сочинения предлагается тема, которую Гнус называет безразличным тоном, в то время как внутри у него все ликует: такой темы для сочинения не придумал никто даже из самых непостижимо бессовестных учителей: третья молитва короля из «Орлеанской девы».

Dieses Aufsatzthema hatte noch keiner gefunden von den unbegreiflich gewissenlosen Schulmännern.

Ученику вдруг дается задание – выучить наизусть сорок стихов Вергилия. На вопрос «Почему?» следует ответ: «Потому что так желает учитель!»

«Wohin? Ohne vom Lehrer entlassen zu sein!... Sie werden mir vierzig Vergilverse memorieren!»

«Warum?» machte Kieselack, empörerisch.

«Weil der Lehrer es so will!»

Гнус не скрывает своего высокомерия и презрения по отношению к окружающим. Ученики, которых он особенно ненавидит, «недостойны своим бездушным пером марать возвышенный образ девы, к воссозданию которого сейчас приступает класс», им лучше отправиться в каталажку.

Hierbei schwoll Unrats Stimme unterirdisch an. «Sie sind nicht würdig, an der erhabenen Jungfrauengestalt, zu der wir jetzt übergehen, Ihre geistlose Feder zu wetzen. Fort mit Ihnen ins Kabuff!»

Когда он наводит справки об актрисе Фрелих, то рассуждает, что нельзя этого делать на своей улице, т. к. надо остерегаться сплетен, до которых так охочи его невежественные и ничего не смыслящие в гуманитарных науках сограждане:

Nach einer Schauspielerin fragen, in seiner eigenen Straße! Er durfte die Klatschsucht solcher tiefstehenden, in den humanistischen Wissenschaften unerfahrenen Bürger nicht außer acht lassen.

Он презирал сапожника Риндфлейша, презирал умственную ограниченность этих людей, их смиренные души, пиетистскую экзальтацию и нравственную косность. Но вот если бы вдруг воскресли древние князья духа, он бы мог на их языке беседовать с ними о грамматическом строе их творений, на большее у него не хватает фантазии:

Er verachtete Rindfleisch. Er verachtete... die Enge dieser Geister, die demütigen Seelen, die pietistischen Überspanntheiten und die sittliche Verstocktheit... dafür aber hatte er in seinem Kopf die Möglichkeit, sich mit mehreren alten Geisterfürsten, wenn sie zurückgekehrt wären, in ihrer Sprache über die Grammatik in ihren Werken zu unterhalten.

Он потерял бы право на самоуважение, если бы преподносил ученикам классические идеалы как досужую выдумку. «Человек,

получивший классическое образование, вправе пренебрегать пред-
рассудками низших классов». Гнус испытывал горделивое презрение
к толпе.

*Er und die Künstlerin Fröhlich nickten sich zu, in ebenbürtiger
Volksverachtung.*

И хотя он сам проходил среди всех этих людей незамеченным,
даже осмеянным, в душе он был сопричастен властителям мира. Ни
один банкир или венценосец не был обречен большей властью, чем
Гнус, и не был больше его заинтересован в незыблемости существующе-
го порядка.

*Er ging unansehnlich, sogar verlacht (44) unter diesem Volk
umher – aber er gehörte, seinem Bewußtsein nach, zu den Herrschenden.
Kein Bankier und kein Monarch war an der Macht stärker
beteiligt, an der Erhaltung des Bestehenden mehr interessiert als Unrat.*

Как тиран он знал, что нужно для того, чтобы держать рабов
в повиновении, знал, как укрощать чернь, врага – пятьдесят тысяч
строптивых учеников, досаждавших ему.

*Aber als Tyrann wusste er, wie man sich Sklaven erhält; wie der
Pöbel, der Feind, die fünfzigtausend aufsässigen Schüler, die ihn
bedrängten, zu bändigen waren.*

Обращает на себя внимание манера, в которой Гнус произносит
свои речи. Если это не явное высокомерие, то тогда это либо злобное
шипение, либо дрожание мелкой дрожью от ненависти и страха – он
ведь был еще и трусом – либо армейские команды: *Stille!, Ablifern!,
Weg dort!, Warten!, Setzen,! Fort, ins Kabuff!* Сама речь Гнуса не
была образцом речи учителя гимназии. Он говорил и думал на языке
школяров, употреблял выражения, заимствованные из их жаргона.
Годами изучая с учащимися Гомера, где каждое слово подлежало
переводу, как бы тяжеловесно и нелепо оно ни звучало на другом
языке, он выработал привычку говорить латинизированными перио-
дами вперемежку с бесконечными «конечно», «итак», «следова-
тельно» и прочими ничего не значащими вставками, что выглядело
довольно тяжеловесно и не располагало к творческой работе
учащихся:

*Er redete und dachte in ihrer Sprache, gebrauchte ihr Rotwelsch,
nannte die Garderobe ein «Kabuff». Er hielt seine Ansprachen in dem*

Stil, den auch sie in solchen Fällen angewendet haben würden, nämlich in latinisierenden Perioden und durchwirkt mit «traun fürwahr», «denn also» und ähnlichen Häufungen alberner kleiner Flickworte, Gewohnheiten seiner Homerstunde in Prima; denn die leichten Umständlichkeiten des Griechen mussten alle recht plump mitübersetzt werden.

Итак, речевая характеристика учителя Гнуса дает нам представление об этом персонаже, жизненным кредо которого является «заставить людей служить тебе, чтобы, презирая их, властвовать над ними». Самое страшное то, что это кредо того, кому доверено обучение и воспитание молодежи. Как справедливо отмечает Г. Знаменская, Генрих Манн остроумно и смело переводит действия, высказывания своего героя в иносказательный план. Писатель дает понять, что Гнус, по существу, копирует политику государственных верхов. Выражения «сеять смуту», «революционные махинации», «сознательный обман», «крамола», постоянно употребляемые Гнусом, были словами, хорошо знакомыми немцам из официальной прессы того времени. И в классе Гнус в точности следует основам господствующего режима, приучая молодежь к лицемерию, заставляя ее говорить не то, что подсказывают разум и убеждения, а изрекать утвержденные, заготовленные властями штампы [1, с. 10].

Список литературы

1. Знаменская Г. Художник, человек, гражданин / Г. Знаменская // Манн Г. Учитель Гнус, или Конец одного тирана. В маленьком городе. Серьезная жизнь / Г. Манн. – М. : Правда, 1990. – С. 5–14.
2. Манн Г. Учитель Гнус, или Конец одного тирана / Г. Манн. – М. : Правда, 1990. – 250 с.
3. Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen // Kindlers neues Literatur-Lexikon / Walter Jens. – Studienausg. Bd. 11. – München : Kindler, 1996. – S. 45–47.
4. Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen / H. Mann. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1998. – 315 s.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

(научный руководитель проф. И. В. Головнева)

Год основания: 2003.

Миссия: разработка целостной концепции процесса формирования и развития личности в условиях социальных трансформаций.

Основные направления деятельности:

- изучение влияния социальных факторов на формирование личности;
- определение роли социальной среды в развитии личности человека, детерминации его поведения;
- изучение трансформаций социальной и гендерной идентичности человека;
- анализ изменения социальных стереотипов, системы ценностей и их влияния на личность взрослого человека;
- разработка проблемы жизненного и профессионального пути личности в условиях социальных трансформаций.

Основатель и руководитель школы – Головнева Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, профессор



В НУА работает с 1995 года. Читает дисциплины: «Психологические основы кадрового менеджмента», «Менеджмент персонала», «Психологические основы создания имиджа организации и частных лиц».

Является специалистом в области организационной психологии и гендерной психологии.

В настоящее время ведет научную работу по проблемам гендерной идентичности взрослых.

Под ее научным руководством защищена одна диссертация, ведется активная работа с аспирантами.

Имеет более 100 научных публикаций.

ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЕНИЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТИ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

Статья посвящена вопросам гендерной идентичности в контексте современных трансформационных изменений. Обращено внимание на концептуальное осмысление личности и влияние кризисных явлений на ее гендерную идентичность.

Ускорение темпа изменений, происходящих в социуме в XXI веке неизбежно, поэтому, чтобы успешно реализоваться в современном обществе, человек также должен постоянно меняться, достигая соответствия между идентичностью и задачами развития в данной биографической и социальной ситуации.

С. Д. Максименко указывает на наличие у человека большого потенциала для этих изменений, отмечая, что человеческое существо является очень пластичным, гибким, обладающим огромным стремлением к неустанному развитию, к бытию и социализации [10].

Еще С. Л. Рубинштейном была намечена концепция личности как субъекта жизни: «Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал» [11].

К. А. Абульханова-Славская, продолжая развивать идеи С. Л. Рубинштейна, рассматривала проблемы личностных изменений в русле исследования жизненного пути. Она подчеркивает, что каждый человек является личностью, но не каждый способен стать субъектом (в понимании Рубинштейна), строителем, творцом своей жизни [1]. Личность включается в совокупность причин и следствий своей жизни не только как зависимая от внешних обстоятельств, но и как активно их преобразующая, более того, как формирующая в определенных пределах позицию и линию своей жизни, отмечала К. А. Абульханова-Славская.

Проблематика личностных изменений в различных ее аспектах привлекает активное внимание современных украинских психологов.

В контексте исследований феномена сознания, который достаточно долгое время был вне фокуса интересов отечественных психологов, Ю. Швалб выстраивает цепочки взаимосвязей между изменениями в культуре, в тех социальных ситуациях, в которые оказывается включен человек с соответствующими изменениями в сознании.

Изменения, происходящие в культурной среде через промежуточное звено – деятельность – отражаются в сознании человека. Ю. Швалб указывает, что «...универсальным социокультурным механизмом «перевода» форм культуры в содержание сознания являются все формы учебной деятельности» [13].

Очевидным является представление автора об адекватности сознания ситуации и ситуации сознанию, т. е. изменение одного параметра необходимо приводит к изменению другого. Важной причиной изменений является переживание человеком внутреннего дискомфорта, неудовлетворенности жизнью. Можно добавить, что причиной внутреннего дискомфорта может стать и переживание кризиса идентичности, неудовлетворенность, порожденная следованием традиционным гендерным ролям, несоответствие их реальной жизненной ситуации.

Г. М. Титаренко, исследуя жизненные притязания, отмечает, что они обеспечивают развитие личности в направлении все большей удовлетворенности жизнью и являются механизмом построения и перестройки жизненного мира. Причем, Т. М. Титаренко указывает на то, что жизненные притязания направлены на такие результаты, которые повышали бы самоуважение и способствовали бы удовлетворенности жизнью. Таким образом, они способствуют позитивным изменениям, как в самой жизни, так и в личности человека [12].

А. Н. Лактионов, исследуя такую актуальную для современной Украины проблему, как психологическая готовность личности к принятию глобализационных процессов, отмечает, что «...глобализация как объективный феномен нынешней стадии развития человечества в ближайшее время станет грандиозным испытанием для каждого человека...» [9, с. 189].

Глобализация затрагивает такие фундаментальные для человека понятия, как ценности личности, жизненные стратегии, ментальность, индивидуальный опыт. А это, в свою очередь, влияет не только на

национальную идентичность, но и на иные ее виды, в частности, на гендерную. Универсальная социокультура, являющаяся плодом глобализации несет нам новые модели, образцы поведения мужчин и женщин в профессиональной и семейной сферах, иные, не свойственные нашей культуре взаимоотношения между женщинами и мужчинами, между родителями и детьми. При этом, как отмечает А. Н. Лактионов, «влияние глобального на человека имеет характер мимолетного» [9, с. 192]. Как следствие этого, обычно драматичные процессы личностной трансформации происходят естественно и незаметно.

Активность личности проявляется в том, что она не просто подстраивается, адаптируется к новым социальным условиям, а преобразует обстоятельства, направляет ход собственной жизни, формирует новый образ себя, становится не объектом, на который воздействуют, а «фигурой влияния».

При этом на базе одних идентичностей могут формироваться другие, между ними возможно возникновение противоречий, взаимное усиление или ослабление, изменение соотношения базисных для личности и кратковременных идентичностей, переоценка «важного» в данной жизненной ситуации и «неважного», в результате чего отсекаются либо трансформируются неактуальные идентичности.

Как мы видим, у всех перечисленных выше исследователей связи между внешним и внутренним мыслятся как двусторонние: внешние социальные обстоятельства влияют на личность, но и личность может влиять на внешние обстоятельства, изменяя свой жизненный путь. И сами изменения личности под влиянием внешних условий рассматриваются как позитивные, способствующие развитию личности, расширяющие возможности ее самореализации, способствующие разрешению противоречий, неизбежно возникающих на жизненном пути личности в столь быстро трансформирующемся мире.

Изменение в представлениях о себе как о мужчине или о женщине (не в биологическом, а в социально-психологическом контексте) входит составной частью в концепцию личностного изменения. Правда, именно в гендерном аспекте социализация не готовит человека к возможным изменениям и трансформациям. Если о формировании, развитии, саморазвитии личности и т. п. в процессе обучения и воспи-

тания говорится неоднократно, а также создаются условия для определенных изменений, то не секрет, что в обыденном сознании все так или иначе связанное с полом выглядит как неизменное и predetermined «биологией».

Говоря о тех изменениях, которые происходят с идентичностью современного человека и, в частности, гендерной, часто говорят слово «кризис». Несмотря на глобальность охвата кризисом различных сторон идентичности – индивидуальной, групповой, социальной и тот негативизм, который несет сам термин «кризис», с психологической точки зрения ситуация не может быть расценена как угрожающая для личности и общества в целом. Чтобы увидеть позитивные возможности, которые раскрывает перед человеком переживание кризиса (и, естественно, его преодоление) необходимо проанализировать психологическую сущность кризиса идентичности.

Э. Эриксон, Н. В. Антонова, Е. Т. Соколова и др. как кризис оценивают такую ситуацию, когда старая модель идентичности не позволяет человеку интегрироваться в систему социальных отношений и удовлетворять его базисные потребности. И в этом уже кроется позитивный смысл кризисов идентичности в развитии личности и ее адаптации к меняющемуся социуму.

Мы придерживаемся позиции Э. Эриксона, который рассматривал кризис личностной идентичности как нормальный процесс, связанный с непрерывным становлением идентичности, и необходимый механизм развития личности [14].

Объективное изменение социальной ситуации потребовало изменения, в первую очередь, женщины. Чтобы успешно выполнять свои функции в современном производстве, женщина должна быть умной, энергичной, предприимчивой, то есть обладать рядом свойств, которые традиционно считались привилегией мужчин. Приобретя ряд новых качеств (и, возможно, потеряв ряд качеств, традиционно им присущих), женщины стали предъявлять требования к партнеру, которые выходили за рамки привычного представления о «настоящем мужчине». Перестройка традиционной системы половых ролей и соответствующих им культурных стереотипов шла (да и идет) не гладко. Люди, привыкшие ориентироваться на жесткую, однозначную норму, чувствуют себя неуверенно, испытывая психологический дискомфорт

и тревогу. С другой стороны, жесткая полоролевая детерминация не способствует успешной адаптации в обществе постмодерна, априори предполагающем гибкость, изменчивость, вариативность.

Таким образом, кризисные явления, которые проявляются у всех видов идентичности, включая даже гендерную (традиционно рассматривающуюся как одну из наиболее стабильных), нельзя рассматривать как негативный процесс. Кризис идентичности следует рассматривать с точки зрения его позитивного потенциала для развития личности в трансформирующемся мире.

Следует отметить, что в отечественной психологии вопросы специфики и динамики изменений психологических характеристик женщин и мужчин, гендерные особенности установок по отношению к значимым аспектам семейной и профессиональной жизни, проблемы влияния на жизненный путь человека и возможности личностной реализации в новых социально-экономических условиях, несмотря на растущее количество работ, изучены еще недостаточно. А ведь без их решения невозможны ни выработка соответствующих настоящему этапу норм и требований к личности и поведению (с учетом пола), ни целенаправленная работа образовательных учреждений по формированию успешных, психологически здоровых людей, ни оказание качественной психологической помощи, в преодолении естественных трудностей переходного периода.

Научно-исследовательская работа, проводимая мною, и является попыткой рассмотреть трансформационные процессы, происходящие в личности современных украинских мужчин и женщин, проследить изменения в их представлениях о ролях, которым они должны соответствовать в семейной жизни и в профессиональной сфере, увидеть направления и тенденции этих изменений, ведь особенности мужской и женской гендерной идентификации специфически отражаются на личной и профессиональной судьбе человека, на его положении в обществе.

Выводы, к которым привели результаты собственных исследований и анализ исследований других авторов, позволяет говорить о следующем:

1. Происходит сближение личностных характеристик мужчин и женщин (особенно тех характеристик, которые могут быть отнесены

к категории социально-психологических), что позволяет говорить о тенденции «андрогинизации» личности [2]. Но этот процесс сближения имеет неравномерный характер – он идет в сторону принятия и усвоения женщинами многих психологических и поведенческих аспектов маскулинного образа. Особенно явно это проявляется в тех качествах и свойствах личности, которые формируются и проявляются в профессиональной деятельности.

Этот факт объясним. Так как сфера трудовой деятельности (если брать длительный исторический период) была преимущественно мужской, то и женщина, осваивая эту сферу, овладевая теми областями, которые традиционно относились к «мужскому миру», была вынуждена усваивать соответствующие модели поведения. Особенно явно это происходит в тех областях, где гендерные стереотипы, дискриминирующие феминные качества, особенно сильны – например, в сфере руководства.

3. Тем не менее, можно утверждать, что это именно процесс сближения, обусловленный объективными изменениями внешней среды, а не трансформация «женского» в сугубо «мужское». У мужчин также диагностируются качества личности, которые традиционно относили к феминным, те, которые сейчас активно требует изменившаяся ситуация в мире и на рынке труда: внимание к людям, к взаимоотношениям, складывающимся в коллективе, и гибкость, которые ранее считались присущими именно женскому стилю работы и управления.

4. В нашей стране (аналогично тем процессам, которые идут во всем мире) быстрыми темпами идет формирование системы ценностей, в центре которой находится идея личного успеха, и на этой основе рождается новый опыт, новый образ социальной реальности, и, соответственно, новые гендерные представления, влияющие на формирование гендерной идентичности. Можно предположить, что одно из главных направлений трансформации гендерной культуры современного общества будет связано с тем, как будет решаться конфликт (как межличностный, так и внутриличностный) между семейно-ориентированной моделью женского поведения и ценностями индивидуального успеха, все более принимаемыми самими женщинами.

Как показали наши исследования, современные девушки не меньше, чем юноши, ориентированы на успех, и это уже новая черта образа современной женщины [3].

5. В семейной сфере также происходят знаковые изменения, которые, несомненно, уже влияют, и будут влиять на изменение представлений об образах мужчины и женщины. Здесь мы также наблюдаем изменения некоторых установок, являющихся основополагающими для традиционной дихотомии полов. И, в первую очередь, это коснулось функции материального обеспечения семьи, которая самими женщинами воспринимается уже не как природно мужская, а как совместная обязанность. А ведь это одна из опор властных отношений, лежащих в основе маскулинного образа. Выявился и факт, что ожидания женщин связаны с новой, партнерской моделью семейных отношений, именно на нее они в большинстве своем ориентированы, но это оказалось зоной диссонанса, так как мужчины (несмотря на ряд изменений во взглядах) остаются приверженцами традиционного распределения семейных ролей [2; 6].

6. В целом, основным направлением трансформации традиционно дихотомических особенностей личности женщин и мужчин, семейных и профессиональных ролей, которые они «играют», становится сближение и взаимопроникновение, то есть андрогинизация. Процесс «андрогинизации» распространяется все шире, и все больше и больше качеств личности, поведенческих характеристик описываются и оцениваются участниками исследований как присущие в равной степени обоим полам.

Но есть одна проблемная зона, проявившаяся и в наших исследованиях – изменения происходят, но они не осознаются. Причем, представления о противоположном поле остаются стереотипизированными: образы представителей противоположного пола описываются как более маскулинные и более феминные, чем это есть в реальности [2; 4].

7. Реальное происходящее и фиксируемое в исследованиях ослабление поляризации гендерных свойств приводит к необходимости изменения соответствующих концептов идентичности.

Процесс выстраивания гендерной идентичности стал более «индивидуализированным», что порождает проблему готовности

личности к осуществлению этого процесса и принятию его результатов. Гендерная идентичность, как имеющая социальный характер, изначально предполагает наличие социально одобренных образцов, которые усваиваются личностью в процессе социализации. И здесь стоит отметить широкий круг проблем, связанный с отсутствием в обществе какой-либо продуманной стратегии формирования новых эталонов женственности и мужественности [2; 7; 8].

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 301 с.
2. Головнева И. В. Гендерная идентичность: тенденции изменений : моногр. / И. В. Головнева ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 311 с.
3. Головнева И. В. Гендерные особенности ценностных ориентаций личности и представлений о стратегиях и средствах достижения успеха / И. В. Головнева // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Психологія. – 2005. – Вип. 33, № 662. – С. 177–181.
4. Головнюва І. В. Гендерні особливості уявлень про себе чоловіків і жінок / І. В. Головнюва // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2006. – № 1. – С. 63–70.
5. Головнева И. В. Изменения гендерной идентичности как составная часть личностных изменений / И. В. Головнева // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Психологія. – 2009. – Вип. 41, № 842. – С. 67–72.
6. Головнева И. В. Изменение традиционных внутрисемейных ролей: новые модели поведения и конфликты / И. В. Головнева // Практ. психологія та соц. робота. – 2006. – № 4. – С. 12–16.
7. Головнева И. В. Интеграция гендерного подхода в систему высшего образования Украины / И. В. Головнева // Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : моногр. / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – Разд. 3.5. – С. 338–353.
8. Головнева И. В. Кризис идентичности: гендерный аспект проблемы / И. В. Головнева // Активность и ответственность личности

в контексте жизнедеятельности : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 15-летию фак. психологии Омского гос. ун-та им. Ф. М. Достоевского / Омский гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского [и др.]. – Омск, 2008. – С. 102–106.

9. Лактіонов О. М. Исторична та психологічна готовність особистості до прийняття глобалізаційних процесів / О. М. Лактіонов // Вісн. Харк. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Психологія. – 2003. – № 599. – С. 188–194.

10. Максименко С. Д. Особистість починається з любові / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 9. – С. 1–8.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1999. – 720 с.

12. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К., 2003.

13. Швалб Ю. Свідомість як відношення людини до світу / Ю. Швалб // Психологія і сусп-во. – 2004. – № 4. – С. 154–166.

14. Erikson E. H. «Identity crisis» in perspective / E. H. Erikson // Life history and historical moment/ – N.Y., 1970.

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТРУКТУР ЧАСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(научный руководитель проф. В. В. Астахов)

Время основания: конец 90-х гг. XX ст.

Миссия: формирование методологических основ правового регулирования системы образования и ее главных составляющих – высших учебных заведений.

Основные научные направления:

- совершенствование образовательного законодательства и проблемы его систематизации;
- правовое регулирование деятельности вузов, в том числе частных.

Основатель и руководитель школы – Астахов Виктор Викторович, кандидат юридических наук, профессор



В НУА работает с 1991 года. Читает дисциплины: «Гражданское право», «Основы права».

Научные интересы: разработка проблем, связанных с определением и законодательным закреплением правового статуса вузов; проблемы, связанные с вопросами повышения качества образовательных услуг в условиях обострения конкуренции между вузами как внутри страны, так и на международном рынке образовательных услуг. Рассмотрение проблем совершенствования действующего образовательного законодательства.

Научный руководитель одной успешно защищенной кандидатской диссертации.

Имеет более 80 научных публикаций.

КОДЕКС ОБ ОБРАЗОВАНИИ – СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПУТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА УКРАИНЫ

В статье обобщены наработки научного направления по вопросам нормативного регулирования системы образования и ее субъектов. Разработаны и предложены рекомендации по его усовершенствованию.

Последние десятилетия XX века характеризовались повышенным вниманием большинства государств мира к состоянию национальных систем образования, стремлением повысить уровень образованности граждан. Такая заинтересованность в первую очередь обуславливалась прямой зависимостью между уровнями развития общества и системы образования. Сегодня положение стран в современном мире определяется не столько военным и экономическим, сколько интеллектуальным потенциалом, который, очевидно, определяет первые два. Следовательно, ключ к благополучию и процветанию государства, к укреплению его роли в мире лежит в системе образования. По мнению целого ряда экспертов, развитые страны мира за счет системы высшего образования получают до 40% валового национального продукта.

Не менее решающее значение образование имеет и для отдельно взятой личности. Становится постулатом, что в XXI веке положение личности в обществе, ее материальное и моральное благополучие, возможность реализовать свои материальные и нравственные потребности, даже сохранение собственного здоровья во многом будут зависеть от уровня образованности человека. Таким образом, интеллектуальный потенциал становится определяющим фактором возможности прогрессивного развития общества. Но для того чтобы образование в действительности оказало позитивное влияние на поступательное развитие общества, требуется не только государственная экономическая поддержка данного сектора экономики, но и наличие качественной правовой базы, регулирующей все стороны деятельности данной сферы.

Отношения в сфере образования подпадают под регулирование норм различных отраслей права. Совокупность этих норм, направленных на регулирование образовательных отношений, получила условное название – комплексное образовательное законодательство, которое к концу первого десятилетия XXI века сложилось в поистине громадный массив нормативно-правовых актов на всех уровнях образовательной вертикали¹⁶.

Критический объем этого массива практически выходит из-под контроля как субъектов законодательной деятельности, так и всех участников образовательного процесса в целом. Причем правовые нормы, регулирующие те или иные отдельные комплексы отношений, связанных или вытекающих из деятельности в сфере образования, содержатся, помимо профильных нормативных актов, в законах и других подзаконных источниках, регулирующих административные, бюджетные, налоговые, трудовые и другие отношения.

Кроме того, до сих пор действует немало «старых» по содержанию, хотя и принятых в период независимости, нормативных актов, содержащих нормы, не соответствующие реальному положению, которое сложилось к настоящему времени. Так, например, до сих пор действует правило об отчислении студентов из вуза, получивших в сессию более двух неудовлетворительных оценок¹⁷. Правильность данной нормы не вызывает сомнений, но только для студентов, обучающихся за счет бюджетных средств. Однако очевидно, что в условиях, когда подавляющее большинство студентов страны обучается за свой собственный счет, причем не только в частных вузах, это правило устарело.

¹⁶ Чтобы представить объем нормативно-правовых актов, регулирующих отношения в образовательном пространстве Украины, достаточно взглянуть на предложения, представленные научно-производственным предприятием «Форум» (amaslova@ifl.com.ua), которое на основании Письма министерства юстиции (от 12.12.2008 № 34-26/194 «О систематизации законодательства») проделало огромную работу по систематизации образовательного законодательства, результатом которого стали пять полновесных дисков CD.

¹⁷ см. ч. 2 п. 3.12.2.3 Положения об организации учебного процесса в вузах, утвержденного приказом МОН № 161 от 02.06.1993 года.

Разделяя оценку роли законодательства в развитии системы образования, данную в Национальной доктрине развития образования Украины¹⁸, полагаем, однако, что кардинальный способ повышения роли законодательства в регулировании отношений в сфере образования не может сводиться к «латанию дыр» в едином правовом пространстве путем корректировки и принятия нормативных документов в соответствии с действующими законами, ибо многие из них сами нуждаются в совершенствовании. В целом же действующие нормативно-правовые акты об образовании страдают бессистемностью, неполнотой юридического оформления нуждающихся в этом общественных отношений, неоправданным дублированием правовых норм, рядом внутренних противоречий, а также определенной несогласованностью с иными законодательными актами. Многие положения основных образовательных законов носят общий, неконкретный характер, лишены действенных способов их юридической охраны.

Здесь уместно напомнить о базовых образовательных законах – «Об образовании» и «О высшем образовании». Первый, принятый 23 мая 1991 года и существенно измененный в 1996 году, не смог решить всех накопившихся проблем. После его принятия образовался определенный правовой вакуум, так как был отменен целый блок устаревших нормативно-правовых актов и перестали применяться акты бывшего СССР. Указанный закон предполагал принятие значительного числа новых нормативных актов, однако, несмотря на их количество, указанное выше, по-прежнему неурегулированными остаются такие важные вопросы образовательных отношений, как ответственность образовательных учреждений вследствие нарушения прав обучающихся, размытыми остаются обязанности выпускников, получивших бесплатное образование, гарантии научно-педагогическим работникам, особенно частных вузов и др. Выявлены и неоднократно отмечались противоречия и определенные несоответствия указанных законов и других законодательных и нормативных актов об образо-

¹⁸ Национальная доктрина развития образования Украины. Утв. Указом Президента Украины от 17.04.2002 № 347/2002. – Режим доступа: http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc

вании Гражданскому кодексу Украины, Кодексу законов о труде Украины.

По поводу закона «О высшем образовании» следует отметить, что перманентные попытки его доработки не дают желаемого результата. Проведенный анализ проекта¹⁹ указанного закона позволяет обозначить ряд наиболее существенных проблем теоретического и практического характера, которые оказывают серьезное влияние на развитие как всей системы украинской высшей школы, так и на ее значительную составляющую – частные высшие учебные заведения.

Проект, безусловно, содержит ряд положительных изменений: существенно расширены права студентов и аспирантов (Ст. 53-1 и 53-2), нормативно закреплён объём рабочего времени научно-педагогических работников (Ст. 49), расширен перечень оснований для отчисления студента из вуза, что существенно повышает правовую защищенность учебного заведения в условиях, когда взаимоотношения вуз – студент носят договорный характер (Ст. 45). Очень оптимистично, особенно в условиях мирового финансового кризиса и, как следствие, существенного роста инфляции выглядит норма, позволяющая администрациям вузов повышать стоимость оплаты за обучение (Ст. 65). Кроме того, предложенные изменения в налоговое законодательство в случае их принятия, смогут устранить давно существующую коллизию норм, которая до настоящего времени не позволяет частным вузам использовать нормы образовательного законодательства, предоставляющие им налоговые льготы (напр., ст. 61 Закона «Об образовании»).

В то же время в Проекте не изжита практика деления вузов по форме собственности. Большинство изменений носят по отношению к частным вузам дискриминационный характер, дополняя преференции вузам государственным. Принятие указанного Проекта с предоставлением последним еще большего объёма конкурентных преимуществ закрепляет неравенство правового статуса государственных и частных вузов, в итоге может повлечь за собой самоликвидацию частного образовательного сектора.

¹⁹ Письмо МОНУ от 31.03.2008 / Режим доступа: <http://www.mon.gov.ua/?id=2>

Кроме того, предложенные изменения способствуют «плавной» фактической приватизации государственных вузов, что является недопустимым, поскольку противоречит как моральным принципам общества, так и действующему законодательству. Наиболее ярко это проявляется в предложениях отменить норму (так до сих пор и не вступившую в законную силу) о необходимости обязательного превышения в государственных вузах числа «бюджетных» студентов над «контрактными» в соотношении 51 к 49% (п. 4 ст. 23). Не менее красноречивы в этом смысле и предложения об изменении режима государственного имущества и перехода его в частную собственность государственного вуза (п. 1 ст. 63).

Вместо коренной переработки закона, с учетом огромного массива нормативных актов в сфере образования, предлагаемая частичная коррекция действующего закона не снимает остроту проблем, связанных с неопределенностью правового статуса частного вуза. А закрепление для вузов, основанных на различных формах собственности, различных организационно-правовых форм не будет способствовать достижению их правового равенства.

К сожалению, Проект не изменил требования к конкурсному набору студентов, хотя, по нашему глубокому убеждению, его целесообразно использовать только для абитуриентов, желающих обучаться за счет средств государственного бюджета. Ограничений же для желающих учиться за собственные средства быть не должно.

Отрицательно сказываются на процессе функционирования вуза нормативные требования, связанные с процедурой его лицензирования и аккредитации, которые, во-первых, должны проводиться независимыми экспертами, а во-вторых, требуют взвешенного и обоснованного подхода, например, в отношении закреплённых размеров учебных площадей на одного студента. В целом же нормы о лицензировании и аккредитации представляется целесообразным закрепить в отдельном нормативно-правовом акте, выведя их за рамки Закона «О высшем образовании».

Необходимо также отметить, что одной из главных причин того, что действующий закон «О высшем образовании» отстает от современных требований к регулированию процесса получения высшего образования в условиях формирующегося рынка образовательных

услуг, является полное отсутствие корреляции его норм с нормами гражданского законодательства. Решение этих важнейших вопросов также не нашло отражения в предложенных изменениях.

Так, например, Проект не устранил достаточно противоречивую норму об обязательном наличии у вуза уставного фонда. В ее основу положены благие намерения с целью исключить возможные имущественные потери для потенциальных потребителей образовательных услуг в случае ликвидации вуза или, другими словами, гарантировать не наступление этих потерь за счет средств его уставного фонда. Но поскольку гарантия – это один из способов обеспечения обязательств, а не инструмент ответственности, то проведение аналогии между гарантией прав обучающихся и ответственностью вуза просто недопустимо. С точки зрения цивилистической науки гарант, возмеща кредиторю основного обязательства чужой долг, только исполняет свою обязанность по договору гарантии. Юридическое же значение уставного фонда, например, в хозяйственном обществе и его деление на доли заключается в том, что это наделяет его участников правом заявлять притязания обществу при ущемлении их имущественных интересов²⁰. Все это в совокупности создает существенные трудности в правовой работе органов исполнительной власти и образовательных учреждений и инициирует условия для юридических коллизий и необоснованных решений, сказывающихся на судьбах конкретных людей.

Наличие указанных тенденций в процессе коррекции действующего образовательного законодательства объясняется тем, что за последние 15 лет Украина постоянно повторяет одну и ту же системную ошибку, заключающуюся в попытках решить проблемы образования в стране с рыночной экономикой социалистическими методами. Результат ожидаемый: движения вперед нет, реформы буксуют, проблемы накапливаются, и все это напоминает работу по оштукатуриванию трещин в стенах дома, в котором существует объективная необходимость замены фундамента. Причины указанных негативных

²⁰ Подробнее об уставном фонде вуза см.: Астахов В. В. К вопросу об уставном фонде вуза // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2004. – Т. 10. – С. 109–119.

явлений следует искать в истории формирования украинского рынка образовательных услуг, которую в упрощенном виде можно представить следующим образом: не имея необходимых ресурсов для обеспечения бесплатного обучения всех желающих, украинское государство пошло на так называемый «промежуточный вариант», при котором бесплатные услуги стали соседствовать с платными, а государственные вузы сосуществовать с частными.

Однако на протяжении всего этого периода между вузами, основанными на различных формах собственности, во многом благодаря нормативной базе отсутствует та гармония, которая должна лежать в основе построения и функционирования единой образовательной системы, состоящей из равноправных элементов, объединенных общей целью, – всестороннего развития личности как наивысшей ценности общества. И обусловлено это тем, что государственные вузы всеми силами пытаются сохранить в образовательной сфере социальные достижения старого режима, которые в современных условиях выражаются формулой: иметь гарантированный минимум бюджетного финансирования, а также неограниченную возможность подготовки студентов на контрактной основе.

А поскольку мы вошли в рынок, необходимо учитывать его реалии. Рынок – это конкурентные отношения, его механизм – неравенство. Но неравенство эффективно только тогда, когда каждый сохраняет шанс вырваться вперед. Плохо, когда неравенство не только наследуется, но и становится непреодолимым.

Также нельзя забывать, что 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 общественностью, 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 вузов.

При этом следует учесть, что авторитет и качество украинской высшей школы значительно возрастут, если будут созданы оптимальные условия функционирования всех вузов, отвечающих требованиям государственных стандартов, независимо от формы собственности. В свою очередь нормативно закреплённое равенство их правового статуса позволит им снизить остроту конкурентной борьбы, переведя ее в плоскость повышения качества вузовской деятельности. Это в свою очередь сможет существенно повысить не только их образовательный и научный потенциал, но и степень защищенности от возможных негативных последствий глобализации, а также повысит престиж и привлекательность украинской высшей школы.

Таким образом, состояние действующего образовательного законодательства Украины не отвечает в полной мере вызовам XXI столетия, требующим скорейшего преобразования системы образования. Бессистемность широкого спектра законов и отдельных норм по вопросам образования в разных нормативно-правовых актах создает определенные трудности в их применении, не способствует формированию логически построенного и завершенного образовательного законодательства. Есть небезосновательное опасение, что, продолжая развивать принятую «хаотическую» модель его формирования, мы неминуемо создадим громоздкий набор правовых норм без определенной логики, а в ряде случаев и без необходимой согласованности.

Законодательство об образовании в настоящее время характеризуется значительным числом актов, издаваемых различными органами. Образовательному праву – отрасли, формирующейся в самостоятельную из подотрасли административного права, – присуща традиционная для административного права разбросанность источников, преобладание инструкции, «более успевающей следить за злобой дня, над законом, более громоздким, создаваемым более медленно»²¹. Традиционно ведомственное нормотворчество в нашей стране развивалось очень интенсивно, поскольку была слаба законодательная база. Однако в сфере образования можно наблюдать

²¹ Дурденевский В. Н. Лекции по праву социальной культуры. – М.-Л., 1929. – С. 11. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/pravo/theory/ezegod/?13.html>

парадоксальный обратный процесс: развитие законодательства об образовании не сократило, а стимулировало нормотворческую деятельность органов управления образованием, а многие вопросы по-прежнему остаются вне сферы действия закона или ему не соответствуют (введение внешнего независимого тестирования, дистанционные технологии обучения и др.).

Благодаря этому в последние годы в Украине развернулась дискуссия о систематизации законодательства об образовании. Проблемы, вызванные несистематизированным характером этой отрасли законодательства, давно уже стали очевидны для многих. К слову сказать, работа по подготовке Кодекса Российской Федерации об образовании ведется с 2003 года, а разработка его Концепции – с конца 90-х годов прошлого столетия. Кодекс об образовании Белоруссии рассмотрен Палатой представителей Национального собрания в первом чтении 5 ноября 2009 года²². В Молдавии новый Кодекс об образовании принят в конце 2009 года²³. Поэтому перед украинскими учеными-правоведами, законодателями и общественностью в настоящее время стоит непростая, но необходимая задача формирования самостоятельной отрасли правовой системы Украины – образовательного права.

Отсюда представляется, что основной мерой, способной качественно улучшить состояние законодательства в сфере образования, может стать подготовка и принятие Кодекса Украины об образовании. Идея о подготовке такого нормативно-правового акта в настоящее время поддерживается рядом специалистов в области образовательного права и заслуживает самого пристального внимания²⁴. Причем обсуждаемую проблему нельзя считать совершенно новой. Еще в 1922 году, к примеру, был принят Кодекс народного просвещения

²² Белорусские депутаты приняли в первом чтении проект Кодекса об образовании // News, № 21 by. 05.11.2009. – Режим доступа: <http://news.21.by/society/2009/11/05/397361.html> ; <http://www.tamby.info/kodeks/edu.htm>

²³ Новости содружества. Информационный канал. 22.09.08. – Режим доступа: <http://mirtv.ru/content/view/42133/12/>

²⁴ См.: Материалы проведения круглого стола по проблемам законодательного обеспечения образовательной деятельности. ХНУ. 10.10.2009.

Украины, «весьма систематично разработанный»²⁵. В 1985 году Г. А. Дорохова отмечала, что нормы различных отраслей права, попадая в систему образования, как бы утрачивают права гражданства, тем самым формируя новую отрасль законодательства – образовательную²⁶.

При этом следует согласиться с А. Н. Козыриным, который справедливо указывает, что в работе по упорядочению и совершенствованию законодательства об образовании необходимо использовать не только кодификацию, но и все основные виды систематизации – учет, инкорпорацию и консолидацию²⁷.

Так, Министерство образования и науки, молодежи и спорта Украины как главный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, должен вести учет нормативных правовых актов, регулирующих отношения в данной сфере. Значение данной функции министерства возрастает в условиях проведения образовательной реформы, поскольку именно на него должна быть возложена задача по поддержанию в надлежащем состоянии всего нормативно-правового массива в этой сфере государственного управления.

Учетом нормативных правовых актов в сфере образования могут заниматься и другие государственные учреждения, участвуя тем самым в работе по систематизации законодательства об образовании. Такие работы проводятся, например, научно-производственным предприятием «Форум» совместно с МОНМСУ и Министерством юстиции Украины.

Задача учета нормативных правовых актов в сфере образования состоит не только в сборе и «инвентаризации» самих нормативно-правовых актов, но и в постоянной поддержке их в состоянии т. н. «действующего нормативно-правового акта», который бы учитывал

²⁵ Дурденевский В. Н. указ. соч. – С. 12.

²⁶ Дорохова Г. А. Законодательство о народном образовании. Теоретические проблемы совершенствования. – М., 1985. – С. 19.

²⁷ Козырин А. Н. Современные контуры образовательного права // Закон. – 2007. – №4. – С.17–28. – Режим доступа: // www.kozyrin.ru/userfiles/documents/march.doc

все вносимые в него изменения и дополнения. Эту функцию сегодня выполняют информационно-правовые и справочно-правовые системы «Лига-Закон», «Форум» и др., позволяющие оперативно получить подборку не только действующих актов по образованию, но и отмененных, а также актов в уже не действующих редакциях.

Еще одной формой систематизации законодательства об образовании может стать консолидация – объединение совокупности мелких актов, изданных по одному или нескольким вопросам в один укрупненный акт. До настоящего времени эта форма систематизации в отношении актов образовательного законодательства Украины практически не применялась. Хотя нормативные акты, частично использующие элементы консолидации, т. е. систематизирующие акты законодательства по каким-то конкретным вопросам все же используются, например, Правила приема в вузы в 2010 году²⁸. Невостребованность на практике консолидации актов законодательства идет вразрез с потребностью приведения в единое целое многочисленных правовых норм об образовании, разбросанных по ряду нормативных правовых актов. Прежде всего, это касается актов, предоставляющих различного рода льготы участникам образовательных правоотношений.

Систематизация образовательного законодательства может проводиться также в форме инкорпорации. Последняя предполагает лишь внешнюю обработку нормативных правовых актов без какого-либо изменения их содержания. Систематизированные таким образом нормативно-правовые акты объединяются в различного рода сборники. В этих сборниках они могут располагаться по хронологическому принципу (т. е. по времени издания акта) или по предмету правового регулирования (например, акты могут группироваться в зависимости от уровня образовательной системы, к которой они относятся, или от сферы регулируемых отношений – экономика образования, управление образованием и т. д.).

В случае официальной инкорпорации инкорпорированные акты объединяются в сборники, впоследствии утверждаемые органами,

²⁸ Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України. Наказ МОНУ № 873 від 18.09.2009 р. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0930-09>»%20target=«_blank»

издавшими акты. Эта форма систематизации не получила должного распространения в нашей стране. В случае неофициальной инкорпорации соответствующие сборники создаются и издаются заинтересованными лицами по своей инициативе и без санкции компетентных государственных органов. Неофициальная инкорпорация получила большее развитие, нежели официальная. В качестве примера можно привести сборники, издаваемые Европейским университетом (г. Киев).

Однако наиболее сложной формой систематизации законодательства является кодификация, при которой происходит внутренняя переработка нормативного материала и создается новый нормативно-правовой акт.

Необходимость проведения кодификации законодательства об образовании обусловлена практически теми же причинами, которые привели к формированию хозяйственного и экологического права, обеспечили принятие Таможенного кодекса, Земельного кодекса, Воздушного кодекса, Лесного кодекса, Водного Кодекса и других актов. Если обратиться к толкованию терминов «кодификация», «кодекс», также можно однозначно убедиться в целесообразности и своевременности работы по совершенствованию образовательного законодательства: объем материала, нуждающегося в кодификации, и уровень решаемых проблем требуют разработки акта, который по объему и масштабу может быть только кодексом.

Как известно, кодификация как способ систематизации есть упорядочение юридических норм в процессе правотворческой деятельности, издание на этой основе единого, юридически и логически цельного кодифицированного акта (основ, кодекса, устава, положения и др.). Главная функция и важнейшая особенность кодификации в ее современном звучании – изменение содержания правового регулирования, придание ему комплексного системного характера. С этой точки зрения, кодификация является высшей формой систематизации, которая обеспечивает коренную переработку действующего законодательства в той или иной сфере регулируемых им отношений и придающая ему на этой основе новое качество. Кодификация выступает как средство (способ) совершенствования и упорядочения законодательства и проводится с той целью, чтобы: а) объединить и систематизировать апробированные в течение достаточно

длительного времени действующие установления, б) уточнить (переработать) их содержание и в) изложить с соблюдением требований законодательной стилистики и техники. Тем самым обеспечивается максимально возможная полнота регулируемых данным кодифицированным актом общественных отношений. Критика кодифицируемого законодательства, являющегося основой кодификации, позволяет устранить противоречия и несогласованность действующих норм права, придать им совершенную форму.

Принципиально выгодная особенность кодификации состоит в том, что она обеспечивает выполнение в правовой системе двух важнейших задач: 1) упорядочивает законодательство и 2) качественно совершенствует его.

Кодификация в этом смысле является уже не только высшей формой систематизации, но и высшей формой правотворчества. Кодификация всегда преследует установление новых норм, отвечающих в наибольшей мере потребностям общественной практики, устраняющих пробелы и дефекты в правовом регулировании и обладающих качеством оптимальных регуляторов в данных условиях. В результате кодификации, принимается сводный кодификационный акт²⁹. В то же время, несмотря на положительные аспекты разработки и принятия Кодекса Украины об образовании, существует ряд препятствий для быстрой разработки и принятия указанного законодательного акта. Во-первых, есть определенные трудности, связанные с недостаточным количеством специалистов в области именно образовательного нормотворчества и их целенаправленной подготовки. Во-вторых, отсутствуют системные исследования проблем нормотворчества в сфере образования. В-третьих, имеется немало противников кодификации образовательного законодательства и в целом формирования самостоятельной отрасли образовательного права со стороны представителей различных отраслей правовой науки.

¹Д. А. Ягофаров, Н. Н. Хридина, Е. А. Васильченко. Образовательное нормотворчество и проблемы кодификации российского законодательства об образовании. Разд. 3.2 Теоретические и практические аспекты кодификации образовательного законодательства. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/pravo/theory/normotvorchestvo/?32.html>.

Все это дает основания полагать, что в этих условиях чрезвычайно трудно в короткий промежуток времени создать универсальный и в то же время качественный комплексный кодифицированный законодательный акт.

Тем не менее проводимая в Украине реформа системы образования, курс на вхождение нашей страны в единое европейское пространство высшего образования, а также существенные изменения, вносимые в иные, «смежные» отрасли законодательства, предопределяют активное развитие образовательного права. Поэтому накопившиеся за последнее десятилетие многочисленные организационно-правовые проблемы в сфере образования настоятельно требуют самого скорейшего разрешения. При этом одним из главных средств концептуального обновления системы образовательного законодательства Украины является его скорейшая кодификация. Кроме того, кодификация законодательства об образовании облегчит и его инкорпорацию. Это давно назревшая необходимость: число нормативно-правовых актов, регулирующих образовательные отношения, уже очень велико, и их пора систематизировать и развести по уровням образования.

Таким образом, независимо от результатов дискуссии по вопросу о праве на существование образовательного права, изменения в форме и содержании образовательного законодательства на основе единого кодифицированного акта существенно продвинут исследуемую отрасль вперед, что, в свою очередь, станет вкладом в развитие многих отраслей права – административного, гражданского, трудового и др.

ЗНАНИЕОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ. СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

(научный руководитель доц. О. В. Лазаренко)

Год основания: 2000.

Миссия: исследования в области семантики текста с целью моделирования процесса реферирования и разработки системы автоматического реферирования на базе онтологий.

Основные направления деятельности:

- исследование семантической структуры русскоязычных первичных и реферативных текстов;
- исследование механизмов смыслового сжатия текста;
- моделирование процесса реферирования;
- разработка онтологий для системы автоматического реферирования;
- создание системы автоматического реферирования.

Основатель и руководитель научной школы – Лазаренко Ольга Владимировна, кандидат технических наук, доцент



В НУА работает с 1998 года. Читает дисциплины: «Современные методы аналитической обработки информации», «Информационные технологии референта-переводчика».

Специалист в области информационных технологий и прикладной лингвистики. В настоящее время работает над проблемой разработки методов структурно-семантического анализа и обобщения информации в интеллектуальных системах автоматического реферирования на базе онтологий.

Имеет более 70 научных и научно-методических публикаций.

ЗНАНИЕОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ. СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ: ОПЫТ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена рассмотрению основных направлений работы научной школы «Знаниеориентированные информационные системы. Семантический аспект». Рассмотрены основные достигнутые результаты и современное состояние научных исследований.

Благодаря современным информационным технологиям человек получил практически неограниченный доступ к информации, накопленной человечеством. Работать с такими информационными массивами стало чрезвычайно сложно. Резко возросла потребность в системах, способных существенным образом снизить напряжение при работе с большими массивами информации. К числу таких систем относятся системы, способные анализировать и обрабатывать информацию, в частности, системы автоматического реферирования. Несмотря на проведение активных исследований в области автоматической обработки информации задача создания высококачественного автоматического реферата остается до сих пор нерешенной. Все попытки автоматизации реферирования, которые предпринимались до последнего времени, привели к однозначному выводу о том, что понимание текста без опоры на знания невозможно. Поэтому особую актуальность приобретает задача изучения процессов понимания текстов и разработка интеллектуальных систем реферирования с опорой на знания. Чтобы приблизиться к решению этих задач в сфере информационных технологий наметился переход от технологий, ориентированных на исследование количественной стороны информационных процессов, к технологиям, основанным на знаниях как качественных составляющих этих процессов [1].

В рамках нашей школы ведутся исследования, целью которых является моделирование процесса реферирования, его формализация и создание на основе разработанных формализмов системы автоматического реферирования (АР) с опорой на знания.

Одним из перспективных направлений в данной области исследований является, на наш взгляд, поиск путей и методов автоматического сжатия (обобщения) текста.

Приступив к моделированию процесса реферирования, представляющего собой совокупность сложнейших процессов понимания, обобщения и сжатия смысла, мы сформулировали гипотезу, согласно которой процесс реферирования следует начинать с изучения не самих процессов понимания, а с изучения их результата – с реферата. Причем не развернутого, информативного, а сжатого, индикативного и лишь научных текстов. И не только потому, что он наиболее востребован сегодня в системах поиска в Интернете, но и, в первую очередь, потому, что рассматриваем его как отправную точку в исследовании процесса реферирования, как объект наиболее простой по форме, но отражающий особенности любого типа реферативного текста. Иными словами, мы начали с исследования наиболее общих закономерностей для всех видов сжатия текста, т. е. сознательно пошли на теоретическую и эмпирическую неполноту на начальном этапе. С тем, однако, чтобы в дальнейшем, оттолкнувшись от понимания изученных закономерностей, расширять область исследования.

Моделирование процесса реферирования, таким образом, может быть сведено к нескольким самостоятельным, но взаимообусловленным задачам:

- 1) исследованию синтаксической и семантической структуры реферативных конструкций и первичных текстов и построению модели реферата в виде набора синтаксических схем;

- 2) моделированию процедуры компрессии (обобщения) текста при реферировании;

- 3) построению правил наполнения синтаксических конструкций реферата понятиями, обобщающими семантику исходного текста;

- 4) классификации понятий, заполняющих актантные структуры реферативных конструкций;

- 5) построению модели представления знаний в системе АР в виде антологий, содержащих независимую от ситуации информацию, и текстовой базы, являющейся «информационным ядром», содержащим информацию, зависящую от ситуации.

Для решения этих задач необходимо было:

- разработать методику формирования признаков, характеризующих реферат как результат компрессии информации на разных уровнях процесса реферирования;
- провести исследование синтаксической структуры реферативных конструкций и первичных текстов и построить модель процесса сжатия на синтаксическом уровне;
- проанализировать механизмы сжатия на семантико-синтаксическом, собственно семантическом и лексико-семантическом уровнях и построить модель процесса сжатия на семантическом уровне;
- построить модель реферата в виде типовых для индикативных рефератов семантико-синтаксических структур;
- выявить и классифицировать лексику, используемую в формировании индикативных рефератов;
- разработать на базе созданных словарей антологию верхнего уровня, антологию общенаучной лексики и антологию предметных областей;
- разработать механизм построения текстовой базы для заполнения модели реферата необходимой информацией.

Проведенное нами исследование смысловой и синтаксической структур реферата позволило сделать выводы о том, что такое обобщение в реферировании и к каким особенностям в структуре реферативных предложений оно приводит, и на основании выявленных особенностей синтактико-семантической структуры этих предложений построить модель индикативного реферата [2].

Не углубляясь в детали этих исследований, остановимся на некоторых выводах, имеющих принципиальное значение для понимания специфики проведенного нами исследования.

Анализ синтаксической структуры реферативных предложений показал, что набор характерных для них синтаксических конструкций очень ограничен. Это преимущественно простые предложения с неопределенно-личными и страдательно-возвратными конструкциями. Он также целиком подтвердил распространенную в современной лингвистике вербоцентрическую концепцию, согласно которой главной составляющей простого предложения является элементарная

глагольная конструкция, состоящая из основного глагола (предикатного ядра) и зависимых от него обязательных элементов (актантов). Общей оказалась семантика синтаксических структур реферативных предложений: «отношение между субъектом и его предикативным признаком – состоянием как результатом действия».

Все это в полной мере отвечает основной функции реферата – краткому изложению того, что исследовано, открыто, описано. То есть сжатие в процессе реферирования имеет свою ярко выраженную специфику: уход от развернутых описаний, – и осуществляется на синтаксическом уровне за счет использования в тексте простых предложений с фиксированной семантикой синтаксических конструкций: «результат действия» или «направленность действия на достижение результата».

Анализ большого корпуса индикативных рефератов показал, что сжатие на смысловом уровне происходит не только в рамках отдельного предложения, но и всей содержательной структуры реферата. Оказалось, что индикативный реферат, как правило, состоит из двух предложений со значениями – *объект исследования* и *результат исследования*. При этом первым предложением в реферате является предложение со значением *объекта*, а второе – со значением *результата*. Это разрешило представить модель реферата в виде набора синтаксических конструкций с этими значениями.

В отличие от реферата исходный текст содержит большой массив общеупотребительной и общенаучной лексики. Поэтому основная задача реферирования заключается в переходе от развернутой смысловой структуры текста к обобщенной смысловой структуре реферата.

Справиться с этой задачей может лишь система, которая способна анализировать содержание текстовых документов не только по формальным, но и, в первую очередь, по смысловым признакам. Наш подход к решению этой задачи является одной из попыток создания такого рода системы.

Анализ содержания текста мы начали с анализа его заголовка, который рассматриваем как реферат минимального объема или как текст с максимальным уровнем обобщения смысла. Поскольку

главной составляющей процедуры реферирования является компрессия (сжатие), нас также интересует, в чем заключается отличие компрессии при переходе от текста к заголовку, от текста к реферату и от реферата к заголовку, и в чем она выражается. Компрессия при переходе от текста к реферату (*компрессия 2*) описана в работе [2]. Изучая смысловую структуру заголовка в сравнении с реферативной структурой, мы попробовали разобраться, как выражается компрессия при переходе от реферата к заголовку (*компрессия 3*).



Рис. 1. Виды компрессии в системе реферирования

В результате исследования смысловой и синтаксической структуры заголовка было обнаружено его сходство со структурой реферата. Также как и в индикативном реферате, смысловая структура заголовка состоит из двух метазначений – *объект* и *результат*. Но в отличие от реферата они являются элементами смысловой структуры одного предложения и употребляются в обратной последовательности: сначала – *результат*, потом *объект*. Такое сходство смысловых структур реферата и заголовка послужило основанием для изучения взаимосвязи текстов и их заголовков для того, чтобы с помощью информации, содержащейся в заголовке, выявить в тексте те лексические единицы, которые необходимы для семантического наполнения модели реферата данного текста.

В исследовании [2] была проведена классификация лексем, принимающих участие в заполнении реферативных конструкций. В последующем была построена классификация лексем заголовка [3] и проведено ее сравнение с первой классификацией. Эти исследования позволили нам увидеть четкое продолжение процедуры компрессии в заголовке в сравнении с процедурой компрессии в реферате как на

семантическом, так и на синтаксическом уровнях. При сохранении тех же смысловых составляющих и в реферате и в заголовке они имеют вместе с тем синтаксические и грамматические особенности их выражения, которые повышают уровень обобщения смысла текста в заголовке.

Наличие одних и тех же семантических компонентов в заголовке, реферате и тексте, являющихся разными формами выражения одного и того же понятия, позволяет описать смысловые структуры словосочетаний на разных уровнях обобщения информации. А это, в свою очередь, позволило построить модель реферирования в виде процедуры перехода от заголовка к тексту и дальше к реферату в ходе его содержательного конструирования.

Для оптимизации процедуры автоматического извлечения именных групп из текста при заполнении модели реферата в нашей системе необходимо использование текстовой базы, антологий верхнего уровня и предметных областей. Антология верхнего уровня представляет собой вырожденную антологию в виде словаря категорий реферативных конструкций – *объект, результат, цель, инструмент*. Антология предметной области представляется в виде таксономии понятий конкретной области знаний. Для построения текстовой базы мы отталкивались от понятий, содержащихся в заголовке документа, по которым отыскиваются соответствующие им именные группы в тексте.

Анализ смысловой и синтаксической структур заголовка показал, что заголовок является аналогом индикативного реферата в максимально сжатом виде, что позволило нам рассматривать заголовок в качестве отправной точки в разработке системы автоматического реферирования.

Процесс сжатия является, на наш взгляд, самым трудным, поскольку предполагает свертывание смысла путем поиска наиболее емких средств и форм представления информации. Под сжатием подразумевается совокупность операций аналитико-синтетической переработки информации, преследующих цель создания вторичных документов, или выражение содержания исходного текста в более экономичной форме. При этом содержание реферата должно оставаться семантически адекватным и эквивалентным первоначальному документу.



Рис. 2. Общая схема смыслового конструирования реферата

В идеале модель понимания для систем АР должна учитывать сложную иерархию всех (качественно разных) видов понимания – от языкового до психологического, и, более того, включать понимание текста каждым человеком соответственно его внутреннему миру, индивидуальному смысловому контексту. Такой подход, охватывающий все стороны изучаемого явления, пока далек от практической реализации. Вместе с тем все эти вопросы остаются в поле зрения современных исследователей. Организация и функционирование человеческих знаний является предметом когнитивной науки. Изучение того, как структуры языкового знания представляются и участвуют в переработке информации, относится к области интересов когнитивной лингвистики.

В терминах когнитивной лингвистики можно сказать, что построенная нами интенциональная модель реферата, описывающая его концептуальное значение, позволила более четко определить те средства представления знаний в системе автоматического реферирования, которые необходимы для наполнения модели реферата экстенциональной семантикой.

В результате мы можем констатировать, что в число средств представления знаний, необходимых для смыслового конструирования модели реферата, входят как минимум:

- *текстовая база*, являющаяся семантическим представлением текста;

- *антологии*: метаантология для описания категорий реферативных конструкций (категорий, посредством которых естественный язык осуществляет концептуальное структурирование представлений о действительности) и антологии предметных областей, содержащие понятия определенной области знаний.

Текстовая база должна включать информацию, выраженную самим текстом, т. е. референциальное значение текста, так как в отличие от художественной литературы «для такой жанровой разновидности текста, как научная и техническая литература, характерна преобладающая роль референциальных значений» [4].

Поскольку «процесс понимания предполагает частичное планирование (или ожидание)» (в нашем случае, ожидание) «структур и значений предложений и целых текстов» [5], именно с создания таких структур и следует начинать разработку текстовой базы.

Выявленное и описанное на первом этапе наших исследований сходство смысловых структур реферата и заголовка послужило основанием для изучения взаимосвязи текстов и их заголовков для того, чтобы с помощью информации, которая содержится в заголовке, выявить в тексте те лексические единицы, которые необходимы для семантического наполнения модели реферата экстенциональной семантикой данного текста.

Для осуществления этой процедуры необходимо определить те языковые единицы, входящие в текст, в которых и заключены референциальные значения текста. Что же это за единицы? Определяясь с ответом на этот вопрос, мы придерживались мнения о выборочном подходе к знаниям, необходимым для понимания текста. «Вместо более или менее сплошной активации всего имеющегося знания, нужного для понимания слова, предложения или конструкции с глобальной темой, имеет место ... стратегическое использование знания, которое зависит от целей пользователя языка, объема знания, имеющегося в тексте и контексте, уровня переработки или степени связности, необходимых для понимания и являющихся критериями стратегического использования знания...» [5].

В соответствии с концепцией понимания, предложенной в работе [5], для описания глобального содержания текста необходимо построение схемы, обеспечивающей «быстрый анализ поверхностных

структур и выстраивание относительно простой и жесткой семантической конфигурации». Наряду с этим схема позволяет «обеспечивать некоторые общие ограничения на возможные локальные и глобальные значения текстовой базы».

Второй не менее важной составляющей процесса понимания текста является описание «локальной когерентности (связности)» или установление значимых связей между предложениями текста.

Ограничив решение этих задач рассмотрением в тексте смысловых аспектов, необходимых для смыслового конструирования реферата, мы подошли к задаче построения текстовой базы.

Одним из путей в решении этой задачи является построение когнитивной или семантико-контекстной модели, которая обеспечила бы глубинное проникновение в содержание текстов и его трансформацию с сохранением смысла. Целью нашего исследования на данном этапе является изучение и описание некоторых категориальных признаков текста, а именно когезии и когерентности, которые представляют для нас интерес с точки зрения анализа текста как единого семантического и структурного целого, а также анализ содержательной и структурной связности текста на основе описанных категорий. При этом основными средствами связности называют когерентность и когезию, которые имеют первоочередное значение в рамках исследований по структуре связного текста.

Когерентность или смысловая связность проявляется во взаимозависимости отдельных предложений на содержательном уровне, что обеспечивает цельность всего текста на смысловом уровне.

В ходе исследования научных текстов мы изучили и описали два категориальных признака текста – когерентность и когезию, а также проанализировали смысловую и структурную связность научного текста. Первые результаты наших исследований показали, что содержательная связность заголовка, который выступает в качестве своего рода ключа к пониманию содержания текста, и непосредственно текста, осуществляется в основном с помощью средств лексемрекуррентности, имплицитной рекуррентности и референциальной рекуррентности. Использование того или иного типа связности определяется структурно-композиционной характеристикой текста.

В настоящее время ведется работа над построением схемы,

обеспечивающей быстрый анализ поверхностных структур текста и выстраивание относительно простой семантической конфигурации текстовой базы, ориентированной на задачи реферирования, в нашем случае, на заполнение модели реферата необходимой информацией.

Подводя промежуточный итог работы над созданием системы автоматического реферирования, можно отметить следующие полученные результаты:

1. для интеллектуализации процедуры реферирования научных текстов *разработана модель процесса компрессии* – наиболее сложного этапа реферирования, – на базе которой была *построена модель реферата*;

2. *построена модель заголовка* и проведены исследования связи модели заголовка с моделью реферата;

3. *разработана модель семантических связей текст – реферат* с использованием текстовой базы, антологий двух уровней и заголовка;

4. на базе разработанных моделей *создана первая версия системы автоматического реферирования* «АвтоРеферат», подтвердившая работоспособность предложенного подхода к созданию систем АР и наглядно продемонстрировавшая необходимость совершенствования работы системы за счет использования текстовой базы и антологий двух уровней.

Из выводов следует, что главная задача текущих исследований состоит в построении когнитивной или семантико-контекстной модели реферирования, которая обеспечила бы глубинное проникновение в содержание текстов и его трансформацию с сохранением смысла.

Список литературы

1. Ландэ Д. В. Поиск знаний в Internet. Профессиональная работа : пер. с англ. / Д. В. Ландэ. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2005. – 272 с.

2. Лазаренко О. В. Моделювання узагальнення в системі автоматичного реферування / О. В. Лазаренко, А. А. Яковенко. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 136 с.

3. Лазаренко О. В. Аналіз смислової структури заголовка як тексту з максимальним рівнем узагальнення / О. В. Лазаренко, Т. В. Попова // Проблеми семантики слова, речення та тексту : зб. наук. пр. Випуск 12 / відп. ред. Н. М. Корбозерова. – К. : КНЛУ, 2004. – С. 143–149.

4. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов // Вопросы общей и частной теории перевода. – М. : Междунар. отношения, 1975. – С. 71.

5. Дейк Т. А. ван Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – 1988. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка.

Кирвас Виктор Андреевич – кандидат технических наук, профессор. Работает в рамках научной школы по знание-ориентированным информационным системам



В НУА работает с 2001 года. Читает дисциплины: «Компьютерные технологии и информатика», «Основы информатики».

Специализируется в области информационных систем в образовании. В настоящее время работает над теоретическими и методическими основами системы формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей.

Имеет более 90 научных публикаций.

УДК 378.147.016:004

В. А. Кирвас

**ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ
ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ
ВЫПУСКНИКОВ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

В статье отражены авторские наработки по проблемам организации информационно-коммуникационной подготовки выпускников современного гуманитарного вуза. Исследованы подходы к определению категорий и понятий в области информационного образования.

Одним из основных шагов на пути создания информационного общества является повсеместное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [5, с. 155]. Их распространение, дальнейшее развитие информатизации должно сопровождаться соответствующим повышением не только компьютерной и информационной грамотности, без которого люди не смогут пользоваться этими технологиями, но и определенного уровня информационной культуры [6; 9].

Современный специалист, работающий в любой отрасли, в том числе и гуманитарной, должен уметь использовать имеющиеся в его распоряжении компьютерную технику, информационные ресурсы для автоматизации трудоемких операций, связанных с подготовкой документов, организацией документооборота. Кроме того, оперативное принятие решений в условиях постоянного роста объема информации, подлежащей анализу и обработке, невозможно без использования достижений современных ИКТ.

Доктор педагогических наук, профессор, директор НИИ информационных технологий социальной сферы КемГУКИ, член Постоянного комитета секции по информационной грамотности ИФЛА Н. И. Гендина в предисловии к русскому изданию работы [8] отмечает, что одной из ключевых проблем динамично меняющегося мира является необходимость специальной подготовки современного человека (и прежде всего молодежи) к жизни в информационном обществе и обществе знания. Становление такого общества, часто именуемого «обучающимся обществом», неразрывно связано с возрастанием потребности каждого гражданина в постоянном повышении квалификации, обновлении знаний, освоении новых видов деятельности. Особое место при этом занимают ИКТ, открывающие невиданные ранее возможности доступа к информации и знаниям и позволяющие каждому человеку реализовать свой потенциал и улучшить качество жизни.

Умения использовать информацию являются залогом успеха в обучении на протяжении всей жизни, в профессиональной деятельности и в повседневном межличностном общении для любого гражданина. Информационные компетенции являются ключевым фактором в образовании на протяжении всей жизни. Они являются первым

шагом на пути к достижению образовательных целей. Люди должны развивать свои информационные компетенции в течение всей жизни, особенно в годы учебы в гуманитарном университете.

Сложность выявления предмета информационной подготовки студента современного гуманитарного университета обусловлена многообразием и многозначностью используемых в этой сфере важнейших категорий, терминов и понятий. Ведущие эксперты в области информатизации образования из учреждений науки, образования, культуры и коммуникаций обсуждают соотношения понятий: компьютерная грамотность, информационная грамотность, медиаобразование, информационно-коммуникационная компетентность, информационная культура личности и др., а также методики их оценки. Количество публикаций на эту тему огромное и постоянно возрастает. Например, в поисковой машине Google было получено на запросы: «компьютерная грамотность» примерно 101000 результатов, «информационная грамотность» – примерно 49000 ответов, «медиаобразование» – примерно 21100 результатов, «ИКТ-компетентность» – примерно 17600 результатов, «информационная культура» – примерно 280000 результатов.

Однако без четкого их определения невозможно ни построение целостной теории, ни организация практики информационного образования. Только ясное представление о предмете информационной подготовки позволит определить состав информационных знаний и умений, уровень информационной компетентности личности, необходимой для жизни в информационном обществе, обществе знаний.

Принципиально важно уяснить сущность этих понятий, сходство и различие реализованных в них подходов к информационной подготовке личности. Большой труд по составлению терминологического словаря-справочника по проблемам современного образования принадлежит авторскому коллективу ХГУ «НУА» [5]. Однако еще много понятий информационной подготовки не обобщены. Актуальность данной задачи усиливается в связи с международным масштабом проблем информационной подготовки личности в современном мире и необходимостью обеспечения взаимопонимания специалистов, занимающихся информационным образованием граждан в разных странах.

Целью предлагаемой статьи является исследование подходов к определению категорий и понятий в области информационного образования, конкретизация сущности понятия и структуры информационно-коммуникационной компетентности выпускника современного гуманитарного университета.

Исторически термин «ликвидация безграмотности» 20-х годов прошлого века был сменен термином «*компьютерная грамотность*» (computer literacy), и даже появилась соответствующая сертификация – ECDL (The European Computer Driving Licence, Европейские компьютерные права). С приближением информационной эпохи возникло понятие «*информационная грамотность*» (information literacy).

В 90-х годах XX века в США и странах Западной Европы появился ряд концепций информационной грамотности, под которой понимается способность человека идентифицировать потребность в информации, умение ее эффективно искать, оценивать и использовать. В развитие концепции информационной грамотности внесли большой вклад Американская библиотечная ассоциация (ALA) и Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (IFLA) [<http://www.ifla.org>].

В международном сообществе термин «*информационная грамотность*» принят для обозначения широкого спектра знаний, умений и навыков, связанных со способностью современного человека использовать ИКТ для того, чтобы уверенно ориентироваться в гигантских потоках информации, уметь находить, оценивать и эффективно использовать эту информацию для решения разнообразных проблем своей жизни.

 Так сегодня выглядит международная эмблема информационной грамотности.

В связи с быстрым развитием ИКТ *информационная грамотность* становится принципиально необходимым средством предоставления людям возможности эффективно искать, оценивать, использовать и создавать информацию для достижения личных, общественных, профессиональных и учебных целей.

Существует и широко используется в популярной и специализированной литературе ряд родственных понятий, среди которых «*компью-*

терная грамотность» (computer literacy), *медиаграмотность* (media literacy) и *«информационная компетентность»* (information competence). В популярной литературе часто ставится знак равенства между *компьютерной* и *информационной* грамотностью, что не соответствует действительности. *Компьютерная грамотность*, то есть умение работать с компьютером, безусловно, является важным умением для современного человека, желающего стать информационно грамотным, но, по сути, даже не является частью *информационной грамотности*, которая подразумевает умение работать с информацией вне зависимости от используемых средств доступа к ней, ее обработки и распространения.

Медиаобразование (media education) в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Приобретенные в результате этого процесса навыки называются медиаграмотностью [см. Портал «Информационная грамотность и медиаобразование»].

Как было отмечено в материалах конференции ЮНЕСКО Education for the Media and the Digital Age (Вена, 1999), «медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т. д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

- анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- отбирать соответствующие медиа для создания и распростра-

нения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;

- получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции».

На 68-й Сессии и Генеральной конференции ИФЛА в 2002 г. в Глазго была создана секция по *информационной грамотности*. Ее создание институционально закрепило осознание необходимости специальной информационной подготовки человека к жизни в информационном обществе как глобальную проблему, над решением которой работают такие авторитетные международные организации, как ИФЛА и ЮНЕСКО. Они объединяют и координируют усилия специалистов из разных стран по продвижению информационной грамотности, обобщают накопленный опыт в публикациях. В числе наиболее значимых работ по данному направлению – издание под руководством профессора Х. Лау в 2006 г. «Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни» [8], упорядочившего понятийно-терминологический аппарат в сфере информационной подготовки и обеспечившего специалистам из разных стран возможность «говорить на одном языке» за счет унификации терминологии и введения международных стандартов информационной грамотности.

Специалистами-практиками всего мира много сил потрачено на то, чтобы определить суть понятия «информационная грамотность» [8]. Из всех определений информационной грамотности, встречающихся в литературе, самым цитируемым является то, которое предложила в 1989 г. Американская библиотечная ассоциация: «Информационно грамотным является человек, который в состоянии понимать, когда ему нужна информация, уметь находить, оценивать и эффективно использовать эту информацию».

В работе [14] под *информационной грамотностью* понимается «наличие знаний и умений, требуемых для правильной идентификации информации, необходимой для выполнения определенного задания или решения проблемы; эффективного поиска информации; ее организации и реорганизации; интерпретации и анализа найденной и извлеченной информации (например, после скачивания из Интернета); оценки точности и надежности информации, включая соблюдение этических

норм и правил пользования полученной информацией; при необходимости передачи и представления результатов анализа и интерпретации другим лицам; последующего применения информации для осуществления определенных действий и достижения определенных результатов».

А согласно Стратегическому плану действий Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» на 2008–2013 гг. *информационная грамотность* предполагает следующие умения:

- четко формулировать свои информационные потребности;
- искать и находить требуемую информацию эффективно, с минимальными затратами времени и сил;
- организовывать полученную информацию в необходимой форме, форматах, на необходимых носителях;
- использовать и распространять информацию;
- сохранять информацию для будущего использования или удалять ее.

Председатель Правления межрегиональной общественной организации в поддержку построения информационного общества «Информация для всех», координатор Программы ПЦПИ (А. Демидов, Россия) дает следующую классификацию рассматриваемым понятиям [<http://www.ifap.ru>]:

- *компьютерная грамотность* – это (первая ступень) обучение умению «нажимать на кнопки», знаниям о том, что из себя представляет персональный компьютер и программные продукты, каковы их функции и возможности, а также ограничения, связанные с их использованием;

- *ИКТ-компетентность* – вторая ступень знаний и навыков, необходимая в средней и старшей общеобразовательной школе, молодым и не очень людям, входящим в профессию, а также всем, повышающим свой профессиональный уровень. На этом уровне предполагается более подробное изучение среды информационного общества и общества знаний, навыков, как найти, зафиксировать, модифицировать, создать новую информацию и сделать ее доступной. ИКТ-компетентность не должна ограничиваться технологическими навыками, она должна учить мыслить в условиях киберпространства;

- на третьем уровне пользователи должны узнать о достоинствах

и недостатках ИКТ, осознать, что в информационных средах, киберпространстве также действуют нормы морали и этики, обычаев, религий и права, как и в повседневной, реальной жизни.

В английском языке лидирующее положение занимает термин «информационная грамотность» («information literacy»). В то же время в отечественной специальной литературе большее распространение получила концепция *информационной культуры*. В нашей стране обучение навыкам работы с информацией имеет большую историю, накоплены богатые традиции и опыт работы школ, вузов и библиотек по подготовке граждан к жизни в информационном обществе.

Термин «информационная культура» в отечественных публикациях впервые появился в 70-х годах XX века, инициаторами развития и популяризации соответствующей концепции стали работники библиотек. Одними из первых работ, в которых использовался этот термин, были статьи библиографов К. М. Войханской и Б. А. Смирновой [4] и Э. Л. Шапиро [9].

Профессора НТУ «ХПИ» В. А. Кравец и В. Н. Кухаренко отмечают, что в настоящее время существует большое количество определений информационной культуры и предлагают рассмотреть определение, данное в двух аспектах [12]:

- информационная культура в широком смысле – это совокупность принципов и механизмов, обеспечивающих взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества;
- информационная культура в узком смысле слова – это оптимальные способы обращения с информацией и представление ее потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических сред производства, хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации.

Концепция информационной культуры по мере своего развития вбирала в себя знания из целого ряда наук: теории информации, кибернетики, информатики, семиотики, документалистики, философии, логики, культурологии, лингвистики и др.

В настоящее время информационную культуру все чаще трактуют как особый феномен информационного общества. В зависимости от

объекта рассмотрения стали выделять информационную культуру общества, информационную культуру отдельных категорий потребителей информации (например, управляющих бизнесом, референт-переводчиков, социальных менеджеров, юристов и др.), а также информационную культуру личности.

В работе [16] предложена следующая трактовка понятия информационной культуры личности: «одна из составляющих общей культуры человека, совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационно-коммуникационных технологий. Информационная культура является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе».

Сопоставление понятий «информационная грамотность» и «информационная культура личности» свидетельствует об их значительном сходстве. Оба понятия характеризуют сложный, многоуровневый и многоаспектный феномен взаимодействия человека и информации. В составе объема обоих понятий выделяется много компонентов: от умения вести поиск информации, анализировать и критически оценивать найденные источники информации, до их творческого использования в целях решения многообразных задач, возникающих в учебной, профессиональной, досуговой или иной деятельности.

Вместе с тем, концепция информационной культуры личности шире, чем концепция информационной грамотности. В отличие от информационной грамотности, она включает такой компонент, как информационное мировоззрение, предполагающее обязательную мотивацию личности на необходимость специальной информационной подготовки.

Концепция информационной культуры позволяет отнести информационную подготовку личности к сфере культуры, что дает возможность обеспечить синтез и целостность традиционной книжной (библиотечной) и новой (компьютерной) информационных культур, избежать в информационном обществе конфронтации двух полярных культур – технократической и гуманитарной.

В целом, различия между развиваемой в постсоветских странах концепцией формирования информационной культуры личности и международной концепцией информационной грамотности не носят принципиального характера; они лишь отражают стремление наших ученых и практиков сочетать достижения международной теории и практики с традициями национальной культуры и образования, имеющимся опытом наших библиотек и учреждений образования.

А. Демидовым предлагается следующая персонифицированная «лестница информатизации» [<http://www.ifap.ru>]:

- *«информационно-коммуникационную грамотность»* призвана дать общеобразовательная школа или курсы дополнительного образования для взрослых, чьи школьные годы прошли до появления персональных компьютеров;

- *«информационно-коммуникационные компетенции»* формируют учреждения профессионального образования в соответствии с особенностями специальности;

- *«информационную культуру»* (навыки критического осмысления информации и креативной работы с ней) развивает в себе сам человек на протяжении всей жизни.

Все больше в рамках Болонского процесса европейские университеты осваивают так называемый компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия [3].

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход признается сегодня в качестве наиболее эффективного инструмента подготовки выпускников, отвечающих постоянно возрастающим требованиям общества и рынка труда.

Вопросы компетентностного подхода в образовательном процессе рассмотрены в многочисленных работах отечественных ученых (В. В. Байденко, А. П. Базаева, В. В. Башев, А. В. Добудько, Т. В. Добудько, Л. В. Занина, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, Е. Я. Коган, Л. М. Лебедева, А. К. Маркова, Н. П. Меньшикова, Л. В. Мудрик,

А. А. Пинский, Е. А. Пребыткова, Д. Равен, Г. К. Селевко, Е. В. Сидорова, О. С. Таизова, Н. Ф. Талызина, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской, Б. Д. Эльконин и др.).

Рассмотрим понятия (термины) компетентностного подхода: «компетенции», «компетентность», «информационно-коммуникационная компетентность» (ИКК).

Определение, предложенное в европейском проекте TUNING, звучит так: «...**понятие компетенций и навыков** включает **знание и понимание** (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), **знание как действовать** (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), **знание как быть** (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)».

В Докладе ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» так определяется компетенция: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а **компетенция**, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова..., социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [3].

Компетентность [competence] – качество, свойство или состояние, обеспечивающее вместе или в отдельности физическое, психическое, духовное (или какое-либо другое) соответствие объекта определенной необходимости, потребности. (Лат.: competentia – согласованность, соразмерность частей целого; competo – совпадать, соответствовать, подходить, согласовываться, быть годным, способным) [15].

А. В. Хуторской, доктор педагогических наук, академик Международной педагогической академии, дает следующие определения [7].

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

И далее: «...будем пытаться разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)».

В качестве определения можно принять формулировку академика И. А. Зимней [7]: «Компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях...».

Компетенция предстает как компонент качества человека, некая группа его свойств, определяющих его способность (возможность, приспособленность, пригодность) выполнять определенные действия или определенный комплекс задач того или иного вида (рода) деятельности. Компетенция – это совокупность потенциальных свойств или подкачество в системе потенциального качества выпускника вуза.

Таким образом, компетенции можно определить как совокупность способностей реализации своего потенциала (знаний, умений, опыта) для успешной творческой деятельности с учетом понимания проблемы, представления прогнозируемых результатов, вскрытия причин, затрудняющих деятельность, предложения средств для устранения причин, осуществления необходимых действий для достижения и оценки прогнозируемых результатов.

«Компетентность» предстает теперь уже актуализацией компетенций, комплекса компетенций, определяющих содержание данной компетентности. Компетентность есть не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности, т. е. люди проявляют компетентность в рабочих ситуациях, целенаправленно применяя свои компетенции.

В отечественных и в западных образовательных системах существует несколько классификаций компетенций в сфере профессиональ-

ного образования. Компетенции разделяют на две группы [1] (рис. 1): **ключевые** (общие, универсальные, надпрофессиональные) и так называемые **профессиональные** (предметно-специализированные). Эти группы определяют требования соответственно к академической и к профессиональной подготовленности. В условиях, характерных для современных рынков труда (ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей), ключевые (общие) компетенции приобретают особенное значение. Ключевые компетенции необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире.

В числе профессиональных выделяют [11; 13] компетенции **базовые** (инвариантные), которые отражают специфику определенной профессиональной деятельности (менеджмента, референт-переводческой, управления бизнесом и т. д.), для всех специальностей подготовки и компетенции **специальные** (вариативные), отражающие специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности, т. е. связанные с конкретными специальностями. Специальные компетенции можно рассматривать как реализацию общих и базовых компетенций в области конкретной области профессиональной деятельности.

Ключевые, базовые и специальные компетенции, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности, в разных контекстах.

Понятие «информационной компетентности» – это интегральное качество личности, характеризующее умение решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях,



Рис. 1. Классификация компетенций

с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей и связанное с умениями и навыками получать информацию, обрабатывать ее, предоставлять в удобном для себя и других пользователей виде, демонстрировать понимание полученной информации, делать выводы и принимать решения в условиях неопределенности. В свою очередь, компьютерная компетентность определяет готовность студента применять разные программные средства для переработки полученной информации.

Информационно-коммуникационная компетентность (ИКК) является одной из основных компетентностей современного человека и проявляется, прежде всего, в деятельности при решении различных задач и ситуаций с привлечением персонального компьютера и средств компьютерной обработки информации.

В Харьковском учебно-научном комплексе непрерывного образования «НУА» существует комплексная интегрированная система непрерывной информационной подготовки, которая построена на многоуровневой основе: дошкольники – в детской школе раннего развития (ДШРР), учащиеся – в специализированной экономико-правовой школе (СЭПШ), абитуриенты – в Центре довузовской подготовки, студенты очного обучения – на трех факультетах гуманитарного университета, студенты-заочники – на факультете заочно-дистанционного обучения, слушатели, обучающиеся по программам второго высшего образования – на факультете последипломного образования, люди третьего возраста (проекты Школа 50+ и 70+) – в Центре дополнительного образования и др. [2, 10].

В вузе постепенно и непрерывно формируется ключевая, базовая и специальная ИКК (рис. 2).

ИКК выпускника гуманитарного университета трактуется многими авторами как компетентность, относящаяся к сфере ИКТ, т. е. деятельность индивидуальные способности и качества выпускника вуза, определяющие его знания, умения, навыки и возможности [18]:

- самостоятельно искать, собирать, анализировать, представлять, передавать информацию;
- критически относиться к найденной информации и на основе этого делать выводы и принимать конкретные решения в условиях неопределенности;

- моделировать и проектировать объекты и процессы, в том числе собственную индивидуальную деятельность;
- моделировать и проектировать работу коллектива;
- принимать оптимальные решения, творчески и эффективно решать задачи, возникающие перед ним в процессе продуктивной деятельности, ориентироваться в организационной среде на базе современных ИКТ;
- ответственно реализовывать свои планы, квалифицированно используя современные средства ИКТ;
- эффективно использовать в своей практической повседневной профессиональной деятельности современные ИКТ, обеспечивающие многократное увеличение производительности труда.

Таким образом, ИКК – это способность выпускника вуза использовать ИКТ для доступа к информации, ее поиска, организации, обработки, оценки, а также ее разработки и передачи, которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях информационного общества, в условиях экономики, которая основана на знаниях.

ИКК не сводится к так называемой «компьютерной грамотности». Достижение компьютерной грамотности в университетах, в основном, уже состоялось. Понятие ИКК шире понятия компьютерной грамотности, включает его, опирается на него. Компьютерная грамотность



Рис. 2. Уровни ИКК, формируемые в гуманитарном университете

показывает степень того, как и насколько выпускники умеют использовать различные ИКТ, а ИКК определяет еще и степень того, как они умеют обучиться новым технологиям для выполнения тех или иных операций поиска, организации, обработки и анализа информации.

Для формирования ИКК дидактико-педагогические технологии, методы контроля достижения результатов и т. д. должны быть другими. Так, на этапе выработки компьютерной грамотности наиболее целесообразным является обучение в рамках специальной дисциплины, по традиционным методикам. Формирование же ИКК – сложный процесс, охватывающий все этапы обучения и научно-исследовательской работы; в его основе лежит активно-деятельностный подход. Это сложная задача, системного решения которой в сфере современного университетского гуманитарного образования еще не найдено; она включает научно-педагогические исследования и значительную организационно-методическую перестройку всего образовательного процесса.

Для оценки уровня сформированности ИКК необходимо иметь четкие показатели (индикаторы) и критерии. А в Украине «Стандарти як у загальноосвітній, так і у вищій освіті України перебувають у стані безперервного трансформування і модернізації» [18].

Кроме того, в настоящее время разрабатываются так называемые *индикаторы информационной грамотности*, и это направление является приоритетным как на национальном, так и на международном уровне. В Бангкоке (Таиланд) 4–6 ноября 2010 года прошло первое международное совещание ЮНЕСКО по проблемам формирования информационной грамотности и медиаграмотности, а также разработки соответствующих индикаторов, характеризующих готовность человека к полноценной жизни в информационном обществе. Обсуждались две группы индикаторов медиа- и информационной грамотности:

- индикаторы первого уровня, предназначенные для измерения экзогенных (относящихся к окружающей среде) факторов, стимулирующих развитие медиа- и информационной грамотности, которые сгруппированы по двум категориям;

- индикаторы второго уровня, предназначенные для измерения компетенций учителей, преподавателей, библиотечарей, учащихся

и студентов в сфере медиа и информационной грамотности, которые сгруппированы по трем категориям.

Создание целостной международной системы индикаторов медиа- и информационной грамотности позволит правительствам стран-членов ЮНЕСКО использовать их для определения уровня медиа- и информационной грамотности как всего населения, так и отдельных социальных групп для разработки политики и мер, направленных на повышение уровня этих видов грамотности.

Следовательно, будут появляться новые термины, понятия, категории. Таким образом, дальнейший анализ понятий и терминов, отражающих процесс формирования ИКК выпускников гуманитарного университета, готовности их к самостоятельной работе с информацией, будет диктоваться и в будущем необходимостью выработки системного представления об информационных знаниях и умениях и разработки концепции подготовки человека к жизни в информационном обществе.

Список литературы

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. – 72 с.

2. Бобир Є. І. Інтегрований комплекс багаторівневої безперервної інформаційної підготовки / Є. І. Бобир, В. А. Кірвас, В. П. Козиренко // На шляху до безперервної освіти (із досвіду розробки авторських інтегрованих навчальних програм у науково-навчальному комплексі «Народна українська академія») ; Нар. укр. акад. [авт.-уклад. В. І. Астахова та ін.] ; за заг. ред. В. І. Астахової. – Х. : Вид-во НУА, 2005. – 208 с.

3. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.

4. Войханская К. М. Библиотекари и читатели об информационной культуре / К. М. Войханская, Б. А. Смирнова // Оптимизация библиотечно-библиографического обслуживания специалистов : сб. материалов в помощь разраб. проблемы «Б-ка и науч. информ.» /

Гос. Публ. б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина ; ред. В. Д. Давыдов. – Л., 1974. – Вып. 2 (28). – С. 92–96.

5. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; [сост.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.

6. Демкин В. П. Гуманитарное образование в информационном обществе [Электронный ресурс] / В. П. Демкин, Г. В. Можаяева // Гуманитарная информатика. Вып. 1. – Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/content/index.htm>.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 22 с.

8. Информационная грамотность: международные перспективы : пер. с англ. / под ред. Х. Лау.– М. : МЦБС, 2010. – 240 с.

9. Кирвас В. А. Воспитание информационной культуры студентов гуманитарного вуза / В. А. Кирвас // Воспитательная работа в условиях непрерывного образования : программа и материалы междунауч.-практ. конф., Харьков, 3 дек. 2009 г. / Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2009. – С. 156–162.

10. Кирвас В. А. Проблемы, методологические основы и пути формирования информационно-коммуникационной компетентности выпускников гуманитарного вуза / В. А. Кирвас // Экспертные оценки элементов учебного процесса : программа и материалы X межвуз. науч.-практ. конф., [Харьков], 1 нояб. 2008 г. / Нар. укр. акад. [каф. информ. технологий и математики]. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – С. 11–14.

11. Кирвас В. А. Формирование ИТ-компетентности специалистов в системе непрерывной референтской подготовки / В. А. Кирвас, Н. Ф. Хайрова // Экспертные оценки элементов учебного процесса : материалы VI межвуз. науч.-метод. конф., [Харьков], 28 окт. 2004. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – С. 38–41.

12. Кравец В. А. Формирование информационной культуры / В. А. Кравец, В. Н. Кухаренко // Дистанционное образование. – 2000. – № 4. – С. 35–37.

13. Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тря-

пищина // Вестник Омского гос. пед. ун-та. – Вып. 2006. – Режим доступа: www.omsk.edu.

14. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. Русский перевод Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning Последняя редакция: 30 июля 2006 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ifap.ru.

15. Трифонов Е. В. Психофизиология человека [Электронный ресурс] / Е. В. Трифонов // Русско-англо-русская энциклопедия. – 14-е изд. – 2011. – Режим доступа: <http://www.tryphonov.ru/tryphonov6/terms6/comptc.htm>.

16. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М. : Межрегион. центр библ. сотрудничества, 2006. – 512 с.

17. Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна-2010 : нац. доповідь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/ua_53509MDGS_UKRAINE2010_UKR.pdf.

18. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – 23 апр. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

19. Шапиро Э. Л. О путях уменьшения неопределенности информационных запросов / Э. Л. Шапиро // НТИ. Сер. 1. – 1975. – № 5. – С. 3–7.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Базовая научная школа «Формирование интеллектуального потенциала общества на рубеже веков: экономические, политические, социокультурные аспекты»	6
<i>Астахова В. И.</i> Народная украинская академия как экспериментальная модель нового образовательного комплекса	7
Дочерние научные школы и направления	15
История высшего образования на Слобожанщине	15
<i>Астахова Е. В.</i> История образования: биографический аспект	16
<i>Гайков А. А.</i> Требования к профессиональным качествам преподавателя высшей школы в современном вузе	29
Социология образования	38
<i>Михайлева Е. Г.</i> Интеллектуальный потенциал современного общества: основные тенденции и факторы развития	39
Философия образования	50
<i>Подольская Е. А.</i> Образование как предмет философской рефлексии в координатах цивилизационного развития	51
<i>Сухина В. Ф.</i> Методология современных интеграционных процессов в науке и образовании	72
<i>Чибисова Н. Г.</i> Культурно-образовательная среда вуза и ее роль в становлении ценностей современного студента	81
Экономика образования и экономические проблемы трансформирующегося общества	87
Институциональный анализ системы образования	87
<i>Тимошенко І. В.</i> Вища освіта: економічні виміри і нові завдання для науки в умовах глобалізації	88
Равновесие хозяйственных систем в условиях переходных процессов в экономике	99
<i>Яременко О. Л.</i> Суверенитет денежно-кредитной политики и риски финансовой глобализации	100
<i>Воробьев Е. М.</i> В точке бифуркации	118
<i>Пелихов Е. Ф.</i> Оценка экономической эффективности логистических решений: реалии и совершенствование	133

Языковая семантика как отражение концептуальной и языковой картины мира	142
<i>Тимошенко Т. М.</i> Язык как объект междисциплинарных лингвистических исследований	143
<i>Шевченко И. С.</i> Когнитивные проблемы непрямой номинации	149
<i>Артеменко Л. А.</i> Американский вариант английского языка: сленг, диалекты, акценты	157
<i>Джандоева П. В.</i> Технологии осуществления научно- технического перевода	165
<i>Подміногін В. О.</i> Переклад: тенденція та традиція	176
<i>Потапова Ж. Е.</i> Речевой портрет как составная часть образа героя	184
Формирование личности в условиях социальных трансформаций	191
<i>Головнева И. В.</i> Проблема изменений гендерной идентичности в контексте изменений личности в трансформирующемся обществе	192
Правовые основы деятельности структур частного образования	201
<i>Астахов В. В.</i> Кодекс об образовании – стратегический путь совершенствования образовательного законодательства Украины	202
Знаниеориентированные информационные системы. Семантический аспект	216
<i>Лазаренко О. В.</i> Знаниеориентированные информационные системы. Семантический аспект: опыт научной школы	217
<i>Кирвас В. А.</i> Понятийно-терминологический аппарат проблемы информационно-коммуникационной подготовки выпускников современного гуманитарного университета	227

Наукове видання

**ПРО ПРОСТЕ Й СКЛАДНЕ ПРОФЕСІЙНО
(спеціальний випуск Учених записок
Харківського гуманітарного університету
«Народна українська академія»),
присвячений 20-річчю НУА)**

Редактор *А. Ю. Шаненко*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 18.05.2011. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Гаймс».
Ум. друк. арк. 14,41. Обл.-вид. арк. 19,2. Зам. № 145/11.
Тираж 300 пр.

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.

У збірнику представлено матеріали, що узагальнюють роботу наукових шкіл та напрямів НУА за двадцять років. Основну увагу приділено проблемам освіти. У працях учених відображено як теоретичні аспекти дослідження цих питань, так і практичні, що ґрунтуються на узагальненні досвіду НУА в реалізації концепції безперервної освіти. Збірник зацікавить фахівців у сфері освіти, соціологів, філософів, економістів, істориків, філологів.