

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**ОБРАЗОВАНИЕ,  
ОБЩЕСТВО,  
КУЛЬТУРА**

Монография

Под общей редакцией  
доктора философских наук, профессора В. Ф. Сухиной

Харьков  
Издательство НУА  
2005

УДК 37:316.722  
ББК 74в05  
О-23

*Рекомендовано к изданию Ученым советом  
Харьковского гуманитарного университета  
«Народная украинская академия»  
Протокол № 11 от 27.06.2005*

Рецензенты: *Г. П. Климова*, д-р филос. наук, проф. (Национальная юридическая академия Украины имени Ярослава Мудрого);  
*С. Ф. Кленко*, канд. филос. наук, доц. (Полтавский областной институт последипломного педагогического образования им. М. В. Остроградского)

О-23 **Образование**, общество, культура: Монография / Нар. укр. акад; Под общ. ред. В. Ф. Сухиной. – Х.: Изд-во НУА, 2005. – 252 с.

ISBN 966-8558-37-5

Монография посвящена анализу проблемы взаимосвязи образования, общества и культуры, при этом образование рассматривается не только как результат влияния современных общецивилизационных тенденций развития, но и как детерминанта социокультурных изменений. Осуществляется это благодаря единству образования и воспитания. Исследованы также некоторые инновационные технологии современного образовательного пространства.

Для философов, социологов, педагогов, всех, кто интересуется проблемами образования.

Монографію присвячено аналізу проблеми взаємозв'язку освіти, суспільства і культури, при цьому освіта розглядається не тільки як результат впливу сучасних загальноцивілізаційних тенденцій розвитку, але також як детермінанта соціокультурних змін. Здійснюється це завдяки єдності освіти та виховання. Досліджено також деякі інноваційні технології сучасного освітнього простору.

Для філософів, соціологів, педагогів, усіх тих, хто цікавиться проблемами освіти.

**УДК 37:316.722**  
**ББК 74в05**

ISBN 966-8558-37-5

© Народна українська академія, 2005

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Народная украинская академия с момента своего создания определила комплексной темой научно-исследовательской работы всего педагогического коллектива «Формирование интеллектуального потенциала общества на рубеже веков», то есть, изучение процессов, происходящих в образовательных системах различных стран мира в условиях глобального перехода человечества от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу.

Интерес к проблеме соотношения образования, общества и культуры для нас не случаен. Он обусловлен характером работы нашего вуза негосударственной формы собственности в качестве экспериментальной площадки по созданию учебного заведения нового типа, основанного на идее непрерывного образования. Естественно, общеакадемическая проблематика научных исследований – это широкий спектр гуманитарных проблем образования – социологических, философских, исторических, культурологических и др. В рамках данной проблематики ведутся исследования в области соотношения образования и воспитания, образования и культуры, изменения ценностных ориентаций образования, становления информационной культуры в обществе, влияния постмодернистских тенденций на образование. В поле наших интересов постоянно находятся теоретические и практические вопросы внедрения инновационных образовательных и образовательно-воспитательных технологий в учебный процесс. Эти проблемы, их философский и социокультурный анализ и стали объектом исследования в данной монографии, представленной в основном преподавателями кафедры философии нашего вуза.

Система образования должна подготовить учащихся к жизни в глобализирующемся мире, в котором происходит не только хозяйственная интеграция стран, но и взаимопроникновение

культур. Образование должно снизить чувствительность людей к проявлениям индивидуализма и утилитаризма, помочь лучше понять культуру других народов, заложить в сознание потребность в мобильности.

Отсюда своевременность, точность и перспективность нашего девиза – «Образование. Интеллигентность. Культура». Именно эти составляющие являются стержнем новой образовательной парадигмы.

Ректор ХГУ «НУА», профессор В. И. Астахова

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема образования ныне чрезвычайно актуальна не только для Украины, но и для всех стран мира. Не стоит большого труда аргументация тезиса о том, что образование – это одна из глобальных проблем современности. При этом решение ее, как и некоторых других (например, демографической проблемы), наряду с влиянием тенденций глобализации в данной области, предполагает учет ее региональных особенностей.

Часто образование понимают узко, вне культуры и нравственности, как всего лишь овладение систематизированными знаниями, навыками и умениями (при этом овладение навыками и умениями называют профессиональной подготовкой или просто подготовкой).

В отечественном высшем образовании аспект практики в большинстве случаев доминирует над собственно методологическим аспектом. А если последний все же проявляется, то, как правило, это происходит всегда *a posteriori* к тем образовательным практикам, усвоение которых зачастую интуитивно и возникает спонтанно в ходе уже разворачивающихся образовательных процессов.

Образовательная методология усматривает в образовании в целом два структурных момента – обучение и воспитание. Первое сосредоточено на обретении учащимися навыков предметно-практической и мыслительной деятельности. Второе – на обретении навыков социально-этического поведения и соответствующих этому качеств. Единство обучения и воспитания – одна из «сквозных» тем данной монографии.

Заметим, что в постсоветский период излюбленная тема многих исследований – обсуждение проблем кризиса в различных областях. В науке – кризис, в медицине – кризис,

в промышленности – кризис. Куда ни кинешь взгляд – везде кризис, и образование, естественно, не является исключением. Жить в условиях перманентного кризиса стало настолько привычным, что обсуждать эти проблемы уже как-то неинтересно. Легкость и привычность разговоров о кризисе образования в современной Украине позволяют забыть об очень простой, но, к сожалению, нерешенной проблеме: в чем же, собственно, этот кризис состоит.

На наш взгляд, кризис образования заключается, прежде всего, в отношении к нему общества. Еще в конце 80-х годов XX века верили, что образование – ключ к экономическому успеху. Диплом об окончании колледжа и университета был важным для тех, кто хотел получить престижную работу. Однако в первой половине 90-х годов прошлого века происходит девальвация ценностей образования. Образованность стала, говоря современным языком, значительно менее престижна, чем раньше. В Государственной национальной программе «Освіта. Україна ХХІ століття» (1993 г.) в этой связи говорится об «обесценивании социального престижа образованности и интеллектуальной деятельности» [1, с. 5]. Это совершенно естественно, поскольку в последнее десятилетие прошлого века необычайно интенсивно менялись условия жизни, социальные идеалы и критерии, по которым общество оценивает людей.

Сегодня, по истечении более десяти лет со времени формулировки названной выше программы, можно сказать, что образование вновь становится престижным. Как отмечают многие исследователи, прогнозы о снижении престижа и роли образования не оправдались. Более того, в мире происходит «образовательный бум», значительно увеличивший потребности общества в образованных и профессионально компетентных людях, имеющих фундаментальную подготовку по специальности и готовых к освоению новых знаний, принятию решений в изменившейся ситуации. Не случайно ХХІ век по решению ЮНЕСКО назван «веком образования». Размышляя о тенденциях развития образования в глобальном контексте, известный французский социолог П. Бурдьё назвал образо-

вание «символическим капиталом», подчеркивая, что в современных условиях оно становится самым необходимым фактором жизненного успеха человека, его самореализации, высокого положения в обществе. Для Украины значимость образования должна возрастать еще и потому, что этот социальный институт выступает одним из главных каналов формирования среднего класса – основы демократического общества, которое мы хотим построить.

Отголоски «образовательного бума» заметно ощущаются и у нас. Более того, по числу студентов на десять тысяч населения (в 2002 году этот показатель в Украине составил 431 человек по сравнению с 170 в 1997 году) мы уже опережаем Францию и Германию, приближаясь к уровню США и Канады, где число студентов на 10 000 населения соответственно 559 к 510 человек. Следует, однако, иметь в виду, что в названное число студентов входят учащиеся вузов I и II уровня аккредитации, то есть, техникумов и колледжей, высших училищ.

Итак, образование вновь становится общественной ценностью, однако о его кризисе разговоры не умолкают. И связано это прежде всего с финансовыми причинами. Недостаточное финансирование государственных образовательных структур и как следствие низкие зарплаты школьных учителей и университетских преподавателей приводят к естественному оттоку кадров и падению престижа педагогических профессий. Кто-то уезжает за границу, кто-то уходит в другие специальности, кто-то работает в десяти местах, что тоже не способствует качественному преподаванию.

По-видимому, нынешняя ситуация в образовании больше всего напоминает сегодняшнюю ситуацию в медицине. Во-первых, возникают частные заведения, во-вторых, государственные начинают законно или незаконно «дофинансироваться» сами.

В Украине существует 180 лицензированных частных вузов, где обучается 210 тыс. студентов. В городе Харькове из 38 вузов – частных 13. Оптимальное количественное соотношение государственных и частных выработается, по-видимому, в результате обычной конкуренции.

В крупных городах, где есть конкуренция образовательных услуг и где образование фактически становится товаром, проблема отсутствия денег в образовании решается как бы сама собой. Как с позиции отдельного учебного заведения (платные услуги, спонсорство, попечительские советы и др.), так и с позиции отдельного преподавателя (совместительство, репетиторство и пр.).

Однако кризис образования в целом связан, вообще говоря, не только с деньгами. Одной из основных его причин является нестабильность общества. И суть далеко не в тех социальных, идеологических и политических изменениях, которые происходят в нашем украинском обществе, а скорее в том, что мы вообще слабо представляем себе, как будет устроен мир даже в самом ближайшем будущем. Поэтому столь мучительными являются вопросы «как учить?» и «чему учить?». В этой ситуации вполне определенно можно сказать, что в глобальном масштабе кризис образования – это кризис классической нововременной (модернистской) образовательной модели.

Для нее характерны отраслевая направленность, ориентация на науку (сциентизм и эмпиризм) и на полезность знания. Отражая требования эпохи, просвещенческая образовательная модель ставила задачу формирования человека знающего. Последовательная ориентация на предмет, дисциплину, отражавшие бурный расцвет эмпирической науки, приводила к постепенному вытеснению гуманитарной и гуманистической проблематики из процесса обучения.

Существенным ограничением классической образовательной системы является ее ориентация, в основном, на получение нового знания, а не на воспитание. Она не формирует в человеке чувство ответственности за свое поведение, за других людей, за мир в целом. На это обратили внимание ряд исследователей, которые подняли проблему исчерпанности прежней культурной модели и заложенных в ней принципов познания и образования (П. Сорокин, В. С. Степин, А. Тоффлер, В. С. Лукьянец, В. Ф. Лутай и др.).

По аналогии с наукой, в которой выделяется три основных этапа: классическая наука, неклассическая наука, постнеклас-



сическая наука (В. С. Степин), можно говорить о трех этапах развития образования: образование классическое (соответствующее эпохе Нового времени – XVII – первая половина XIX вв. и далее – примерно до середины XX века), неклассическое (со середины и до конца XX века), постнеклассическое (с начала XXI века). Классический период развития науки (и образования) нередко квалифицируется как модерн, неклассический и постнеклассический – как постмодерн. Образование является более устойчивым и инертным в сравнении с наукой. Этим объясняется некоторая задержка (по сравнению с наукой) в смене образовательных парадигм при переходе от классики к неклассике. Даже сейчас, в начале XXI века, еще живы классические основы образования и новые подходы пробивают себе дорогу не без трудностей. Возникает вопрос: а надо ли нам полностью отказываться от классического наследия в области образования? Это один из вопросов, на которые дает ответ наша книга.

В монографии имеются и другие «сквозные» проблемы, о которых будет идти речь ниже, в ходе общей характеристики содержания работы.

Монография состоит из трех разделов.

В первом разделе *«Особенности и перспективы образования XXI века»* раскрывается зависимость образования от общества, от тех общецивилизационных тенденций, которые оказывают на образование наибольшее влияние. Это, прежде всего, тенденции глобализации, информатизации общества, взаимодействия культур. «Вхождение в неведомый мир глобальности» (Ульрих Бек) ведет к изменениям не только в экономике, культуре, политике, но и в образовании.

Образование всегда развивалось в тесной связи с наукой, которая в отечественной философской литературе уже с конца 70-х годов прошлого века исследовалась как явление культуры. Поэтому постмодернистские идеи, возникшие в культуре примерно в это же время, оказали свое влияние и на науку, и на образование. В разделе исследуются, в частности, плюралистические ориентации в образовании, его ценностная «нагруженность», синергетические аспекты мировидения. Однако

влияние постмодернизма не ограничивается лишь названными выше идеями. Эта «сквозная» в данной монографии проблематика наложила свой отпечаток на анализ взаимоотношений преподавателя и учащегося, на проявление национальной идентичности и мультикультурализма, повлияла на ценностные ориентации молодых людей.

Общество, как определенная социальная целостность, немислимо без духовной преемственности и духовного единства, основу которого составляют ценности. Вне анализа судеб современной цивилизации и изменения ее ценностных приоритетов, заметил В. С. Степин, вряд ли можно получить перспективную модель образования.

То, что сфера образования детерминирована состоянием экономики страны, культурой, духовностью, общемировыми процессами – не вызывает сомнений, хотя и требует своего анализа. А насколько вероятен обратный процесс – влияние образования на общество?

Выяснению этого вопроса посвящен второй раздел *«Образование как детерминанта социокультурных изменений»*. Как справедливо заметил Вольтер, «недостаток не в деньгах, а в людях и дарованиях делает слабым государство». Нельзя обеспечить экономическое развитие в условиях нехватки квалифицированных кадров, особенно в период перехода к рыночным отношениям. «У кого лучшее образование – у того лучшая экономика», – так говорят японцы. И они, по-видимому, правы. Однако само по себе высшее образование автоматически не влечет повышения общественного производства. Образование призвано приобщать человека к культуре, подготовить его к жизни в изменяющемся мире, в котором происходит не только хозяйственная интеграция стран, но и взаимопроникновение культур.

Процессы глобализации, с одной стороны, способствуют интеграции культур, а с другой – ведут к росту плюрализма в культуре, в рамках которой различаются группы людей и отдельных граждан, поддерживающие различные ценности. Влияние глобализации сказывается на ослаблении национально-государственного фактора в его культурном измерении,

ведет к «перемешиванию культур» при сохранении их локально-национальной идентичности.

Как отмечалось выше, в образовании благодаря преемственности сохраняются, транслируются культурные образцы, ценности прошлых лет и в этом проявляется его консервативность. В то же время, образование – это система, открытая социуму, что увеличивает степень внутреннего многообразия, приводит к возникновению в ней инноваций. Формирование инновационного образования обусловлено практическими задачами гуманизации высшего образования и условий жизни человека в целом, а также гуманитаризацией теоретического знания, науки и образования. Эти вопросы нашли свое отражение в третьем разделе *«Инновационные технологии образовательного пространства XXI века»*.

Этот раздел включает в себя и теоретические аспекты инновационной деятельности, и описание конкретных инновационных практик, используемых в НУА в ходе образовательно-воспитательного процесса (опорное обучение, интеграция учебных дисциплин, контрольно-модульная система, тьюторство и пр.). Анализируется содержание и роль информационной культуры, а также использование компьютерно-информационных технологий обучения (дистанционное обучение, электронные учебники и др.).

В заключение раздела речь идет о формировании в процессе обучения у молодых людей критического мышления, направленного не на отрицание всего и вся, а на конструктивный анализ явлений с учетом связи собственных принципов и поступков. Критическому мышлению, которое лежит в центре реформирования системы образования с целью приведения ее в соответствие с запросами жизнедеятельности цивилизованного мира начала XXI века, надо обучать. Даны практические рекомендации по чтению соответствующего учебного курса.

Мы исходим из того, что любая монография предполагает общую целевую установку и определенную логику расположения материала. Однако нивелирование авторских позиций должно быть сведено к минимуму и максимально сохранена оригинальность каждого из авторов книги.

Вместе с тем следует отметить, что не все мысли, изложенные в коллективной монографии, полностью разделяются ее авторами. Это относится, в частности, к идее внедрения двуязычия в Украине, предлагаемой автором главы «Мультикультурализм и его импликация в систему образования».

Идея двуязычия вовсе не следует автоматически из признания множественности культур. Ссылка на западные страны, в которых сосуществуют два и более языка в качестве государственных, в данном случае не убедительна: важно иметь высокий уровень культуры и толерантности, чтобы реализовать это на практике.

В подготовке и написании монографии приняли участие:

д-р филос. наук, проф. Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» *В. Ф. Сухина* (Введение; Разд. 1 гл. 2, Разд. 3 гл.1; Разд. 3 гл. 3 – в соавт.; Заключение);

д-р филос. наук, проф. Харьковского национального университета внутренних дел *А. В. Тягло* (Разд. 3 гл. 4);

д-р филос. наук, проф. Харьковского национального университета внутренних дел *Т. С. Воронай* (Разд. 2 гл. 2);

канд. филос. наук, проф. Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» *Н. Г. Чибисова* (Разд. 1 гл. 3 – в соавт.; Разд. 2 гл. 1; Разд. 3 гл. 2);

канд. филос. наук, доц. Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» *К. В. Кислюк* (Разд. 1 гл. 1; Разд. 2 гл. 4);

канд. филос. наук, доц. Харьковского национального экономического университета *О. Н. Кузь* (Разд. 2 Гл. 3);

канд. филос. наук, доц. Курского государственного университета *О. И. Тарасова* (Разд. 3 гл. 3 – в соавт.);

преподаватель Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» *Е. Ю. Усик* (Разд. 1 гл. 3 – в соавт.).

## РАЗДЕЛ 1

### ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛА XXI ВЕКА

Условия существования человечества начала XXI века требуют перехода к новой стратегии развития общества на основе знаний и высокоэффективных технологий. Поэтому формирование системы образования, соответствующей этой цели, является одной из важнейших проблем украинского общества. Современный период информатики и коммуникативных систем требует не просто грамотного человека, даже не просто узкого профессионала, а всесторонне развитой личности, с развитым воображением, широкими знаниями, творческим подходом к делу.

#### *Глава 1*

### ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МИРОВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ И УКРАИНСКИЙ КОНТЕКСТ

Никогда раньше существование мировой цивилизации не характеризовалось настолько противоречивыми закономерностями и факторами. Но именно это движение человеческой цивилизации к информатизации, глобализации в социально-экономическом, политическом аспекте и культурной стандартизации, оборачивающееся возрастанием мультикультурализма и партикуляризма каждой отдельно взятой личности, и составляет то, что, собственно говоря, называется ее «современным» состоянием.

## **Информатизация и глобализация как основные тенденции развития современной мировой цивилизации, их истоки**

При всей их многогранности и разнообразии основополагающие тенденции развития современной западной цивилизации (прежде всего *информатизация* и *глобализация*) уже определены и стали предметом как узкоспециальных, так и обобщающих теоретических исследований. Изучение указанных тенденций на Западе имеет место на протяжении последних 30–40 лет. Из многочисленных авторов, писавших на эту тему, русскоязычному читателю доступны работы Д. Белла, О. Тоффлера, М. Кастельса, антология «Новая постиндустриальная волна на Западе» (М., 1999). Появились и российские авторитеты в этой области – Л. В. Иноземцев, А. Панарин. Поэтому свою задачу мы видим не столько в том, чтобы дать основным тенденциям развития современной цивилизации общую характеристику, сколько в том, чтобы проследить укорененность этих тенденций в социокультурном и духовном опыте «европейского человечества».

Информатизацию, шире – тенденцию перехода к информационному обществу, принято объяснять углублением научно-технического прогресса (НТП). НТП, в свою очередь, тесно связывается с зарождением капиталистических отношений в странах Западной Европы и возводится в своих идеологических основаниях к Просвещению, которое предложило «проект Модерна» (Ю. Хабермас) – «осовременивания» человека и человечества. С тех пор человечество, по крайней мере, европейское, надеялось, что именно развитие наук, накопление знаний и повсеместное распространение образования приведут к преобразованию всей действительности (природы и общества), возвращению к той рациональной гармонии, которая была в ней изначально заложена, но от которой погрязшие в невежестве люди в ходе своей истории отходили все дальше и дальше.

Со сказанным трудно не согласиться, однако нельзя обойти вниманием и гораздо более глубинные основания этой тенденции, указанные одним из основоположников постмодернистской философии – Ж. Деррида и развитые другим известным философом-постмодернистом – Ж.-Ф. Лиотаром в концепции «метанарративов» (принятый перевод – «Великих Идеологий»).

Рассматривая философские интроспекции фундаментальной социокультурной особенности «Запада» – его нацеленность на «познание и преобразование мира», незадолго до этого актуализированные в ряде поздних работ Э. Гуссерля, Ж. Деррида предположил, что западная идеалистическая (или даже фалло-фоно-логосоцентричная) философия (шире – европейская культура и европейское мышление, чьим концентрированным выражением эта философия, собственно говоря, и является) основывается на нескольких априорных принципах.

Во-первых, на *Идее Присутствия* (presance) – наличия некоего общего идеального первоначала всего сущего, неважно, будь-то Бог или Разум, обуславливающего его функционирование по механическим законам.

Во-вторых, на принципе *онтотеологии*, то есть постепенного раскрытия этого первоначала, будь-то в результате исторического прогресса, в философии, или Второго Пришествия Христа, с теологической точки зрения. Универсальный механизм этого процесса был отрефлектирован Гегелем в его знаменитом диалектическом понятии «снятие» (Aufheben) и позволял любое явление рассматривать как ступеньку, переходный этап на пути ко всеобщему освобождению человечества – начиная от возвышения к Абсолютному духу в философии и заканчивая, как метко заметил Э. Фромм, утверждением Нового Земного Града Прогресса, основанного на неограниченном производстве, абсолютной свободе и безбрежном счастье [35, с. 10].

В-третьих, на отождествлении онтологической реальности с настоящим временем (presen / presance), позволявшем

параллельно с циклической структурой календарно-астрономического времени искусственно сконструировать линейное социально-историческое время и представить человеческое общество в динамическом аспекте как линейно-прогрессивный процесс, в то же время, представить наличное положение дел – «современность» в качестве оселка, на котором должна быть выпрямлена вся предшествующая и последующая история.

Эти принципы, порожденные не объективными структурами окружающего мира, но несовершенством нашего мышления, то есть в собственном смысле слова *метафизические*, ограничили развитие западного мира определенными рамками, *внутри которых* и возникла со временем просветительская идеология, оказавшаяся, таким образом, лишь новой редакцией этих принципов.

Именно ввиду его изначальной метафизичности, утверждают постмодернисты, реализация «проекта Модерна» вышла из-под контроля ее вдохновителей и развитие современной западной цивилизации приобрело, как отмечает Ж.-Ф. Лиотар, собственную социокультурную динамику, основанную на экспоненциальном ускорении и «усложнении» (complexification) нашей практики и мышления.

### **Политическая и социально-экономическая глобализация и культурная универсализация (стандартизация)**

Одним из непосредственных проявлений этой самоускоряющейся и бесконечно усложняющейся динамики можно считать глобализацию, в первую очередь, в экономической сфере, которая понимается как единая система хозяйства, объединяющая в планетарном масштабе рынки капиталов, валют, товаров, а также отдельных производств в рамках единого технологического цикла. При этом, разумеется, у глобализации были свои конкретные экономические (послевоенный экономический порядок, характеризовавшийся либерализацией финансово-инвестиционного законодательства; экономический рост в большинстве стран мира, требовавший



расширения рынков сбыта; расширение деятельности транснациональных корпораций с их децентрализованным размещением производства с целью снижения его издержек); политические (дальнейшая демократизация и становление «открытого общества»), геополитические (относительная политическая стабильность, обеспечивавшаяся равновесием противоборствующих идеологических блоков); наконец, технологические (революционные успехи в средствах коммуникации) причины.

В свою очередь, экономическая глобализация ведет к подрыву традиционно понимаемых основ государственного суверенитета, прежде всего в части контроля со стороны государства во внутренних и внешних делах и как следствие – к созданию международных *политических* объединений (например, Европейского Союза, членам которого легче совместно отстаивать, прежде всего, экономические интересы), то есть к интеграции политической. Интересно отметить, что современные интеграционные процессы в политической сфере, по-видимому, являются уникальными главным образом и по своим масштабам, и по своей сути. Казалось бы, создание великих империй древности, исламской цивилизации и цивилизации средневекового Запада, наконец, мировой системы капитализма и колониальных империй в новой и новейшей истории наглядно показывают их распространенность во всемирной истории. Однако, с нашей точки зрения, показательно, что в подавляющем большинстве случаев главной причиной конечного распада таких объединений являлось отсутствие социально-экономического единства. Там, где интеграционные структуры возникали на военно-политической основе (как государство Александра Македонского), они распались быстро, интеграционные структуры на духовной религии («исламский мир») оказались гораздо более устойчивыми. Таким образом, современный принцип социально-экономического единства, по-видимому, на сегодняшний день является наиболее приемлемым – в этом, пожалуй, главное качественное отличие нынешней политической глобализации.

Далее, открытость границ в условиях общего роста материального благосостояния и коммуникационных возможностей, не говоря уже о распространении шаблонов западной массовой культуры, транслируемых миллиардами теле- и радиоприемников, Интернетом, способствуют повсеместной культурной универсализации. Но вот что интересно. В истории культуры хорошо известен механизм ассимиляции более высокоразвитой культуры менее высокоразвитой. Действителен ли он для данного случая? Думается, это вопрос критерия. Можно бесконечно долго и справедливо утверждать равноправие и уникальность различных культур, независимо от времени и места их существования, однако нельзя не согласиться с тем, что западная культура, даже в наиболее массовых образчиках, несомненно, объективно *технологически* гораздо более сложна, чем те культуры, в которых она распространяется. Впрочем, успех «вестернизации» или даже «кока-колонизации» (С. Хантингтон) может быть объяснен и субъективным наследием прошлого, ибо культура 120 стран, образовавшихся на месте западных колониальных империй, объективно не может не сохранять влияние своих бывших метрополий.

### **Исчерпанность традиционной научно-технической модели развития современной мировой цивилизации и «конец истории»**

Следует отметить динамизм изменений в мире, обуславливающий изменчивость способа жизни человека XXI века. «Мы больше не можем называть это развитие прогрессом, — утверждает Ж. Ф. Лиотар. — Складывается такое впечатление, что оно продолжается независимо от нас, само собой, движимое какой-то автономной силой. Оно уже не отвечает на запросы, порождаемые человеческими потребностями. Напротив, создается впечатление, что результаты и плоды этого развития постоянно дестабилизируют человеческую сущность, как социальную, так и индивидуальную. Мы имеем в виду не только

материальные результаты, но и духовные, интеллектуальные. Можно сказать, что человечество оказалось сегодня в таком положении, когда ему приходится догонять опережающий его процесс накопления все новых и новых объектов практики и мышления» [21, с. 3–5].

Но даже поставленный в положение Гулливера – он вечно оказывается то слишком велик, то слишком мал по отношению к масштабам современного «технонаучного мира» [22, с. 59] – человек не хочет осознать, что эту ситуацию породила абсолютизация *инструментальных* моментов реализации абстрактной метафизической Идеи. Он по-прежнему примеривает на себя роль Господа Бога вместо того, чтобы увидеть в себе творца нового Франкенштейна, и уже успел отчасти объяснить эту технонаучную спонтанность основополагающим теоретическим принципом синергетической самоорганизации, пришедшим на смену эволюционным концепциям в естественных науках и линейно-прогрессивным историософским концепциям в науках гуманитарных.

Мы говорим «отчасти», ибо наряду с позитивным анализом данного явления довольно часты и негативные апокалипсические оценки, самые известные из которых – «Конец Истории» и «Конец Идеологий».

«Конец Истории» – это не триумф западного либерализма как высшей и последней цели Истории. «Конец Истории» (Ф. Фукуяма) в нашем понимании подразумевает собой конец тождества логического и исторического, другими словами, конец возможности представить историю как единый взаимосвязанный во всемирно-историческом плане процесс, направленный к реализации имманентно присущей ему телеологической цели (именно таким образом, скажем, была выстроена классическая философия истории Гегеля). Таким образом, ситуация «Конца Истории» имеет два измерения. С одной стороны, происходит *конец истории как процесса*, что означает детемпорализацию исторической реальности, приводящую к устранению идеи Присутствия. Фундаментальные проявления детемпорализации, присущие современному

информационному обществу, с достаточной полнотой перечислены М. Кастельсом: секундные трасакции капитала, гибкое предпринимательство, варьируемое рабочее время, размывание жизненного цикла, поиск вечности через отрицание смерти, мгновенные войны и культура виртуального времени [17, с. 431–432]. Время низводится до статуса примитивной копии быстрого оборота в производстве, потреблении, идеологии и политике. Вместо него символом культурной динамики становятся достижения коммуникационных технологий, в первую очередь, Интернет, добавляющий к прежнему измерению «старого мира» еще больше *пространства*, в котором можно в равной степени как производить и торговать, так и учиться и развлекаться.

Еще одну причину детемпорализации можно усмотреть в глобализации как расширении пространства до настолько небывалого масштаба, что его поддержание требует тех креативных ресурсов, которые вкладывались в развитие как движение вперед от прошлого к будущему. Тем самым нарушается цикл времени, «ось времени», синхрония социально-исторического времени, то есть времени протекания исторических событий и жизни людей, и метрического по отношению к нему календарно-астрономического времени. Последним прибежищем человека остается личное экзистенциальное время, по отношению к которому история выглядит лишь как рассказ (*re-cit*), бесконечное цитирование, утверждающее свою реальность лишь в *психологическом* моменте повторяемости.

С другой стороны, речь идет о конце *истории как науки*. Он проявляется в историческом знании в самых разнообразных формах – отказе от построения линейных философско-исторических схем в пользу нелинейных или цивилизационно-волновых, замене концепции «всеобщей истории» и «большого синтеза» теориями «общей истории» и «малого синтеза», переносе центра исследовательского внимания с истории событий на историю людей, которые наиболее ярко проявились в деятельности ведущего историографического направления –

французской исторической школы «Анналов» в 60–80-е годы прошлого века.

Парадоксально, что зародившаяся в недрах определенного, западного типа общества и мышления, и породившая этот тип общества, Идея Присутствия приходит в нем к своему логическому концу – вне которого, собственно говоря, она в принципе не могла быть помыслена. *Приходит к концу сама идея Конца.*

В этом-то, на наш взгляд, причина и суть «Конца Идеологий» (Д. Белл), который имеет множество внешних симптомов – крах западного колониализма, коммунистических режимов или даже отказ от видения прогресса в мире свободного развития человека в ассоциированной творческой деятельности и диалоге с природой, разделявшегося многими классическими мыслителями.

Именно в этой связи нынешняя ситуация Постмодерна артикулируется, по Ж. Деррида, как ситуация *Различания* (Differance) – размывания и фрагментации ценностно-смыслового универсума и образа жизни «европейского человечества». Правда, при желании можно указать для этого явления и определенные социально-экономические корреляты – например, порождаемые информатизацией и глобализацией макроэкономические тенденции к децентрализованной организации производства, индивидуализации труда в процессе производства, повышению профессиональной и соответственно жизненной мобильности; корреляты политические – крах тоталитарных режимов, возрастающее внимание либерально-демократического общества к потребностям национальных и гендерных меньшинств и т. п.

По самому же общему счету у этой ситуации две основные объективные причины. Во-первых, деконструкция внешней вертикальной ориентации культуры, увенчивавшейся идеями Истины, Добра и Красоты. Утратив иерархическую предопределенность, культурные универсалии обретают взамен необыкновенную горизонтальную подвижность, способствуя культурной глобализации. Во-вторых, самоускоряющийся и самоусложняющийся характер социокультурных перемен,

который не позволяет ни подвести эти изменения под уже существующие шаблоны, ни создать для них какие-то новые.

### **Человек в современной мировой цивилизации: проблема идентичности**

На наш взгляд, всеобщая постмодернистская плюрализация означает утрату автономности и суверенности человека-субъекта, к позиции которого его старательно приводила вся история западной философии – начиная от «антропологического переворота» софистов и Сократа и заканчивая философией Нового времени, – нуждавшаяся в надежном орудии «познания и преобразования мира» в духе «Великих Идеологий».

Как раз в качестве ответной, «естественной», если угодно, реакции на нее, мы сталкиваемся сегодня с повсеместным стремлением к первичным идентичностям – прежде всего к политическим и национальным\*, а также с тенденцией к *мультикультурализму*, понимаемому нами как стремление к равноправному сосуществованию разнообразных культурных паттернов на всех без исключения уровнях общности людей – от семьи до государства и цивилизации.

В настоящий момент указанное стремление выглядит как «протестное», направленное против установления нового мирового порядка, инициируемого глобализацией. Однако вполне очевидно, что на смену ему обязательно должны прийти некие

---

\* Примером может служить повсеместный подъем культурно-автономистских и даже сепаратистских движений и настроений на Западе (Канада, Испания, бывшая Югославия, Россия) и на Востоке (кашмирский «вопрос» в Индии, тамильский – на Шри-Ланке, тибетский – в Китае, курдский – в Турции и Ираке; рост разнообразных проявлений всех видов религиозного фундаментализма (от исламского до православного); острота наметившегося «конфликта цивилизаций» (С. Хантингтон), прежде всего, конфликт исламского и западнохристианского «социокультурных миров», как наиболее глобальных, «современных» форм такой идентичности.

иные, пусть альтернативные традиционному, тем не менее, позитивно сфокусированные способы идентификации. Позволим себе предположить, что одной из форм идентичности может стать «профессиональная идентичность», отнесение себя к интернациональному классу «профессионалов» (в настоящее время это юристы, экономисты, программисты), а способом такой идентификации – получение соответствующего образования. Подобно тому, как западное индустриальное общество выросло из ремесленников, купцов и свободных профессионалов, полагает ведущий теоретик постиндустриального общества Д. Белл, новый общественный тип возникает вместе с появлением новых структур в рамках научного сообщества. В самом деле, утверждение информационной эпохи базируется не на механической технике, а на интеллектуальной технологии, которая, в свою очередь, рождается в Университете как одновременно образовательном и научно-исследовательском центре. Нынешние трансформации образования, прежде всего тенденция к возрастанию его продолжительности вплоть до непрерывности, должны способствовать становлению нового типа идентичности и даже, как считают некоторые авторы, человека нового типа – *Homo studiosus*, всесторонне образованного, способного к постоянному обновлению своих знаний, навыков и умений, стало быть, сфер их профессионального приложения [39, с. 319]. Впрочем, на наш взгляд, такой человек (равно как и *Homo faber*, *Homo economicus*, *Homo ludens*) гораздо ближе не к давнему идеалу многих великих гуманистов прошлого – *Homo universalis*, а к идее постмодернистской «номадической сингулярности», «неприкаянной единичности», запутавшейся в бесконечных масках, личинах и обличьях в безнадежной попытке «осовремениться» в условиях тотального усложнения.

В этих метаниях постсовременного человека явственно просматривается та свобода, к которой призывали значительную часть культурной истории человечества «Великие Идеологии». Злая же ирония заключается в том, что эта свобода, артикулировавшаяся как идеал всеобщего освобождения, реально

оказалась, как и раньше, свободой для незначительного меньшинства, – пусть на сей раз не по праву рождения, но по праву заслуг, таланта, удачи или, напротив, абсолютной беспринципности. В этих метаниях постсовременного человека явственно просматривается и тот Большой пространственный размер, который был порожден глобализацией. Злая же ирония заключается в том, что когда-то Большому Человеку-Субъекту не хватало обычного жизненного мира, который он мог бы познать и преобразовать (и который он долго и успешно расширял за счет микро- и мегамиров). Лишившись Больших Целей, он настолько измельчал, что новый, укрупненный масштаб мира вновь оказался ему не по плечу – на сей раз слишком большим. Наконец, в этих метаниях постсовременного человека явственно просматривается растерянность перед детемпорализованным временем, по-мефистофелевски остановленным мгновением. Злая же ирония заключается в том, что если раньше человек боялся опоздать, отстать от прогресса, то сегодня он вновь боится, у него развился новый комплекс – не успеть сполна пережить все то, что есть в сегодняшнем мультикультурном плюралистическом настоящем. Человеку вновь не хватает *времени*.

Что ждет человечество впереди? Внешне – полная неопределенность: одновременно и дальнейшие успехи в развитии науки и техники, возрастание власти человека над окружающим миром и собственной биологической сущностью, и углубление экологических, ресурсно-сырьевых проблем в глобальном масштабе, и возрастающая опасность биотехнологий «манипуляций жизнью»; и успешный экономический рост, и возрастание доли «фиктивного сектора» и мощи спекулятивного транснационального капитала; и дальнейшее процветание западного мира, и дальнейшее обнищание развивающихся стран, и продолжающаяся гегемония Запада, и растущая оппозиция, и открытое противодействие ей со стороны стран «третьего мира»; и повсеместный прогресс демократии, и не меньший прогресс в способах манипуляции сознанием, в утверждении «анонимной власти» над каждым



отдельно взятым гражданином; и возрастание внимания общества к проблемам, чаяниям и нуждам этнокультурных и гендерных меньшинств; и углубление раскола между узким слоем профессиональной элиты и основной массой населения. По существу – речь, по-видимому, идет о доминировании во всех областях общественной и личной жизни основополагающих тенденций к *универсализации (глобализации) партикулярного* и *партикуляризации универсального*. Похоже, что «Конец Истории» оказался не столь уж скучным, и уж, во всяком случае, не трагичным, как предполагалось еще 10 лет назад.

### **Проблемы и перспективы Украины в глобальной информационной цивилизации**

Каковы же в данной ситуации перспективы Украины? Украина, по-прежнему, причем не в первый раз, находится на историческом переломе. Она, по-прежнему обладает огромным экономическим потенциалом и находится в выгодном геополитическом положении «Европа – США – Россия» и «СНГ – Черноморский регион», с которого можно в равной степени получать и экономические, и политические дивиденды, однако нуждается в основательной и всесторонней модернизации на западный манер. Несмотря на то, что украинское правительство в вопросах проведения своей внешней и даже внутренней политики, особенно финансово-экономической, ограничено требованиями международных организаций-кредиторов и своим стратегическим выбором в пользу НАТО и Евросоюза (впрочем, как и любое другое национальное правительство эпохи глобализации), оно обладает достаточно широким спектром возможностей для оригинальных решений с учетом национальной специфики. Главное, чтобы украинская модель модернизации сумела найти подходящую пропорцию между модернизацией и вестернизацией, без крайностей поверхностного усвоения западного опыта или чересчур консервативного охранения национальных традиций. Эффективность

такого подхода демонстрирует китайский опыт последних двух десятилетий. При этом будет постоянно оставаться опасность внезапных кризисов и даже попятного движения – уже хотя бы потому, что политико-экономические игры, присущие международным отношениям во все эпохи и во все времена, сделались в нынешнюю глобальную эпоху слишком масштабными, стало быть, чрезмерно непредсказуемыми.

Вместе с тем, определение путей и дальнейших перспектив развития страны должно избегать опасностей «ложной идентификации» – явления, достаточно распространенного в нынешнюю глобальную эпоху. Никакая риторика отечественной политической элиты о «цивилизованности» и «европейскости» украинского государства не означает его *полного* соответствия данным стандартам, прежде всего применительно к уровню потребления граждан. Она не в состоянии опровергнуть печального факта, что стране в течение ближайшего пятилетия предстоит всего лишь вернуться к экономическим показателям 1989 года.

В мировом масштабе Украина не может оцениваться иначе, чем «страна догоняющего развития», с «тяжелой» экспортно ориентированной экономикой и крайне низким уровнем технологического развития. В течение двух-трех десятилетий ей предстоит поддерживать ежегодный рост (самое меньшее – от 4 до 6% в год), чтобы приблизиться к нынешнему уровню развития и жизни западных государств. Ведь ныне среднечеловеческой ВВП Украины в 7 раз ниже, чем аналогичный показатель США. Несмотря на то, что статистически в период 2000–2004 гг. Украина демонстрировала темпы экономического роста более чем вдвое превышающие среднеевропейские (3%) и среднемировые (4%), качество этого роста заметно отставало от качества экономического роста западных стран, которые производили меньше товаров и услуг, зато более высокого качества и более высокой стоимости. Наличие же огромных незадействованных с советских времен производственных мощностей (по многим машиностроительным предприятиям они достигают 90%, а в пищевой промышленности – в среднем

50%) создает искусственно двигаться по экстенсивной модели развития, что никак не подходит под нарисованный буквально в последний год образ «восточноевропейского тигра».

По-прежнему острой остается проблема структурной перестройки экономики. Хотя экономика страны ориентирована на экспорт, а структура этого экспорта внешне выглядит довольно благополучной (две трети его приходится на промышленные товары), за годы экономических реформ Украина «подтянулась» только за счет увеличения степени переработки природных ресурсов и сельскохозяйственной продукции. На долю «высоких технологий» приходится, по самым последним статистическим данным, всего лишь 3–5% от общего объема производимой продукции, а инвестиции в эту сферу не превышают 4%. В то же время пороговым значением для занесения стран в разряд технологически развитых является 15%.

Финансирование науки не достигает и 1% ВВП, что в 2–3 раза ниже аналогичного показателя развитых стран, причем отдача от продажи патентов на душу населения оказывается в Украине одной из самых низких в мире.

В то же время если обновление экономической инфраструктуры, введение нового оборудования, чей износ в целом по промышленности составляет 70–90%, уменьшение энергозатратности промышленного производства осуществляется чрезвычайно медленно, то динамика компьютеризации страны и, особенно, обеспечения населения мобильными телефонами такова, что страна оказывается в состоянии в ближайшей перспективе по этим, чисто постиндустриальным показателям, догнать наиболее передовые государства.

Вместе с тем, нельзя не отдавать себе отчета, что процесс модернизации Украины, ее включенности в глобализацию, будет означать одновременно количественное и качественное возрастание *многоукладности* во всех сферах жизни страны (и с этой точки зрения Украина будет являться вполне «пост-модерной»). В то время как одни социальные слои, территории, сферы занятости намного вырвутся вперед, другим суждено

еще большее отставание. Показательна в этом плане судьба образования. Если за последние 10–12 лет благодаря коммерциализации (до 70% украинских студентов обучаются за деньги в государственных и частных вузах) высшее образование демонстрировало завидную динамику развития (показатель учащейся молодежи на 10 000 населения удвоился), то средняя школа находилась в стагнации. А ведь образование – фактор, безусловно, благоприятствующий успешной адаптации любой страны к основным тенденциям развития современной цивилизации. Но для того чтобы образование смогло стать своего рода «локомотивом» интеграции страны в новый глобальный миропорядок, ему предстоит претерпеть качественную трансформацию. Ему придется в кратчайшие сроки вписаться в глобальные образовательные тенденции – к информатизации учебного процесса, приданию обучению дистанционного характера, увеличению его продолжительности в соответствии с принципом «на протяжении всей жизни», усилению практической направленности получаемых знаний, навыков и умений; привести уровень учебного процесса в соответствие с получающими повсеместное распространение глобальными стандартами (например, в области знания иностранных языков), а его содержание приблизить к новым ценностным ориентациям; наконец, самое главное – вплотную приблизить образование к интересам и запросам каждой отдельной личности. В противном случае стране грозит прогрессирующее устаревание образования, его неадекватность новым обстоятельствам, опасное для будущего страны усиление функциональной неграмотности и профессиональной некомпетентности населения. Присоединение Украины к единому образовательному пространству в рамках Болонского процесса, который ныне охватывает более чем 40 государств, на наш взгляд, наглядно выявит, насколько конкурентоспособна наша страна на нынешнем этапе ее развития в глобальном масштабе.

## **НЕКОТОРЫЕ ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

Анализ проблем современного образования нередко ведется в духе традиционной классической образовательной парадигмы, которая сложилась в последние три столетия. Для нее характерны отраслевая направленность, ориентация на науку и на получение нового знания (часто крайне прагматического). Некоторые обновления прежней образовательной модели лишь намечаются и остаются еще крайне малочисленными. На территории постсоветского пространства это исследования П. Г. Щедровицкого, В. В. Давыдова, А. С. Арсеньева, И. М. Ильинского, Ф. Т. Михайлова, В. Ф. Лутая, В. Г. Кременя, В. И. Астаховой и др. Заслуживает особого внимания попытка анализа образования не в узкой технологической рамке, а в широком историческом, социальном и культурном контексте. Это характерно, прежде всего, для так называемой «критической педагогики», которая рассматривается как «элемент постмодернистской (постнеклассической) эпохи» [38]. Постмодернизм (постмодерн) конца XX века был попыткой переосмысления классических ценностей в различных сферах общественной жизни, в том числе и в образовании.

### **Переход от классики (модерна) к постнеклассике (постмодерну)**

Понятие «постмодерн» многозначно. «Как учение о плюрализме, разнообразии и множественности описаний, – пишут критические педагоги Анри Жиро и Питер Макларен, – постмодернизм сопротивляется любым попыткам его однозначного описания» [38, с. 61]. Будем исходить из постмодернизма как культурологического понятия, которое отражает в себе новое методологическое сознание, пришедшее на смену

«модернистскому» (классическому, нововременному). Возникнув на волне социальных изменений в 60-х годах XX века в области литературы, архитектуры, философии и др., постмодерн вызвал у нас предубежденное отношение к нему. С конца 80-х годов прошлого века наблюдалось некритически-одобрительное его восприятие. Это, по-видимому, объяснялось тем, что «постмодернистская школа ориентирована не на универсализацию, а на поддержку многообразия» [38, с. 61], что было «в русле» идей перестройки и гласности.

По «культурному» постмодернизму у нас имеется немало разработок, по «научному» – сравнительно немного, а по «образовательному» – совсем мало. Действительно, осмысление состояния и перспектив развития образования осуществляется у нас обычно вне связи с аналогичными тенденциями в науке. Между тем для современной науки характерны новые методологические ориентации, что неоднократно отмечалось в философской и научной литературе (И. Пригожин, Г. Хакен, Н. Н. Моисеев, А. А. Самарский, В. С. Степин, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий, В. С. Лукьянец, Е. Н. Князева и др.).

Парадокс заключается в том, что эти новые мировоззренческие и методологические установки остаются не осмысленными широкой научной общественностью и, как следствие, остаются вне поля зрения в процессе преподавания. Внесение этих новых моментов в соответствующие темы курса философии для студентов и даже аспирантов не воспринимается адекватно, поскольку «выпадает» из опыта изучения других дисциплин. Имеются в виду, прежде всего, такие тенденции:

- 1) усиление роли плюралистических ориентиров в теории и практике научного поиска;
- 2) осознание синергетических представлений о мире, а значит понимание протекающих в нем процессов как нелинейных;
- 3) признание ценностной «нагруженности» науки и др.

Естественно, что новые подходы в методологической ориентации, характеризующие современную науку, не могут не оказывать своего воздействия на область образования. Это воздействие, по-видимому, двойственно. С одной стороны,

оно влияет на изменение представлений субъектов образовательного процесса о научной картине мира и обществе, а с другой – вносит коррективы в понимание самого процесса образования. Исследование взаимовлияния науки и образования в различные исторические периоды – новая, еще мало изученная проблема. Остановимся на некоторых ее аспектах, исходя из анализа современной ситуации.

В отечественной методологической литературе принято выделять такие основные этапы развития науки: классика – неклассика – постнеклассика (В. С. Степин); в несколько иной терминологии, классика – неклассика – неонеклассика (В. В. Ильин). И наконец, модерн – постмодерн (В. С. Лукьянец). Каждому этапу развития науки соответствуют определенные идеалы и нормы исследования, своя парадигма научной картины мира, определенные философские основания.

В философской литературе появились утверждения о смене «модернистского» методологического сознания на «постмодернистское» [10, с. 8]. Имеются различные представления о сущности понятия «модерн». В философии «модерн» нередко отождествляется с эпохой Нового времени, то есть с классикой. Именно в таком понимании (вслед за Тойнби) употребляется это понятие представителями украинской школы философов. Своими философско-мировоззренческими истоками модернистское методологическое сознание естествознания, считают они, восходит к Бэкону, Галилею, Декарту.

В классическую эпоху, эпоху модерна, наука выступала в роли определяющей силы общества. Постмодерн (или постмодернизм) возникает как реакция на потерю наукой ее роли гегемона (или доминанты) общественного сознания. Подвергая критике современное общество с его индивидуализмом, потребительством, угрозами ядерной и экологической катастроф, постмодернизм ставит под сомнение современную науку и наши знания об обществе. Его критика проникнута ироническим духом негативности и скепсиса.

Вместе с тем распространение постмодернизма как, прежде всего, культурологической и социологической теории в течение

80-х и первой половины 90-х годов XX в. наложило свой отпечаток на трактовку новых методологических ориентаций в науке, которые нередко стали анализироваться сквозь призму влияния постмодернистских «веяний». В какой-то степени исследования с «постмодернистским уклоном» стали данью моде. В то же время некоторые особенности социальной жизни, новые черты и новое место человеческой личности, специфика современного научного познания были удачно схвачены представителями постмодернистского течения. Это нашло свое отражение в таких его признаках, как растущая плюралистичность, идея многовариантности современного прогресса, новые ценностные ориентации и нормы поведения человека, усиление субъективизма и иррационализма, изменившиеся мотивы и стимулы человека и др.

В условиях постоянного роста роли знаний и информации, развития научной и хозяйственной деятельности, обусловленных творческой активностью личности, постмодернисты справедливо подчеркивали «необходимость анализа субъект-субъектных отношений как основной формы социальных связей в наступающем тысячелетии» [14, с. 36]. В то же время концепция постмодернизма выглядит достаточно аморфной (даже в своем толковании модернизма) и не всегда последовательной.

Мы не ставим перед собой задачу анализа постмодерна как попытки теоретического отражения духовного поворота в самосознании западной цивилизации. Заметим лишь, что он обнаруживает себя в самых различных областях, в том числе в философии, социологии, искусстве, методологии, образовании и др. Нас будут интересовать влияния изменений методологических ориентаций в современной науке на образование, а также «постмодернистские тенденции» в самом образовании.

В последние десятилетия XX века в культуре оформилась тенденция переосмысления собственного бытия, происходит конструирование нового мировоззрения, в котором пересматривается отношение к таким традиционным ценностям, как Бог, Я, смысл, цель, истина и др. «Постмодернисты – отмечает



Поль де Мэн, – подвергают метафизику модерна критике прежде всего из-за того, что такие ее категории, как *Благо*, *Единое*, *Истина* больше не в состоянии поддерживать культуру». При этом осознается, что отказ от идеалов модерна может обеспечить цивилизации не рай на земле, а всего лишь тревожную свободу.

Еще для О. Шпенглера «картина души» выступала как функция «картины мира». Для него «душа» есть противомир по отношению к «природе», коррелятивно определяемый в зависимости от понимания последней. Постмодернистская ориентация как бы «переворачивает» эти отношения: картина мира воспринимается как функция души. Реальность – это продукт человеческих желаний. К аналогичному заключению приходит немецкий художник Макс Клингер (он жил примерно в то же время, что и О. Шпенглер), графика которого несколько лет тому назад демонстрировалась в выставочном зале Харьковского художественного музея. Он считал, что художник должен сам формировать природные условия со свойственной ему силой изобретательности. Ничего нового в таких утверждениях нет. Это до боли знакомые нам идеалистические интерпретации бытия, известные с древности, которые еще недавно подвергались беспощадной критике бывшими идеологами марксистской философии. Постмодернизм, акцентируя на субъективности восприятия, абсолютизируя ее, делает реверансы в сторону именно такого миропонимания.

А ведь как созвучно такое мировидение с мыслями И. Пригожина о познании мира как о «диалоге человека с природой», «искусстве вопрошать природу» [29, с. 13–14] и получать ответы на поставленные вопросы. В поэтической форме эти мысли выразил русский писатель первой трети XX века Ф. Сологуб:

Обращаю к природе я взоры  
И склоняю внимательный слух, –  
Только мой вопрошающий дух  
Оживляет немые просторы...

Кризис современной духовной ситуации (настроений, создаваемых наукой и общественной практикой), переоценка ценностей ведут в значительной степени к утрате смысла жизни. Для того чтобы жизнь не утратила смысл, необходимо пересмотреть наше мировоззрение.

Вместе с тем усилился критический подход к науке (и образованию). Ее обвиняют в неспособности ответить на наиболее важные вопросы, в ограниченности возможностей изучения внутреннего («субъективного») опыта, в том, что она «отходит от сформулированного ею идеала научности» – например, рациональности, объективности и др.

Прав Ю. Бохеньский, утверждающий, что нужна философия, которая согласовала бы науку и мировоззрение. В то же время весьма спорной является его мысль о том, что «исходные начала такой философии видятся в аналитической философии». Представляется, аналитическая философия более тяготеет к классике, а постнеклассика вызывает к жизни философские установки, экзистенциальные по духу и, по-видимому, экологические по своей сути.

Последнее обстоятельство можно объяснить следующим образом. Доминирующим принципом эпохи Нового времени было первое начало термодинамики, учение о сохранении энергии. Второе начало термодинамики, утверждающее, что наши системы конечны и распад более вероятен, чем сохранение, является доминирующим принципом Новейшего времени, как бы тесно оба принципа ни были связаны в физике. Проблема экологии вытекает из второго начала термодинамики, так как оно говорит о конечности и хрупкости природных структур. Таким образом, экологическая проблема поставила под сомнение неограниченное господство человека над природой и развеяла царившую в эпоху Нового времени утопическую надежду на его полное господство над природой.

Современный этап развития методологии науки характеризуется новым обликом научной деятельности. Высшим кредо постижения мира здесь предстает не эпистемологический (знание – цель), а антропный принцип: знание – средство,

познание должно иметь гуманитарное оправдание. Такая постановка вопроса обостряет проблему взаимоотношения знания и цели, истины и ценности. Однако антропный принцип вовсе не предполагает рассмотрение человека как царя природы, что было характерно, как отмечалось выше, для эпохи Нового времени. К каким печальным экологическим последствиям это привело – всем хорошо известно. Корректнее человеку осознавать себя не царем, а сыном природы (по М. Хайдеггеру).

### **Плюралистические ориентиры в науке и образовании**

Имеются различные оценки нынешнего состояния науки, которое воспринимается в целом как нечто «иное», «отличное» от классической новоевропейской науки. Характерная ее черта – плюралистичность, множественность, что совпадает с наиболее значимым признаком постмодерна – его плюралистичностью. Этому способствует, прежде всего, множественность подходов относительно идентификации постмодернизма в сравнении с модернизмом, что ведет к многомерности этого понятия. Постмодернизм нередко отождествляется с «учением о плюрализме, разнообразии и множественности описаний» [38, с. 17]. Плюралистические ориентиры усиливаются также в теории и практике научного поиска. «Видимый плюрализм, предполагаемый множественностью идей» (Б. Рассел), характеризует современное научное познание. И мы тому свидетели: уже стали нередкими ситуации, когда одно и то же явление описывается различными теориями, каждая из которых претендует на право быть истинной.

В системе образования плюрализм проявляется прежде всего во множественности различных подходов к методам и средствам образования, в плюрализме образовательных систем, в создании «альтернативных учебных заведений разнообразных форм собственности, частных и общественных просветительских учреждений, вариативных форм предоставления оплачиваемых образовательных услуг» [2, с. 12].

Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века, принятой на Всемирной конференции ЮНЕСКО в Париже в октябре 1998 года, подчеркивается необходимость постоянного внесения «новаторских элементов в программы обучения, использование оптимальной практики, связанной с методами преподавания, а также знакомство с различными стилями обучения» [6, с. 33]. Как известно, «постмодернистская школа ориентирована не на универсализацию, а на поддержку разнообразия» [38, с. 61], на «различные стили обучения». В последние годы активно разрабатываются идеи новаторского, развивающего и воспитывающего обучения, «креативной педагогики» (хотя трудно представить себе педагогику некреативной), ноосферного или опережающего образования, непрерывного образования, лично ориентированной и «критической педагогики».

Критические педагоги (Анри Тиро, Питер Макларен из США, Пауло Фрейре из Бразилии и др.) критикуют модернизм за его унифицирование общества, что, по их мнению, «приводит к доминированию и эксплуатации, потому что единство всегда основывается на доминирующей культуре». Все культуры являются не только одинаково ценными, но и обладают одинаково важными реалиями. Учащиеся из меньшинств должны быть «уполномочены» бороться с европоцентристским окультуриванием. Образовательный процесс таким образом понимается как процесс социальный и культурный, исторически (и даже диалектически) меняющийся [38, с. 56–58].

В последнее время заговорили о так называемой «постмодернистской педагогике». Представляется, что «критическая педагогика», как элемент постмодернистской эпохи, является в определенной степени вызовом Америки Европе. Америка никак не может смириться с тем, что в модернистском видении мира «знание почти отождествлено с европейской моделью культуры и цивилизации» [38, с. 61].

В постмодернистской педагогике происходит переосмысление, переработка, переоценка идеалов и достижений эпохи модерна. Дух «постмодернистского сомнения» бросает вызов

некоторым нашим привычным подходам к образованию. Так, подвергаются критике такие понятия, как культ разума, благо, истина, отрицается реальность идеи объективности и консенсуса. Не отказываясь от разума, критическая педагогика настаивает на том, что «разумные» границы, поставленные развитию личности европейским Просвещением, должны быть раздвинуты [38, с. 61].

Поэтому анализ постмодернистских тенденций в современном образовании должен носить конструктивный характер, с сохранением тех принципов периода модерна, которые поныне имеют ценность, и отбрасыванием того, что устарело, ушло в прошлое. Возьмем, к примеру, идею «стремления к объективности», которая третируется постмодерном. Для современной научной картины мира, а значит, и для образования это существенно важная, основополагающая вещь. Не случайно в «Автобиографических записках» А. Эйнштейн говорит о своем «стремлении освободиться от цепей зыбкого случайно-личного в понимании мира». Воля к объективности составляет суть подлинной науки. Для постмодерна же характерна замкнутость на сугубо персональном, интимно-неповторимом, не поддающемся контролю и проверке. Мир переживается как многообразие знаков, символов.

Для постмодерниста существующими оказываются не столько люди и вещи, сколько смыслы. Они многозначны, не верифицируемы, к ним неприменимы четкие критерии «да» и «нет». Постмодернистская приблизительность позволяет лишь «скользить по поверхности». В образовании постмодернизм стремится создать «учебный план поверхностей» – не жесткую организацию информации, которая должна передаваться, а скорее наборы курсов, проблем, видений, интерпретаций и действий. Учебные планы («наследство» модерна) рассматриваются как следы, которые остаются после образования и могут быть известными лишь ретроспективно, а не заранее [42]. Отказ от «стремления к объективности» в науке и образовании ставит под сомнение содержание самой научной деятельности и процесса обучения. Известно, что еще

Кант обратил внимание на активность субъекта в процессе познания, совершил «коперниканский переворот» в гносеологии. Позднее идея активности субъекта развивалась в марксизме. В постмодернизме человеческая субъективность, граничащая с иррациональным, гипертрофируется, ничем не детерминируется. По мнению постмодернистов, словесно-языковое выражение мысли всегда случайно, и наиболее адекватно мысль может быть выражена во внерациональном словесном потоке. Таким образом, если просветительские представления о неограниченных возможностях человеческого разума породили «самоуверенность человека-завоевателя» в отношении природы и истории (К. Ясперс), то постмодернизм демонстрирует другую крайность – зыбкость человека-символа, пребывающего в виртуальной реальности, самоуверенного в своей неопределенности и неустойчивости.

Более привлекательной выглядит позиция «конструктивного» постмодернизма, стремящегося сохранить основные принципы современной эпохи и в то же время уйти от порожденных ею опасностей. В педагогике постмодернизма эклектика перемежается с действительным творчеством. Провозглашая целью образования свободную самореализацию личности, постмодернизм поощряет свободу творчества преподавателя, поиск нестандартных методов и форм обучения. Так, критические педагоги ратуют за большую автономию учителей, освобождение их «от диктатуры стандартных тестов и сиюминутных амбиций местных общественных групп» [38, с. 59].

Однако в отношении воспитательного влияния постмодернизм может привести к негативным практическим последствиям, так как оставляет учащуюся молодежь без адекватного базиса для ежедневного бытия. Одно дело, отбрасывать определенные идеи относительно некоторой фиксированной системы взглядов, и совсем другое – утверждать, что не существует никаких полезных руководящих принципов. Тем самым постмодернизм провоцирует и поощряет в обществе политическую безответственность.

Таким образом, абсолютизация некоторых аргументов привела постмодерн к аморфности, противоречивости суждений, шаткости позиций. Как справедливо отметили участники Всемирного философского конгресса (Бостон, 1988 г.), эпоха постмодернизма отходит в прошлое, а поэтому философия должна тяготеть к содержательному анализу реальной жизни, точности формулировок, к ясности своих концепций.

### **Поиски синергетического мировидения**

Новое междисциплинарное направление, которое получило название «синергетика» или «теория самоорганизации» систем, нацеливает нас на качественно иное мировидение, отличное от эпохи модерна. Для классической науки было характерно представление о том, что в мире действуют жесткие причинно-следственные связи, и следствие как бы пропорционально причине. Поэтому ход развития системы можно просчитать и управлять им с помощью внешних воздействий по схеме: управляющее воздействие – желаемый результат.

Синергетика учит нас видеть мир по-иному: сложноорганизованным системам нельзя навязать пути развития, вместо этого необходимо понять, каким образом можно способствовать раскрытию заложенных в них соответствующих тенденций [17]. И тогда «слабое резонансное воздействие (согласованное с внутренними свойствами системы) может сказаться действеннее, нежели в тысячи раз более сильное, но не согласованное со свойствами системы» [21]. В итоге проблема управляемого развития обретает форму проблемы развития самоуправяемого.

Синергетика стала новым способом видения мира. Этот мир оказывается сложноорганизованным и нелинейным. Он открыт, то есть является не ставшим, а становящимся, не просто существующим, непрерывно возникающим миром. Он эволюционирует по нелинейным законам. Последнее означает, что этот мир полон неожиданных поворотов, связанных с выбором путей дальнейшего развития.

Проблемно-концептуальный поиск постмодернизма реализуется в русле магистральных направлений развития современной культуры, ориентируясь на исследование наиболее актуальных проблем, центрирующих на себе внимание не только гуманитарного, но и естественнонаучного познания. Среди них могут быть названы такие проблемы, как проблема нелинейности, новое понимание в современной культуре феномена детерминизма, основанного на идее принципиальной случайности сингулярного события, и др.

Из результатов синергетики вытекает новый взгляд на случайность, которая может выполнить роль того механизма, что будет способствовать переходу системы из состояния хаоса к порядку. В свете новых мировоззренческих представлений особенно четко воспринимается антинаучность лозунга, выдвинутого в сталинский период Т. Лысенко: «Наука – враг случайности!».

Синергетические представления об эффективном управлении позволяют взглянуть новыми глазами на уже известные феномены человеческой активности (например, древние способы саморегулирования человека и его самоисцеления). Имея мощный методологический и эвристический потенциал, синергетика позволяет развивать новые нестандартные подходы, которые могут стимулировать решение самых насущных проблем нашей жизни.

Следует отметить однако, что эти идеи еще не находят достаточного восприятия и осознания в процессе обучения. Учащиеся в основном не нацелены на поиски путей альтернативного понимания мира. Преобладает традиционный классический подход, основанный на идее господства человека над природой, в то время как в альтернативном подходе речь идет о гармонии человека с природой, с самим собой, с другими людьми.

Принцип мировой гармонии, высказанный еще Пифагором, – это, по сути, принцип единства Природы. Он лежит в основе мироощущений великих корифеев мысли древнего мира – Анаксагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Плотина.



Многих ученых интересовала идея мировой гармонии, были достигнуты интересные, удивительные результаты (например, закон вращения планет Кеплера). Однако в целом этот принцип не был по-настоящему освоен нашим естествознанием. Возможно, самой актуальной проблемой современной науки является овладение принципом единства Природы, осмысление его языком современной физики, а также умелое использование для раскрытия новых тайн мира. Овладение им, а также умелое его использование актуально и в процессе образования (например, при создании интеграционных курсов изучения учебных дисциплин).

Мысли о мировой гармонии не вписываются в постмодернистские тенденции, нацеленные на гетерогенность, а не на гомогенность, на разнообразие, а не на единство. Однако в реальной практике имеют место и те, и другие процессы.

Некоторыми авторами предпринимается попытка использовать идеи синергетики в такой системе, как образование, появился термин «синергетика образования» (Г. Шефер). Так, Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов рассматривают синергетику двояко – в контексте метода и в контексте содержания образования. В первом случае речь идет о синергетических подходах к образованию, синергетических способах организации процесса обучения и воспитания. Во втором – об образовании через синергетику, путем передачи и распространения синергетических знаний. Исходя из такого ключевого понятия синергетики, как самоорганизация, важным синергетическим методом образования выступает самообразование. Ведь в образовании главное заключается не столько в передаче знаний, сколько в овладении различными способами пополнения и обновления знаний и быстрой ориентации в разветвленной системе знания. Синергетический подход к образованию, с точки зрения этих авторов, заключается в стимулирующем или пробуждающем образовании, образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой и с другими людьми [18].

Процесс самоорганизации знания, считает Г. Г. Малинецкий, это возникновение у учащегося системы знаний. При этом

выделение основных идей, навыков, концепций выступает как своеобразная самоорганизация. Поэтому стремление «объять необъятное» самоорганизации не способствует. Важно двигаться не в направлении расширения учебного плана, напротив, надо думать над сокращением аудиторных часов и переносом центра тяжести на самостоятельную работу. Это будет способствовать развитию у обучающихся навыков «самоорганизации», необходимых для профессиональной деятельности и направленных не только на решение личных задач, но и на выполнение коллективных проектов и заданий. Последнее представляется весьма существенным, так как практика показывает, что выпускники вузов во многих случаях проявляют себя как прекрасные солисты, но там, где дело касается согласованных коллективных усилий, работы в команде, «чувства локтя», они зачастую проигрывают. Другая важная задача – усвоение механизма отбора и упорядочения событий, фактов, впечатлений как процесса самоорганизации, отвечающего за создание шкалы ценностей, за формирование внутреннего мира личности. Освоение навыков такой социальной самоорганизации является важнейшим элементом культуры [21].

В. И. Аршинов рассматривает педагогику в качестве одного из практических приложений синергетики. Транслируемость идей, представлений и методов синергетики, синергетического стиля мышления оказывается вполне уместной, если рассматривать синергетику в качестве общей метамоделли процессов человеческой коммуникации, понимаемой как нелинейный, самоорганизующийся процесс, состоящий из одного или нескольких циклов обратных связей, которые включают по крайней мере двух человек. В синергетике осознается, что коммуникация, сотрудничество в рамках учебного пространства – это взаимодействие не физики и математики, теории и эксперимента, а физиков и математиков, теоретиков и экспериментаторов. Иначе говоря, подчеркивает В. И. Аршинов, сотрудничают люди, а не понятия. Предлагаемая им сложная коммуникационно-диалоговая конструкция видится им как

исходный пункт развертывания разнообразных моделей воспитательных пространств.

Плодотворной можно считать попытку с позиций синергетики рассмотреть категории обучения и воспитания. Признавая их относительную самостоятельность и тесную взаимосвязанность, Л. И. Новикова тем не менее различает обучение и воспитание функционально и содержательно. Л. И. Новикова рассматривает воспитание в качестве мягкого управления процессом личностного развития, направленного на поддержание самопознания, самосовершенствования и самореализацию человека, подчеркивая содержательную бесконечность данного процесса. В то же время обучение как процесс, по ее мнению, имеет несколько иные цели, поскольку связано с конечным кругом тех необходимых для жизни знаний, умений и навыков, которыми предстоит вооружить человека в учебном заведении. Л. И. Новикова развивает идею синергии обучения и воспитания, полагая, что воспитательный потенциал обучения заложен отнюдь не только в программах, учебниках и учебных пособиях, но и в позиции учителя в процессе обучения, в организации внутренних контактов и внешних связей обучаемых, в оборудовании среды. И хотя общеизвестно, что обучение далеко не всегда воспитывает, сделать его воспитывающим можно [26].

Данную проблему обсуждает и О. Н. Козлова, которая предлагает считать систему воспитания ядром системы обучения. Согласно ее концепции, без организующей роли воспитания процесс обучения не может привести к полноценному образовательному эффекту. Обучение «рассыпается», если оно не опирается на определенные ценностные установки. На пороге XXI в., считает О. Н. Козлова, все более очевидно, что спонтанное, самопроизвольное развитие индивидов, социальных групп, человеческого сообщества в целом ведет к увеличению вероятности глобального социального самоуничтожения. Поэтому синергетический подход должен быть дополнен экологическим подходом, который дает возможность преодолеть обреченность в ситуации ожидания на пороге

бифуркации [19]. Признание исключительной важности механизма самоорганизации знания не дает полной гарантии по обеспечению жизнедеятельности социальной системы в целом. Часть ученых и педагогов уже идет по пути достижения единства разных стилей и подходов в учебном процессе – синергетического, экологического, кибернетического и других.

Следовательно, обучение должно нацеливать на восприятие такой информации, которая может наиболее эффективно способствовать выходу из антропоэкологического кризиса, выживанию цивилизации и сохранению окружающей ее природной среды. А это означает, по мнению А. Д. Урсула, что образование должно формировать опережающее сознание людей, способных эффективно бороться с глобально-кризисными явлениями. Внутри системы образования должны создаваться новые механизмы, способствующие генерации знаний и культуры и способные созидать наше общее будущее. Новая цивилизационная цель – устойчивое развитие (если рассматривать его как аттрактор) – становится центром притяжения для всех областей и видов социальной деятельности, но наиболее приоритетные среди них – наука и образование. Причем образование должно стать ноосферно-опережающим, и на его базе следует ожидать появления сферы разума, в которой будет обеспечено выживание и непрерывное поступательное движение цивилизации.

Итак, в центре «синергетики образования» – самоорганизация и саморазвитие личности. Учебный процесс становится сложным, развивающимся организмом, в котором происходит саморазвитие человека. Синергетика образования исследует управление этим процессом как нелинейной системой. Управление в данном случае следует понимать как перевод системы с одного возможного для нее пути развития на другой. Для этого, как следует из идей Пригожина, нужно воздействовать на систему в тот момент, когда она находится в состоянии неустойчивости (вблизи точки бифуркации), причем организовать очень точное воздействие, которое переведет систему на желаемый путь, возможный для нее.

Важно понять, чем и как воздействовать на систему. Интересную аналогию приводит в одном из своих писем Е. И. Рерих: «Именно, как один химический ингредиент может изменить весь характер субстанции, составленной из нескольких других химических ингредиентов, так и действие высокого порыва или качества может нейтрализовать и превозмочь следствия действий низких качеств в природе человека и, таким образом, изменить весь характер человека, как бы перерождая его» [31, с. 444]. В этой мысли удивительно схвачен один из важных принципов самоорганизации: аналогичность процессов развития сложных систем, различных по своей природе (в данном примере химических и социально-психологических). В случае с химической «субстанцией» в качестве воздействующего влияния может выступить, например, некий катализатор, способствующий переходу химического вещества из хаоса в упорядоченное состояние. Внешне последнее может проявиться в виде симметричной картинки, установившейся на поверхности вещества.

Воспитательный процесс – более сложное явление и в качестве управляющего воздействия здесь могут выступать различные факторы проявления «высокого порыва или качества»: своевременная помощь, дружеское участие или просто добрые, так необходимые слова.

### **О ценностной «нагруженности» в науке и образовании**

Ныне ценностный аспект – исходный момент конструирования любых «постконцепций», в том числе и в науке, где, как отмечалось выше, признается ценностная «нагруженность» научного знания. Не осталось в стороне и современное образование.

Обучение – единство объективного и субъективного. Но в овладении знаниями в теории образования модернистской эпохи акцент делался на объективности знания, его непредвзятости со стороны преподавателя как транслятора такого знания. Непредвзятость преподавания в классическом духе

будем рассматривать как его нейтральность с точки зрения ценностей. Здесь можно провести аналогию между образованием и наукой: вспомним о принципе нейтральности научного знания, распространенном в классическую эпоху.

Для традиционного модернистского образования характерно стремление обучать учащихся в системе универсальных или общечеловеческих ценностей, ибо учителя рассматриваются как заслуженные авторитеты в вопросах ценностей. При этом ценности «должны быть отделены от фактов», то есть представляют собой некие абстракции, не связанные с их конкретными проявлениями. Наиболее важными ценностями были «рациональность» и «прогресс». Прогресс человека и общества связывается здесь, как правило, с получением и применением объективных знаний. Так, выдающийся инициатор «модернистского сознания» Р. Декарт заявлял, что человечеству необходимо добыть «все познания о силе и действиях огня, воды, воздуха, звезд, небесного свода и всех прочих окружающих нас тел», а затем «реализовать и применить эти познания для всех целей, для которых они пригодны, и таким образом эти познания сделают нас хозяевами и обладателями природы» [8, с. 286].

В постмодернистской идеологии подвергается сомнению непредрвзятость преподавателя, акцент делается на субъективности знания, которое подвергается со стороны преподавателя упрощению, уточнению, дополнению и пр. С позиций постмодернистских взглядов образование должно помочь учащимся сопоставить разнообразные и лично полезные ценности в контексте их культур. Считается, что ценности могут быть полезными для какой-либо конкретной культуры, а не справедливыми или верными в любом универсальном значении. Общечеловеческие ценности при таком подходе, вне их конкретного применения, не имеют никакого конкретного содержания и теряют свою притягательную силу. И все же будущее образования нам видится основанным на его гуманизации как на такой парадигме, в основе которой лежит «человекоцентристский подход, признание человека высшей

социальной ценностью, уважение к личности, к ее достоинству, ее потребностям и интересам, ее личным целям и устремлениям, создание максимальных условий для наиболее полного раскрытия ее способностей, для ее постоянного самосовершенствования и самоутверждения» [2, с. 9].

Выше уже затрагивался вопрос о наметившейся к концу ушедшего XX века тенденции переосмысления собственного бытия, формирования нового мировоззрения, в котором пересматривается отношение ко многим традиционным ценностям. Как видим, этот процесс находит свое отражение и в образовании. Вне анализа судеб современной цивилизации и изменения ее ценностных приоритетов, как справедливо заметил В. С. Степин, «вряд ли можно получить перспективную модель образования» [36, с. 21].

А как относиться к роли преподавателя в формировании мировоззрения учащихся? В советское время изучение марксистской философии выполняло определенную идеологическую функцию. Можно сказать, что философия в этот период была «служанкой идеологии»: ее изучение было направлено на выработку марксистского, диалектико-материалистического мировоззрения – основы господствующей идеологии. Сейчас ситуация изменилась. В Конституции Украины записано, что никакая идеология не может быть государственной. В этом, кстати, проявляется наше постоянное шараханье из одной крайности в другую. Вряд ли можно представить себе успешно развивающееся государство, не имеющее в основе своего развития определенной идеологии. «Разве идеология либерализма, как ее понимают американцы, даваемая ими трактовка собственной и мировой истории не является там обязательной в процессе преподавания? – резонно ставит вопрос В. М. Межуев. – Здесь можно лишь спорить о преимуществе той или иной идеологии. И я не уверен, что нынешняя школа менее идеологична, чем предыдущая. Раньше в обязательном порядке насаждали марксизм, сегодня – антимарксизм и антисоциализм под видом либерализма – вот и вся разница» [36, с. 45–46].

Сказанное о России имеет отношение к ситуации во всем постсоветском пространстве, в том числе и к Украине.

Действительно, необходимо знакомить учащихся с различными видами современной идеологии, а не только с официально одобренными. У человека всегда должен быть выбор. Индивиды и общество прогрессируют, когда люди добиваются своих собственных, выбранных ими целей. Но без идеологии на государственном уровне страна напоминает корабль без руля и ветрил.

Сделать свой выбор учащийся должен сам, однако учитель не сможет оставаться в стороне, даже если бы очень этого хотел. Неявно, в той или иной форме, он обязательно «проявит» свою мировоззренческую позицию, те ценности, которые стали основой его духовного мира, и окажет влияние на становление мировоззрения своих учеников.

В теории образования постмодернизма принято считать, что учителя «не могут не обучать своим ценностям и это нормально, если учитель открыто пропагандирует свои ценности и социальные принципы в классной комнате». В качестве важных ценностей для обучения принимается стремление к разнообразию, толерантность, свобода, творчество, эмоции, интуиция и др. Итак, новые методологические ориентации в современной науке учитывают изменение природы изучаемых систем (их сложность, открытость, нелинейность), размытость границ субъективно-объективных отношений, конструктивную роль случайности, альтернативность путей развития систем в процессе их самоорганизации. Уходящая парадигма нашей культуры все еще пытается отстаивать расщепленность рационального и иррационального. Однако нам представляется, что в современной науке рациональное и иррациональное должны выступать не как противопоставление, а как дополнение одного другим.

Наука на пороге третьего тысячелетия ориентирована на диалог человека с природой, а не на конфронтацию с ней (И. Пригожин), на консенсус человека с человеком, толерантность, а не конфликты. Это основные предпосылки выживания



общества в целом. Кстати, согласно антропному принципу, не только человек адаптирован к Вселенной, но и Вселенная адаптирована к человеку (Дж. Уиллер).

В этих условиях образование, испытывая влияние постмодернистских научных тенденций, в свою очередь, активно воздействует на науку и другие сферы культуры. От того, как будем учить молодежь сейчас, зависит, как будем жить в XXI веке.

Ценности постмодернизма оказывают все более осязаемое влияние на наше сознание и на мировые процессы, а также на систему образования. Подчеркивая культуротворческую роль образования, его воспитательную функцию, мы должны подходить с определенной долей критики к новым тенденциям, определяющим принципиальный характер отношений человека и мира, человека в мире, людей между собой.

Так, следует отметить и негативные тенденции постмодернистского влияния на учебно-познавательный процесс. К признакам постмодернизма относят такое явление, как *имитация научного исследования* как следствие междисциплинарного дилетанства. Электика и фрагментация в культуре и в науке оборачивается *методологическим эклектизмом*, отсутствием единой целостной системы понятий. Постмодернистская идеология подвергает все большему сомнению признанные авторитеты. Как следствие, утрачивает свое значение знание первоисточников [4].

Анализ новых тенденций, которые задает эпоха постмодернизма, необходимо осуществлять, во-первых, с целью прогнозирования социальных процессов в сфере образования, во-вторых, с целью управления этими процессами. Под социальными процессами в сфере образования мы понимаем, прежде всего, процесс формирования социального типа личности в социокультурном контексте, который воссоздается системой образования; развитие в рамках системы образования социальной активности личности и познавательной активности в том числе; динамику отношений между субъектами обучения и воспитания; взаимодействие системы образования с другими

социальными институтами и т. д. Характер этих процессов определяется в первую очередь доминирующими ценностями и нормами, которые соответствуют данной эпохе.

### *Глава 3*

## **ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

В основе каждой цивилизации, эпохи лежит некая идея, придающая ей особый смысл и колорит (О. Шпенглер, А. Тойнби, П. Сорокин). Исчерпание этой идеи и определяет завершение и конец той или иной цивилизации. Эта идея составляет главный смысл человеческого существования в данном социуме. Она же выступает стержнем взаимодействия субъектов, основным критерием оценки, задает направления и цели общественного развития. Очевидно, что под такой идеей подразумевается определенная система ценностей, которая и составляет смысловой центр человеческого бытия.

Одной из важнейших целей высшего образования сегодня является всестороннее развитие личности учащегося. Достижение этой цели невозможно без наполнения образования социальным, ценностным и индивидуально-личностным содержанием, без формирования творческого, инновационного характера обучения, без развития партнерских отношений между преподавателем и студентом в процессе обучения. Поэтому, анализируя новые ценностные ориентиры образования, которые во многом определяются глобальными культурными тенденциями, мы должны дать им критическую оценку, отметить их позитивные и негативные стороны, их влияние на формирование отношения человека к окружающему миру, к обществу, к другому человеку, к самому себе. На основе этого анализа необходимо сформировать тот идеал обучения и воспитания, который будет способен противостоять сиюминутным задачам, частным интересам, идеологическим тенденциям.

## **О понятии «ценность» и ценностном содержании образования**

Ценности выступают центральным компонентом духовной культуры (как общества, так и индивида). В отличие от социальных норм, система ценностей личности формируется не в результате социального принуждения и контроля, а в результате ценностного отношения, реализуемого в акте оценки, в результате добровольного и свободного выбора. Это сфера самотворчества и самоопределения личности. Система ценностей личности составляет основу ее ценностных ориентаций и ценностных установок, которые, в свою очередь, выступают в качестве критерия выбора вариантов деятельности, поведения, принятия решений. Индивид приобщается к системе ценностей социума через механизмы социализации и социальной адаптации. Систему ценностей личности необходимо рассматривать не в качестве продукта механического усвоения элементов духовной культуры, навязываемых обществом, социальной средой, а как результат собственных усилий, напряженной эмоциональной и интеллектуальной работы личности по переработке и осмыслению ценностей мировой и отечественной культуры. Целостная, устойчивая система ценностных ориентаций личности делает ее способной определять свое отношение к миру, к культуре своего народа, к своей собственной жизни.

Ценности – это элементы мотивационного механизма личности, обнаруживающие себя в реальном поведении, в отношениях с другими, в отношении к миру и к самому себе. Важнейшим социальным институтом, осуществляющим функцию трансляции ценностей культуры, выступает образование как двуединый процесс обучения и воспитания. А воспитание, по сути, и является процессом «формирования системы ценностей человека, с ее специфическим содержанием и иерархической структурой, способом превращения ценностей социума в ценности личности» [15, с. 176]. Стартовые

идеалы и ценности личности берут начало в образовательно-воспитательном пространстве.

Как писал П. Сорокин, «задачей образования должно стать, прежде всего, воспитание человека, формирование ценностных установок» [33, с. 218]. Образование передает субъекту систему ценностей, которое оно заимствовало из культуры. Но субъект уже является носителем определенных ценностей, которые сложились в ходе его жизни. У одних субъектов ценности индивидуальной культуры совпадают с ценностями социума, у других – не совпадают, у субъектов различаются уровни развития культуры. Поэтому образование призвано учитывать особенности ценностного развития студентов в процессе обучения и воспитания.

Определение понятия «ценность» в разных трактовках не всегда отвечает критериям полноты и самодостаточности и поэтому требует некоторых дополнений и уточнений. Например, ряд авторов определяют ценность как «*свойство* того или иного общественного предмета, явления *удовлетворять* потребности, желания, интересы» [30, с. 239]. Однако ценность не может быть *средством* достижения каких-либо целей, она сама выступает *целью* деятельности, смыслом жизни. Ценность – это то, во имя чего проживается жизнь, то, чего люди хотят ради этого смысла, а не ради чего-то другого [1, с. 140]. Но и будучи достигнутой, реализованной, ценность находится в процессе реализации, реализуется в каждом новом акте жизни. В этом проявляется ее качество должного, всеобщего характера для данной жизни и для данной культуры.

Ценность можно охарактеризовать как некий путь жизни, образ жизни или как определенный способ бытия человека в мире, способ отношения к миру [1, с. 141]. Ценность, по определению М. С. Кагана, необходимо рассматривать как феномен, возникающий в «объектно-субъектном отношении». Ценность – это «значение объекта для субъекта», а оценка – «эмоционально-интеллектуальное выявление этого значения субъектом» [15, с. 68]. Субъектом здесь может выступать отдельный индивид, личность, небольшая контактная группа

(семья, коллектив), большая неконтактная социокультурная группа (нация, сословие, поколение) и, наконец, человечество в целом. При этом конкретный человек всегда выступает носителем всей «пирамиды» ценностей, которая выражает интересы и идеалы этой «пирамидальной» структуры субъекта [15, с. 95]. Ценности получают свою внешне определенную символическую форму в действиях, поступках, предметах, мыслях, речах. Они пронизывают весь духовный мир личности, придавая смысл и целостность всей жизни.

По существу, уровни ценностной ориентации представляют собой этапы осознания личностью существующей вне ее системы ценностей, их превращения под влиянием ряда факторов в систему внутриличностной социальной ориентации. Ценностные ориентации, таким образом, обеспечивают процесс социализации студентов в культуре общества. Они, по сути, выступают основой механизма социализации студента в конкретно-историческом социально-культурном пространстве и являются не только консолидирующей основой, но и своеобразным психологическим «регулятором» отношения к окружающей действительности, к своей собственной личности и к членам коллектива и общества. Именно поэтому ценностные ориентации играют важную роль в формировании культуры студенчества, без разрешения которой идея качественного обновления образования не может быть решена. Основой ценностных ориентаций являются ценности культуры, которые транслируются в системе «субъект-субъект». Они раскрывают характер и содержание ценностей, присущих культуре данного общества и преломляющихся в системе высшего образования.

Можно утверждать, что от многообразия ценностей студента, которые определяют его неповторимость и уникальность, его аксиологическое «Я», его ценностные ориентации, зависит эффективное и целенаправленное приобщение к новым ценностям, их переход в мотивы поведения, а также зависит деятельность будущего специалиста. В конечном итоге они выступают не только детерминантами данной активности, но

и предопределяют «вектор» ролевых предписаний для различных социальных типов личности. В то же время условия жизнедеятельности предопределяют и характер восприятия личностью данных ценностей.

В результате, нетрудно заметить, что социальная активность личности будет задаваться ее социальными позициями, связанными с системой ценностей, к которым личность приобщается, и происходит процесс их инкультурации. Таким образом, вопрос упирается в трансформацию воздействия внешней среды в мотивационную сферу личности. И вот тут большая роль принадлежит ценностям, которые могут обуславливать активность личности, но ими нужно управлять, регулировать данный процесс.

Может возникнуть вопрос, не автономизируем ли мы данный процесс, не отрываем ли мы его от условий жизнедеятельности личности? Безусловно, нет. Личность, как уже отмечалось, является субъектом социальных отношений и через направленность своих интересов связывается со своими условиями существования. Интересы выступают связующим звеном между реальным общественным положением индивида и отражением этого положения в его сознании. С позиции интереса личность выстраивает свое субъективное отношение к условиям жизнедеятельности. При этом достаточно стабильное субъективное отношение к внешней среде, считает большинство современных исследователей, может рассматриваться уже как система ценностных ориентаций, которые при более близком рассмотрении оказываются совокупностью представлений о целях жизнедеятельности и о средствах их достижения.

Таким образом, ценностная ориентация личности как бы взаимосвязана с двумя процессами: с процессом социализации, в результате которого система необходимых ценностей культуры под воздействием, например, института образования оказывает влияние на личность, и с процессом инкультурации, который, в свою очередь, детерминирует самосознание личности, в результате чего и происходит ее развитие.

Итак, формирование ценностных ориентаций находится в неразрывной связи с системой ценностей, которая присуща данному обществу. Ценности есть результат оценки и выражения определенного отношения субъекта и объекта, они являются своего рода показателем социальных, в том числе и классовых интересов. Диалектика объективного и субъективного в содержании ценности оказывается связанной с диалектикой абсолютного и относительного, общего, особенного и единичного, классового и общечеловеческого. Ценностное содержание образования – формирование интеллектуального и культурного потенциала как наивысшей ценности нации [9, с. 5–6].

### **От приоритета «материалистических» ценностей к ценностям «постматериальным»**

Как отмечалось выше, глубинные массовые перемены в мироотношении людей изменяют облик экономической, политической и социальной жизни: трансформируются политические и экономические цели, религиозные нормы и семейные ценности. Эти изменения, в свою очередь, влияют на темпы экономического роста, на перспективы развития всех институтов общества. Современные процессы, связанные с такими переменами, Р. Инглхарт называет «ценностным синдромом постмодерна», возникновение которого подтверждается солидной базой эмпирических данных, называемой «Всемирные обзоры ценностей». Эти данные позволяют проанализировать, каким образом отношение людей влияет на мир. Результаты исследований, проведенных в различных регионах мира, говорят о том, что системы убеждений на массовом уровне и глобальные перемены тесно связаны. Эти системы убеждений складываются в сознании целых поколений, возрастных когорт, под влиянием опыта личностного формирования.

На протяжении истории большинство людей было серьезнейшим образом озабочено угрозой суровых экономических

лишений, а то и голода. Однако исторически беспрецедентная степень экономической безопасности, какую узнало послевоенное поколение в индустриальных обществах, вела к постепенному сдвигу приоритета от «материалистических» ценностей, когда упор делается, прежде всего, на экономической и физической безопасности, к ценностям «постматериальным», когда на первый план выдвигается самовыражение и качество жизни.

Эта широко распространяющаяся перестройка мироотношения обозначена исследователями как «постмодернизация». Полученные данные указывают на широко распространяющиеся изменения в базовых ценностях населения индустриальных и индустриализирующихся обществ во всем мире. Изменения эти обнаруживают связь с процессами смены поколений и, таким образом, происходят постепенно, но обладают немалым долговременным импульсом.

Модернизация есть, прежде всего, процесс, в ходе которого увеличиваются экономические и политические возможности данного общества: экономические – посредством индустриализации, политические – посредством бюрократизации. Это движение общества от состояния бедности к состоянию богатства. Экономический рост становится доминирующей социетальной целью, а доминирующую цель на индивидуальном уровне начинает обуславливать определенная мотивация, то есть мотивация достижения определенного социального статуса, уровня благосостояния, политической власти и т. п.

Переход от доиндустриального общества к индустриальному характеризуется «всепроникающей рационализацией всех сфер общества» (по М. Веберу), приводя к сдвигу от традиционных, обычно религиозных, ценностей к рационально-правовым ценностям в экономической, политической и социальной жизни. Этот сдвиг к материальным приоритетам повлек за собой уменьшение значения обязательств перед общиной и приятие социальной мобильности: социальный статус становится скорее чем-то достигаемым, нежели чем-то данным индивиду от рождения. Экономический рост стал приравни-



ваться к прогрессу, в нем усматривается признак преуспевающего общества (человека).

В эпоху модернизации образование выступает одним из важнейших социальных институтов общества, являясь предпосылкой экономического роста. Развитие системы образования, особенно высшего, его доступность для многих категорий населения, качество подготовки специалистов, востребованных на рынке труда, – это необходимое условие экономического процветания страны. Государственная поддержка образования является отличительной чертой индустриального общества. Инвестиции в образование – это инвестиции в будущее развитие экономики, науки, культуры, страны в целом. Доля бюджетного финансирования образования – один из основных показателей благосостояния государств второй половины XX века.

Готовя высококвалифицированных специалистов для различных областей деятельности, высшее образование, таким образом, обеспечивает пополнение так называемого среднего слоя и интеллектуальной элиты общества. Доступное большинству членов демократического общества высшее образование служит мощным каналом социальной мобильности, удовлетворяя и общественные потребности, и индивидуальные. В то же время образование все в большей степени подвергается процессам бюрократизации: процедура получения образования унифицируется и формализуется, интересы личности (и учащегося, и преподавателя) вытесняются интересами рынка труда. Способность системы образования своевременно реагировать на изменения потребностей рынка занятости, прогнозировать и опережать эти изменения, приспосабливаться к требованиям работодателей – важнейшая задача и проблема, обсуждаемая в последние десятилетия и в Украине, и в России, в других постсоветских государствах.

Также необходимо отметить и процесс фактического ограничения права получения качественного образования, особенно высшего, для многих молодых людей по причине его высокой стоимости. И это – признак формальной, а не реальной

демократизации нашего общества. Как отмечают некоторые исследователи [35], наше общество только вступает в процесс модернизации, то есть для него характерно утверждение приоритета материальных ценностей. Этот процесс связан с переходом от административно-командной системы экономики к рыночной, от авторитарного государственного управления к демократическому, от обособленности общества (в частности, науки, культуры, искусства) к открытости и диалогу.

В результате этих процессов в нашем обществе утверждаются либеральные ценности: собственность, индивидуальное благополучие, свобода самоопределения, экономическая независимость. В системе либеральных ценностей акцент делается на Личности, процветание общества определяется в первую очередь благополучием его членов. Эти ценностные ориентации нашли отражение и в новых целях образования, главное место среди которых занимает направленность на удовлетворение интересов личности. Это подтверждается множеством публикаций по проблемам лично ориентированного обучения.

Термин «постматериализм» указывает на группу целей, акцентируемых *после* того, как люди достигли материальной безопасности, и *потому*, что они ее достигли. Появление постматериализма отражает смену приоритетов. Экономической и физической безопасности постматериалисты придают отнюдь не негативную ценность, они оценивают ее положительно. Но, в отличие от материалистов, они еще более высокий приоритет отводят самовыражению и качеству жизни. Экономическая безопасность по-прежнему всеми желаемая, но она больше не является синонимом счастья. В передовых индустриальных обществах люди стали проявлять все большую озабоченность проблемами качества жизни, порой отдавая защите окружающей среды приоритет перед экономическим ростом. С постмодернизацией ослабляется акцентирование не только самого экономического роста, но и создающего его возможность научно-технического прогресса. С обеспечения

выживания акцент сдвигается на максимизацию субъективного благополучия [13, с. 16].

Таким образом, переход от эпохи модернизма к постмодерну характеризуется, прежде всего, сменой ценностных приоритетов общества. Материалистические ценности модернизма постепенно вытесняются ценностями «постматериализма». Под ценностями «материализма» имеется в виду предпочтение физической и психологической безопасности и благополучия (на уровне индивида), «экономический рост» и «экономическая стабильность» (на государственном уровне). В системе ценностей «постматериализма», соответствующим эпохе постмодерна, отмечают подчеркнутое значение принадлежности к группе, самовыражения и качества жизни [13]. Центральными ценностями в идеологии модернизма выступали ценности авторитаризма и конформизма. Приоритетными для постмодерна становятся гуманистические и либеральные ценности – Свобода, Развитие, Творчество, Ответственность. Главным звеном в этой системе выступает Личность во всем многообразии ее проявления.

### **Система ценностей современного студенчества**

Студенческие годы – период динамического, духовного развития, выбор жизненных ориентиров. Высшее образование призвано помочь молодому человеку соотносить общественные ценности с индивидуальными.

Весьма показательны данные экспертного вопроса руководителей частных и государственных вузов Украины, проведенного в 1998 г. Лабораторией проблем высшей школы при Народной украинской академии. В ответах на вопрос: «Формирование каких ценностей у студентов вуза является приоритетным?», по 40–50 % получили:

- 1) служебный и профессиональный рост;
- 2) интересная работа;
- 3) здоровье.

Наименее значимыми представлялись представителям старшего поколения, ответственного за судьбы нынешней учащейся молодежи, такие ценности, как «красота природы и искусства», «равенство», «счастье для других». Как видим, на первых позициях находятся ценности, связанные с профессиональной деятельностью, ее содержанием и ростом. Сопоставление данных исследований подтверждает наличие у студентов такой характерной черты, как незавершенность формирования ценностных ориентаций, профессиональных установок.

Украинское студенчество отличается от своих зарубежных коллег. Как правило, у молодых людей на Западе приобретение нового социального статуса студента связано с переходом на иной уровень жизни: ослабевают связи с семьей, молодой человек приобретает большую материальную самостоятельность, меняется его место жительства (в большинстве случаев студенты проживают в общежитиях). Это не значит, что студенчество за рубежом полностью лишается материальной поддержки и внимания со стороны родителей, но в студенческие годы молодые люди, получив определенную самостоятельность, больше задумываются над вопросами организации своей жизнедеятельности: учебы, быта, досуга и др. Украинские студенты в силу экономических причин, традиций продолжают сохранять прочную связь с семьей и ее образом жизни. Ориентации на учебную деятельность по сравнению с зарубежными студентами у них развиты слабее. Во многих случаях это объясняется тем, что выбор вуза, будущей специальности осуществляют не сами молодые люди, а их родители, а поэтому и мотивы к данной образовательной деятельности недостаточно ярко выражены.

Социологические исследования ценностных ориентаций современного украинского и российского студенчества свидетельствуют о преобладании либеральных ценностей. Большое значение молодые люди придают своему месту в обществе, возможности самостоятельно принимать решения и строить жизненную перспективу. Как результат, социологи

отмечают рост интереса к получению высшего образования [35]. Образование, таким образом, выходит на первый план как инструментальная ценность, что характерно для модернистского мироотношения.

В то же время происходящая в последнее десятилетие ломка традиционных ценностей, навязывание иных норм и идеалов, характерных для жестких рыночных отношений и несовместимых с нашей ментальностью, во многом дезориентировали процесс образования в вузах, стимулировали тенденцию к ограничению его только профессиональной квалификацией обучаемого. Влияние рыночной системы проявилось и в широком включении в трудовую деятельность во время учебы многих студентов, озабоченных достижением материальной независимости, необходимостью материального обеспечения себя и своей семьи в сложных условиях экономического кризиса. Естественно, что на задний план отступают такие значимые для постиндустриального общества ценности, как свободное время, досуг, экологическая безопасность и прочее, деформируются ценности культуры, творческой самореализации, качества и безопасности жизни [35].

Человек в индустриальном обществе постепенно становится рабом своих материальных потребностей. Смысл его личного бытия сводится к достижению телесного комфорта и душевного уюта, чувственно-эмоционального удовольствия и социального признания [12]. Такие ценностные ориентации формируются и у нашей студенческой молодежи, что обусловлено, с одной стороны, влиянием западного образа жизни и жизненных ценностей, с другой – объективными социально-экономическими, политическими, культурными условиями развития Украины и других стран – республик бывшего СССР. Социологические исследования ценностных ориентаций студенческой молодежи выявляют противоречивые тенденции: формирование «материалистического» ценностного ядра наряду с влиянием стереотипов советского образа жизни и глобальных общечеловеческих проблем и связанного с ними мироотношения.

Например, многие студенты не удовлетворены в первую очередь своим финансовым положением, отсутствием собственного жилья. Большинство студентов материально зависят от своих родителей, пользуются их финансовой поддержкой [30]. Важное место среди жизненных приоритетов у студентов занимает самореализация, интерпретируемая в таких понятиях, как «быть хозяином своей судьбы», «реализовать себя как личность», «быть независимым от других». Здесь явно просматривается материальный, статусный подтекст самореализации, тем более, что стремление к высокому доходу у студенческой молодежи гораздо выше, чем потребность в определении смысла жизни [32, с. 108].

На фоне привлекательности идеи самореализации личности многие студенты связывают ее с исполнительским поведением в сфере трудовых отношений без инициативы и большой личной ответственности [32, с. 108]. Такие противоречивые установки свидетельствуют о том, что ценностные ориентации советского периода до сих пор все еще заметно влияют на социализацию личности. В то же время в ценностных ориентациях современной молодежи прослеживаются и процессы неприятия советских и традиционных ценностей, характеризующие переход общества к рыночным отношениям. Такое отношение проявляется в утверждении гедонистической направленности личности, в пропаганде гедонизма в средствах массовой информации. В этом контексте нужно отметить не только негативное содержание гедонистических ценностей, но их роль в преодолении отчуждения личности от собственных целей и интересов. Как известно, гедонизм выполняет в переходные периоды функцию идейной борьбы с существующей системой ценностей, и в наши дни он выступает необходимым подспорьем перехода общества к рыночным отношениям, к развитию частной собственности, прибыли, богатства.

Как отмечают исследователи динамики ценностных ориентаций молодежи, и в Украине, и в России идет смена ценностей коллективизма и общинности советского типа западными ценностями индивидуализма и самореализации

в духе либерализма [32, с. 109]. В то же время влияние традиционной системы ценностных ориентаций у нашей молодежи остается еще достаточно высоким. Оно выражается в высокой привлекательности семейной жизни, пассивной исполнительности в трудовой сфере, групповом стереотипе поведения и ориентации на авторитеты. Отражением специфики отечественной экономики в сознании молодежи является сочетание таких позиций, как личный успех и предприимчивость одновременно с важностью знакомства с нужными людьми, помощи влиятельных лиц [5]. В целом, ориентация на материалистические ценности свидетельствует о том, что наша молодежь не может позволить себе роскошь недооценивать материальный достаток.

И все же сложившийся стереотип современного студента лишь как прагматичного индивидуалиста не отражает картины в целом. Так, социологические исследования показывают, что среди личностных качеств студенты ценят, наряду с индивидуализмом, высокую нравственность, гуманность, порядочность, не приемлют равнодушие к людям, цинизм, агрессивность [35, с. 157]. Такие ценностные ориентации отражают тенденцию гуманизации общества. Однако цели современного вуза, отражающие приоритетность развития личности, ее гуманистической направленности часто остаются формально декларируемыми на фоне традиционных методов организации учебного процесса.

Так, по данным социологического исследования, проведенного Лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА», отмечены значительные расхождения в оценках вузовской жизни между выпускниками школ и студентами вузов. Если первые достаточно высоко оценивают такие характеристики вузовской жизни, как «возможность проявить в вузе свои творческие способности, реализовать свои замыслы» (21,7%) и личные качества – «умение творчески мыслить» (41,1%), «целеустремленность» (81,8%), то студенты оценили эти качества гораздо ниже, соответственно – 13,1%, 30,7%, 44,8%. Другими словами, будущие студенты выражают достаточно

высокую степень готовности проявить себя в качестве подлинного субъекта учебно-познавательной деятельности, однако вуз сегодня еще не способен использовать и оптимизировать эту готовность в различных формах учебной деятельности. Следствием этого является низкая активность, отсутствие инициативности у студентов.

Следует отметить, что процессы демократизации нашего общества, реализация политики открытости и интеграции в общеевропейское и мировое пространство способствуют влиянию общечивилизационных тенденций на сознание и мироотношение студентов, что выражается в понимании проблем современного общества молодыми людьми. Так, молодежь тревожит состояние окружающей среды, рост преступности, безработица, национальные конфликты [32, с. 107].

### **Общечеловеческие ценности в структуре ценностных ориентаций студенчества**

Критерием оценки в области науки и образования, равно как и в других областях человеческой деятельности, должны выступать общечеловеческие ценности. Посредством общечеловеческих ценностей, на наш взгляд, можно гармонизировать интересы личности (студента, преподавателя и т. д.) и интересы общества, государства в сфере образования. Образование не должно быть ориентировано только лишь на индивидуальные или только общественные потребности. А сочетание и тех, и других – задача сверхсложная, над которой ломают головы современные реформаторы. Групповые и национальные, государственные и индивидуальные интересы, следовательно, необходимо соотносить с масштабом общечеловеческим. Именно общечеловеческие ценности являются фактором, интегрирующим различные отрасли науки в единое интеллектуальное поле, различные культуры в единую духовную сферу.

Поскольку современное украинское общество пребывает в состоянии кризиса, то и ценностная нормативная система



имеет несколько деформированный характер, а это влияет на ориентационную направленность личности, ее духовный мир. Продолжается процесс девальвации общечеловеческих ценностей – достоинства, порядочности, способности к сопереживанию и др. Система ценностных ориентаций упрощается и чем дальше, тем больше приобретает прагматический характер. На эти процессы в западном индустриальном обществе обращали внимание известные ученые К. Хорни, Э. Фромм, Р. Мертон и др. «В условиях, когда экономическое и социальное бытие полно трудностей, противоречий, нестабильности, – писал А. Камю, – приобщение к духовной культуре, интеллигентность человека становятся единственно достойным способом его выживания, ибо в ней концентрируются не только опыт успехов и уроки поражений, но и мужество полноценно жить в ситуации абсурда и хаоса» [16, с. 39]. В современных условиях высшее образование призвано формировать новую генерацию украинской интеллигенции, активно участвующую в строительстве нового государства.

Анализируя всемирный процесс интеграции национальных культур, некоторые исследователи прогнозируют формирование новой общечеловеческой культуры, объединяющей и сохраняющей в себе все характерные национальные элементы. Новая культура, подобно мозаике, соединяет в себе все культурное многообразие. Возникает закономерный вопрос: не растворятся ли в этой общечеловеческой культуре национальные традиции? Насколько ярким «пятном» в общей мозаике будет выглядеть наш национальный характер?

Прежде чем сливаться в едином мировом процессе, необходимо определиться с собственным национальным и государственным лицом. Только тогда мы будем готовы к полноценному диалогу культур, вместо того, чтобы, подобно губке, впитывать чужие (и часто – чуждые) идеалы и образцы. Важно сохранить специфику своих национальных традиций и в образовании. Воспитание национального самосознания сегодня является одной из главных задач реформирования системы образования в Украине. В системе образования это означает

сохранение и приумножение национальных (отечественных) традиций преподавания, воспитательных методик, опирающихся на собственные культурные корни.

Нужно также осознавать, что перспективы развития системы образования Украины во многом определяются дальнейшим интеграционным процессом в единое мировое образовательное пространство. Здесь необходимо очень тонкое понимание и определение «золотого сечения» соотношения концепций национального образования и постепенного движения к преодолению имеющих место теорий о ментальной несовместимости народов и сообществ [11, с. 66]. Развитие от изолированности и замкнутости к единству и целостности – объективная тенденция исторического развития человечества. Глобальность процессов мирового развития ведет к столкновению разных культур и национальных традиций в системе мирового обмена идеями, товарами и услугами и формирует новые условия для их диалога. Диалог разных культур ставит проблему поиска общечеловеческих оснований для взаимопонимания. Этот поиск основывается на идее плюрализма, равноценности различных точек зрения, идеологий, способов жизни, традиций. В постмодернистской традиции соотношение национального и общечеловеческого следует понимать как многообразие в единстве, а единство как многообразие, не абсолютизируя ни части, ни целого [7, с. 137]. Объединяющим звеном этого многообразия должны стать общечеловеческие ценности, гуманистические по своему содержанию и непреходящие по своему значению. Это, прежде всего, ценность человеческой жизни, свобода личности.

Задача сохранения и приумножения интеллектуального и духовного потенциала нации должна сдерживать бездумное следование западным образовательным стандартам. Объективная необходимость включения Украины в мировое образовательное пространство, включение в Болонский процесс следует соотносить с национальными интересами. Необходимо определить собственные ценностные ориентации, приемлемые для нашего менталитета, отражающие его специфику.

## Личность учащегося как ценность

Ядро общечеловеческих ценностей составляет ценность личности. Гуманистические традиции в образовании, актуальность которых в эпоху постмодерна не только сохраняется, но и возрастает, предполагают духовное развитие, обогащение интеллекта, подъем творческой энергии личности. *Творческая активность* индивидов становится условием воспроизводства общественной целостности. Важнейшей чертой постмодернизма является формирование иного, неизвестного ранее типа отношений между человеком и обществом, когда личностные черты становятся одной из основных доминант социального прогресса, а развитие человека как уникального творческого субъекта оказывается источником наиболее серьезных экономических и политических трансформаций [14, с. 27].

Эта тенденция находит отражение и в образовании как стремление к преодолению жесткой властной системы педагогического процесса. Новейшие образовательные концепции акцентируют внимание на обеспечении *активности, самостоятельности* учащихся, на создании условий для их *самоопределения и самореализации*. Учащийся характеризуется как *активный субъект* собственного образования, полноправный партнер своих учителей.

В организации учебного процесса необходимо опираться на единство механизмов управления и самоуправления учебно-познавательной деятельностью. Объект управления (учащийся) выступает активным субъектом познания, и отношения его с преподавателем (управляющим субъектом) в корне отличаются от отношений руководства – подчинения. В процессе обучения управляющий, а точнее – направляющий, регулирующий субъект должен воссоздать нормативную систему отношений, способствующую раскрытию творческого начала личности учащегося. В такой системе достижение какого-либо результата стало бы невозможным без творческого подхода, без самостоятельного осмысления предмета познания. Однако проблема современного образования заключается в том, что

большинство студентов еще не готовы стать творческим субъектом познания, все еще продолжая демонстрировать потребительское отношение к системе образования («Я заплатил деньги – мне *должны дать* знания, диплом, работу»). Важной задачей образования, таким образом, является возвращение личности ее целостности путем развития в ней не только исполнительских качеств, но также творческих, организаторских, качеств самостоятельности и ответственности.

С точки зрения этих тенденций формирование отношений партнерства, толерантности между преподавателем и учащимся – процесс закономерный и необходимый. Именно такие отношения, основанные на доверии и взаимопонимании, способствуют развитию личности учащегося, раскрытию его творческих способностей. В системе этих отношений преподаватель не просто излагает прописные истины, а обосновывает определенную точку зрения, которую учащийся может принять, сравнить с другими мнениями, критиковать. Роль преподавателя – не подавлять другие точки зрения и не поощрять беспринципный плюрализм, а побуждать учащегося к обоснованию личностной позиции.

Естественной потребностью личности в современном мире становится непрерывное образование. Суть его – в постоянном развитии личности, которое выражается не в простом накоплении знаний, а в овладении инструментарием, необходимым для понимания окружающего мира, в овладении способами деятельности, направленной на изменение своей жизни [3, 106–107]. В постмодернистской трактовке человек выступает как возможность, осуществляющаяся в процессе образования, но никогда не завершающаяся, перманентно разворачивающаяся в пространстве культуры и общества.

Таким образом, система ценностей, сложившаяся в обществе и интернированная в структуру ценностных ориентаций личности учащегося, оказывает решающее влияние на формирование индивидуальной модели *познавательной активности*, ее направленности, интенсивности. Система ценностей эпохи постмодернизма, которая определяет сегодня

тенденции развития мировой культуры в целом и культуры индивида в частности, включает в себя ценности активной деятельности, самостоятельности, индивидуальности, самореализации. Эти ценности составляют ядро новой личности, нового сознания, ведущего к обогащению мира и соответствующего новому обществу – толерантному, плюралистичному и свободному.

### **Свободное общество и свободная личность**

Главный мотив наступающей эпохи – это мотив свободы; главный мировой процесс сегодня – это процесс вызревания и становления свободы [28, с. 7]. Свобода для человека есть ценность из ценностей, та глубинная ценность, которая определяет возможность всякой другой, какая только может быть [1, с. 144]. Свобода – это ценность универсальная, естественная и природосообразная. Свобода позволяет каждому человеку выбрать свою индивидуальную траекторию движения, свою веру. Идеальное свободное общество – это «котел», в котором рождается некая целостность социума, воплощающая в себе все без исключения качества индивидуально неповторимых «ингридиентов» – личностные качества свободно развивающихся людей, движущихся к достижению собственных идеалов, как наследуемых за счет приобщения к существующей культуре, образованию, так и формируемых заново [7, с. 38].

Свобода личности реализуется прежде всего в ее творческой активности. Понятие творческой активности относится не только к созданию предметов и вещей, но и к развитию и совершенствованию генетически заложенных природой в человеке способностей. Человек должен быть творцом своей личности – своих умственных, интеллектуальных и волевых способностей [41, с. 67].

Критический анализ постмодернистских тенденций предостерегает от многократно возрастающих опасностей в результате нерегулируемого творчества, указывает на

важность формирования ответственности за его последствия. Говоря о свободе как символе новой эпохи, необходимо отказаться от возможности ее поиска в рамках прямолинейного и механического перехода в «царство свободы» из «царства необходимости». Свобода должна быть связана прежде всего с признанием альтернативности, изменчивости и разнообразия развития [34, с. 138].

Как уже было отмечено, плюралистическая установка, характерная для постмодерна, выделяется как определяющий признак новой эпохи. Плюралистический принцип (в его некритической интерпретации) освобождает от необходимости поиска истины, провозглашая правомерность любого подхода, оправдывает всякую субъективность и, по сути, означает свободу от ответственности за мир и человека, вообще за что-либо. Такую крайность, безусловно, необходимо преодолевать, отстаивая позицию рефлексии с определенной долей консерватизма. В основе этой позиции лежит признание первичности вещно-событийного мира, историзма, существования вечных ценностей – добра и зла, истины и лжи, красоты и безобразия [22, с. 135].

Идея развития в постмодернизме приобретает самостоятельную ценность и отражается в концепции непрерывного образования, о которой шла речь выше. Нужно отметить, что сегодня существуют различные трактовки развития. Если мировоззрение индустриального общества опиралось на идею *прогрессивного развития*, основанного на позитивном научном знании, на превосходстве новации перед традицией, на господстве человека над природой, то сегодня есть основания сомневаться во всеилии человеческого разума и позитивных перспективах прогресса. Перефразируя известную формулировку К. Маркса относительно духа эпохи Просвещения («Философы лишь различным образом *объясняли* мир, но дело заключается в том, чтобы *изменить* его»), дух нашего времени можно выразить в такой формуле: «Люди лишь различным образом *изменяли* мир, но дело заключается в том, чтобы *сохранить* его» [10, с. 143]. Вместо идеологии прогрессивной

революции современные исследователи постмодернизма развивают идею консервативной революции, основанной на идеологии выживания, сохранения не только природы, но и культуры, и человека.

Правила рыночного поведения, с одной стороны, стимулируют адаптацию к новым условиям жизни, но с другой – вытесняют традиционные моральные ценности (в том числе и ценность университетского сообщества как самодостаточную). Как следствие – духовно-моральные ориентиры молодежи постепенно исчезают, трансформируясь в нигилизм, безразличие, равнодушие и другие защитные психологические реакции. Современный человек стремится разрешать внутренние духовные конфликты внешними методами, и высокое стремление сомосозревания превращается зачастую в простое стремление к благополучию. Мы можем наблюдать сегодня как кризис традиционной системы норм и ценностей, так и «крах Просвещения» в целом с его верой в идеалы Разума, Прогресса, Морали.

В заключение отметим, что приобретение новых ценностей неизбежно связано с утратой некоторых старых. Чтобы эти утраты свести к минимуму, молодым людям следует сформировать у себя уважительное отношение к прошлому, критическое отношение к настоящему, интерес к будущему.

Поэтому сегодня для нашего общества и для нашей философии особо актуально звучат слова английского математика, логика, философа А. Н. Уайтхеда: «Сейчас философия должна выполнить свою главную функцию. Она обязана искать мировоззрение, способное спасти от гибели людей, для которых дороги ценности, выходящие за рамки удовлетворения животных потребностей» (см. список лит. к разд. 3 [60, с. 560]).

## РАЗДЕЛ 2

### ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Анализ процесса высшего образования, приведенный в предыдущей главе, делает акцент на его объектности. Действительно, система образования изменяется под воздействием трансформационных процессов в экономической, политической, социальной, духовной сферах, происходящих в различных странах и в мире в целом. Мы обратили внимание на влияние постмодернистских тенденций, возникших примерно в 60-х годах XX века в различных областях культуры, на образование, а также на изменение ценностных ориентаций в обществе, что самым непосредственным образом оказало воздействие на развитие образовательной сферы.

Однако система образования, в свою очередь, выступает не только в качестве объекта детерминации внешними воздействиями, но и их субъектом. Иными словами, востребованность развития образования оказывает влияние на социально-экономическую сферу, формирование рыночных отношений, культуры и человека в целом.

В данной главе акцентируется внимание на преобразующей, созидающей роли образования в современном мире. Образование выступает не только средством воссоздания системы социальных отношений, но и активно влияет на их формирование. Образование способно не только транслировать элементы культуры, но также выполнять функции культуротворчества.



## **ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА**

Для решения конкретной проблемы – раскрытия «взаимодействия культуры и образования» – необходимо четко понимать, что собой представляет культура, какова ее сущность и как мы трактуем такое явление, как образование. Ибо неопределенность в толковании понятий природы культуры и образования, их содержания, структуры может привести к непониманию самой проблемы или ее исчезновению вообще. На наш взгляд, в современных условиях в начале нового тысячелетия проблема настолько актуализировалась, что требует своего непосредственного разрешения. И в этой связи, важно рассмотреть сущность и структуру такого системного образования, какими является культура.

Культура как целостное явление представляет собой сложное понятие. Раскрыть его возможно только с позиций системного подхода, позволяющего представить культуру как соединение разнородных множеств, как взаимосвязь разнообразных элементов, которые рождаются в рамках этого целого.

Культуру можно представить и как процесс количественных и качественных изменений, обуславливающий ее переход с одного уровня целостностей на другой. Взаимодействие целого и части меняется в зависимости от особенностей элементов подсистемы, от места, которое она занимает в системе, от той роли, которую выполняет в жизни целого, от ее функций.

### **Культура как системное явление**

В 80–90-е годы XX века в философии была предпринята попытка выработать общую социально-философскую концепцию культуры. И хотя единства в этом вопросе у исследователей нет, до сегодняшнего дня большинство авторов сходятся на ряде принципиальных положений. К ним относятся, прежде всего,

признание органической связи культуры с предметно-преобразующей деятельностью, единства этой деятельности и ее общественно значимых результатов, и, кроме того, принятие в качестве центральных проблем культуры соотношения общественного и личного в историческом процессе, а также предметно выраженных и процессуальных форм бытия культуры.

Справедливо подчеркиваются две стороны в толковании понятия «культура»: культура как совокупность материальных и духовных ценностей, способов созидания и умений их использовать для дальнейшего прогресса общества и культура как процесс освоения и созидания всего материального и духовного богатства человечества, процесс культурного развития людей.

Двойственная природа культуры проявляется и в процессе становления человека как субъекта культуры, уровень развития которого должен совпадать с уровнем конкретно-исторического развития. В культуре, с одной стороны, аккумулируются результаты творческой деятельности человека, а с другой – она формирует его как творца и созидателя, совершенствуя его духовно-творческие силы. Этот вывод имеет важное значение при исследовании культуры общества и личности и их взаимосвязи.

Раскрывая, осваивая мир опредмеченных способностей, предшествующий опыт человечества в его объективированных формах и одновременно накладывая на него печать своей индивидуальности (то есть, развивая свои индивидуальные способности), человек одновременно превращается в субъекта, усваивающего исторически накопленный социальный опыт и творящего в той или иной мере этот опыт. Тем самым обеспечивается прогресс культуры в ее «объективных» и «субъективных» формах.

Таким образом, культура может быть представлена как живой процесс, в котором синтезированы и исторически предшествующие результаты деятельности (ее ценности), и ее современные результаты. Культура – это производство самого

субъекта культуры, базирующегося на основе того гигантского багажа ценностей, который накоплен человечеством. Поэтому культура может быть представлена и как процесс, и как результат деятельности, и как целостная система. Культура порождает своего субъекта, она развивает его субъективные силы, позволяет раскрыться потенциальным возможностям, подняться на более высокую ступень развития. Культуру можно определить как высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Культура общества – это тот фактически существующий уровень его развития, который определяется в конечном счете всей совокупностью общественных потребностей и возможностей, накопленным историческим опытом и традициями. Именно на уровне культуры общества в наиболее полном виде раскрывается личностная сущность субъекта (этническая, национальная, гражданская, нравственная, образовательная и др.).

Культура личности, в этой связи, понимается как система смыслов, значений, ценностей, которые присущи субъекту. Поэтому основными элементами культуры будут являться знания, ценностно-познавательные смыслы, общечеловеческие и национальные ценности, установки, мотивы, цели деятельности, нормы, традиции и др. Данные элементы культуры обеспечивают связь прошлого с настоящим и будущим, а также процесс познания новых ценностей. В данном подходе к пониманию культуры деятельность играет сущностную роль.

Личность может значительно опережать общий уровень культуры, но может и существенно отставать от него. В этом плане процесс воспитания в широком смысле сводится к тому, что личность усваивает (или должна усваивать), по крайней мере, общественно необходимый, определяемый общественными потребностями и возможностями, уровень культуры. Именно в силу своих связей с обществом личность становится субъектом и объектом культурной деятельности. Под развитой культурной личностью в таком случае понимается личность, достигшая достаточно высокого для данного общественного периода уровня развития культуры.

Применяя к культуре философский подход, ее можно представить как сложное диалектическое единство всеобщего, отдельного и единичного. Всеобщее будет связано с целостностью культуры и речь здесь идет о культуре, не по отношению к различным видам деятельности, в которых она производится, а по отношению к человеку как общественному субъекту деятельности. Анализируя культуру, следует иметь в виду ее сущностный уровень; на уровне отдельного и единичного речь может идти о структуре культуры, можно выделить при этом ее сферы и формы. Целостность и структурность культуры, таким образом, будут соответствовать различным уровням познания культуры, так что она предстанет и целостной, и элементарной, и структурированной.

### **Определение образования в новых социокультурных условиях**

В реальной действительности все элементы единой системы культуры тесно взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга, но структурирование культуры необходимо для уяснения сущности ее структурных элементов, которые оказывают влияние на человека.

Культуру как системное явление можно представить как совокупность определенных подсистем (социокультурных институтов), деятельность которых направлена на распространение культурных ценностей. К таким подсистемам относятся учреждения культуры, средства массовой информации, наука, образование. В условиях становления нового этапа общественного развития именно образование превращается в важный канал взаимодействия общества и личности: образование все больше превращается в значимый фактор формирования их ценностных основ.

Понятие «образование» – сложное, многоаспектное понятие, которое произошло от латинского слова «educatio» – разведение животных, выращивание растений, от него же произошло английское «education» (образование), определяемое как

процесс, в котором ум и характер развиваются путем обучения в школе, в результате прохождения ряда учебных курсов.

В современной научной литературе образование чаще всего отождествляют с процессом передачи готового знания, которое накопило человечество, а также с процессом усвоения знаний, выработкой умений и навыков, необходимых для обучения или практической деятельности [2, с. 12–13; 35, с. 15; 37, с. 46; 40, с. 32]. В последнее время образование рассматривают как целенаправленный процесс обучения и воспитания [2, с. 10] или же его понимают как одну из сфер духовного производства [14, с. 269] и др.

Образование определяется и как процесс передачи знаний и способов, необходимых для его освоения. Но образование не сводится только к обучению и, кроме того, в современных условиях невозможно ограничить образование передачей определенной суммы готового знания. Толкование образования как совокупности обучения и воспитания, безусловно, более точно раскрывает сущность данного явления, но при этом не обращается внимание на его субъективную сторону, не учитываются потребности индивида. При трактовке образования как одной из сфер духовного производства, образование характеризуется как внешнее по отношению к человеку; безусловно, образование активно воздействует на человека, но при таком подходе недостаточное внимание уделяется его личностной стороне, без которой немыслим сам процесс образования. В приведенных точках зрения акцент делается лишь на одной стороне процесса образования – объективной, и не обращается внимание на другую его сторону – субъективную, что не позволяет осмыслить данное явление целостно, во взаимодействии с обществом и его культурой, не дает возможности раскрыть современные тенденции функционирования образования и наметить пути его дальнейшего совершенствования.

При таком подходе к понятию «образование» у ряда исследователей произошло смещение в определении основных образовательных понятий. Так, понятие «обучение» стало вбирать в себя понятия «образование» и «воспитание» [34, с. 84],

а понятие «воспитание» стало включать в себя понятие «образование»; последнее начали отождествлять с обучением и сводить к совокупности знаний, связанных с формированием умений и навыков, которые необходимы для практической деятельности [33, с. 9]. Сохраняется у ряда исследователей и подход к образованию как транслятору ценностей определенной политической системы [34, с. 84]. Но в современных условиях такой подход является явно ограниченным, так как на наших глазах меняется роль и значение образования в обществе, оно все активнее взаимодействует с различными сферами общественной жизни, оказывает влияние на духовное становление личности. В этой связи, ряд исследователей обратились к изучению взаимосвязи культуры с образованием.

Представляя образование как канал, позволяющий личности взаимодействовать с обществом, образование можно представить и как приобщение личности к ценностям культуры, как развитие ее в культуре, вследствие чего происходит и преобразование ее собственной культуры.

Как отмечает современный исследователь А. В. Бузгалин, образование должно помочь субъекту войти в культуру, освоить ее ценности и успешно действовать в культурном бытии; оно призвано сформировать такого субъекта, который способен увидеть проблемы, противоречия этого мира, распродметить его, найти новые комбинации известных элементов и своей деятельностью создать недостающие элементы для того, чтобы инсайт, творческое озарение породило новую культурную деятельность, деятельность по созданию культурных ценностей [5, с. 29–30]. По утверждению выдающегося немецкого философа-экзистенциалиста М. Хайдеггера, настоящее образование предназначено создавать, удерживать и возобновлять все богатство культурно-исторических и духовных ценностей, охватывать духовность человека в целом, открывать его сущность и достоинство, сохранять истину и тайну бытия [3, с. 117–130].

Такой подход к образованию обусловлен все возрастающей ролью культуры в формирующемся обществе. Образование,

являясь проводником культуры, представляет ее не односторонне, а всесторонне, целостно, оно распространяет ценности данной культуры, сохраняет их и созидает новые.

### **Взаимосвязь общества, культуры и образования**

Анализируя взаимодействие общества, его культуры и образования в условиях современной Украины, необходимо помнить, что связь между данными явлениями существовала с момента их возникновения и раскрыть ее возможно только опираясь на историко-философский подход.

Каждому народу как исторической целостности присуща своя культура, точно так же культурная целостность характерна для регионов, исторических эпох, определенных этапов социально-экономического развития. И хотя со сменой исторических эпох и социально-экономических этапов происходит изменение типа культуры, это вовсе не означает разрыва в ее развитии, полного уничтожения старой культуры, отказа от культурного наследия и традиций, ибо каждый новый этап развития с необходимостью наследует культурные достижения предыдущего, включая их в новую систему общественных отношений. Все это позволяет рассматривать культурную историю человечества как мировой процесс.

В основе типологии всемирного культурно-исторического процесса лежит понятие типа культуры. Это понятие не тождественно тем понятиям, которыми оперирует история культуры на Западе. Так, русский исследователь Н. Я. Данилевский, используя термин «культурно-исторический тип», рассматривал его как «самобытные цивилизации, расположенные в хронологическом порядке», сводя при этом всю историю мировой культуры к 12-ти или 13-ти типам этнических культур [11, с. 91]. Концепцию локальных и высоких культур развивали такие исследователи, как О. Шпенглер и А. Дж. Тойнби [54; 44]. Английский ученый Д. Бегби сделал попытку свести типологию истории мировой культуры к сумме девяти «великих» и неопределенного числа «периферийных» цивилизаций, две

из которых – японскую и русскую – он считал возможным отнести к первой группе [57, с. 159–160].

Исторический тип культуры можно определить как целостную, открытую и развивающуюся систему, которая отражает определенный, исторически конкретный, стадийно формальный уровень развития общественного производства и адекватный ему тип личности в контексте этнической эволюции времени. Типы культуры соответствуют разным периодам цивилизационного развития человечества. В его истории можно выделить основные типы культуры, существуют и транзитные, которые складываются в процессе перехода от одной формации к другой, появляются разнообразные переходные формы культуры [29, с. 49–50].

Рассмотрение типологии культуры позволяет представить ее развитие как процесс, складывающийся из типов культуры, с формирующимися многообразными формами, в которых могут наблюдаться как подъемы, так и спады, и периоды застоя. Существует множество форм культуры различных народов и обществ, они уникальны и неповторимы и выступают носителями этнической специфики, охватывающей все общности людей: племя, народность, нацию. Этническое начало появляется в культуре и выступает внутренним элементом его содержания. Оно по-разному раскрывалось в истории культуры, но всегда присутствовало. Социально-историческая практика породила его особые формы существования в культуре. Так, историческому этапу племенной общности людей соответствовал традиционный тип культуры [28]; периоду развития народности был присущ канонический тип культуры; периоду национальных общностей – динамический, личностно окрашенный тип культуры [19, с. 41–44].

Культура характеризует и образ жизни, и человека в мире, его способ бытия и его видение, при этом вбирая в себя и определенное этническое начало. Образ восприятия меняется вместе с изменением самого человека, он зависит и от принадлежности к этносу, нации.



Каждая культура неповторима и уникальна. И сквозь толщу веков бывает сложно установить причины, породившие ту или иную форму, тот или иной аспект ее понимания. Поэтому необходимо постараться проникнуть в ее содержание, в ее сущность, понять способ бытия культуры и человека этой культуры.

Особенности того или иного типа культуры преломляются в образовании, которое вбирает в себя и содержание, и структуру культуры; по отношению к другим типам культуры образование позволяет раскрыть данный тип культуры, проникнуть в ее суть и, таким образом, сохранить ее ценностную основу.

Один тип культуры сменяет другой, происходят изменения в человеке, в его видах и способах деятельности, в системе ценностей, а соответственно, другой становится образовательная деятельность и образование в целом. Анализ образования позволяет проникнуть в суть данного типа культуры, раскрыть систему ценностей, лежащих в ее основе; оно дает возможность понять не отдельную сторону культуры, тот или иной ее аспект, а выявить целостность конкретного бытия культуры, своеобразие того или иного типа культуры. Поэтому знакомство с образованием, принадлежащим к другому историческому периоду, равно как и к другой национальной культуре, дает возможность раскрыть суть культурной жизни общества и народа.

Таким образом, образование характеризует культуру, раскрывает ее сущность и позволяет личности приобщиться к ее ценностям. В то же время поскольку образование есть относительно самостоятельная подсистема общества, обладающая своим содержанием, формой, функциями, постольку и изменения его взаимоотношений с обществом и его культурой будут зависеть от тех преобразований, которые происходят с самим образованием в ходе его эволюции. Поскольку культура выступает качественной характеристикой общества, поэтому и постольку она будет меняться в зависимости от изменений, происходящих в обществе, а, следовательно, изменения произойдут и в образовании.

## **Образование как приобщение личности к ценностям культуры**

Анализ взаимоотношений общества, культуры и образования позволяет не только определить место и роль образования в современном мире, но и представить его как способ и условие формирования культуры личности.

Образование выполняет роль трансляционного канала, позволяющего индивиду на основе преемственности приобщиться к культурным ценностям других поколений. К сожалению, образование сегодня еще не может сформировать у индивида целостную картину мира, основанную на системе общечеловеческих ценностей. Но, думается, что решение данной задачи не за горами.

Образование, став определяющим фактором развития общества, должно помочь молодежи адаптироваться к новым общественным условиям. По мнению французского эксперта А. Мишеля [63, с. 9–13], образование призвано прежде всего подготовить учащихся к жизни в условиях быстрого научно-технического прогресса.

В этой связи, возрастает ответственность образования за сохранение и передачу культурных ценностей от одного поколения к следующему. При этом важно, чтобы образование выполняло роль не только канала, транслятора культурных ценностей, но и выступало той подсистемой, которая будет способствовать формированию новых качеств личности, которые позволят создать новые культурные ценности, поднять общество на новый его этап.

Образование – это процесс, который не сводится к тому, сколько и какой культурной информации, сколько и каких выделенных учебным планом знаний, умений и навыков удалось транслировать ученику, а характеризует, насколько у ученика оказалась сформированной потребность и способность к общению с культурой. Внимание в процессе образования переносится на развитие субъективности, на формирова-

ние собственного «я», когда человек сам стремится к познанию и приобщению к ценностям культуры.

Результат образования – это не то, что субъект приобрел за время освоения того или иного «количества» культуры, а развитие его субъективности, то, насколько он был вовлечен в культуру, насколько реализовал свой внутренний потенциал, насколько развил свое мышление, ценностные ориентации и установки, приобщаясь к культуре. Деятельность субъекта в культуре становится содержанием образования, а формирование деятельности в различных образовательных областях и есть главная задача культуры. Но, чтобы деятельность была эффективной, необходимо освоить языки взаимодействия с культурой, например, такие как язык письменной речи, язык художественно-образного, логического, математического, информационного мышления и др. Таким образом, в процессе образования субъект формирует себя, развивает свою собственную культуру, свои качества.

Движущими силами развития личности выступают различного рода противоречия: к ним можно отнести противоречия между потребностями личности и ее внешними обстоятельствами, между ее способностями и возможностями их реализации, между новыми требованиями действительности и несформированными умениями, навыками личности и др. Другими словами, противоречие между уровнем развития личности и характером ее взаимодействия с окружающей действительностью является главной движущей силой ее становления.

Развитие личности может быть соотнесено с формированием ее сознания, ценностных ориентаций, мотивационно-побудительной сферы; данный процесс связан с процессом рефлексии и саморефлексии. От внешнего к внутреннему, от деятельности, организованной учителем, к самостоятельности ученика – такой путь саморазвития человека. Образование, опираясь на систему культурных ценностей, выступает главным направлением в формировании культуры студенчества. Оно выступает для личности не только как внешний процесс,

но и как внутренний процесс ее становления, результатом которого является сформированная индивидуальная культура личности.

Но индивид не только интериоризирует, но и экстериоризирует ценности культуры. Для личности данные процессы – это «общение с прошлым и будущим, актуальными другими», это способность «подняться над собственным ограниченным бытием, представить в своей биографии Космос, Природу, Историю как можно более полно. И чем это ощущение будет полнее, тем больше личность имеет право считать себя культурной, приобщиться к культуре рода или народа. И конечно, «впитывать» – это одна сторона, а другая – «излучать», накладывать на универсум печать своей индивидуальности» [23, с. 94].

Образование, таким образом, помогает индивиду погрузиться в культуру, в ее прошлое, но позволяет и увидеть тенденции развития будущей культуры и общества и начать созидание ценностей, необходимых для будущего.

Таким образом, образование и культура диалектически взаимосвязаны. Образование выступает элементом целостной системы культуры, определенный тип которой обуславливает развитие самого образования, кроме того, образование является связывающим началом между культурой и образованием, транслируя ценности культуры, образование тем самым развивает субъективную природу индивида, способствует становлению его культуры.

## В ПОИСКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ\*

### Кризис современных университетов

В «Философской автобиографии» Карла Ясперса есть рассуждения о немецком университете, относящиеся к 1914 году. Поразительно, что те кризисные тенденции в образовании, которые сегодня воочию наблюдает каждый критически мыслящий преподаватель, заходящий в студенческую аудиторию, отчетливо обнаружались уже тогда, и не где-то в захолустье, а в знаменитом Гейдельберге, университетская конституция которого датирована 1803 годом, и где трудились Фишер, Риккерт, Вебер.

Ясперс пишет не только о студентах (с которыми учился и которых затем учил), что большинство из них «никак не соответствовало идее университета», но и о преподавателях. «Лишь единицы из них соответствовали настоящему уровню высшей школы и поддерживали этот уровень. Я видел, что иногда известные ученые мужи обладали немалыми заслугами и огромной работоспособностью, имели обширные познания и богатые умения для того, чтобы дать студентам ориентацию в преподаваемых ими предметах, – и все же при этом стояли в стороне от идеи университета и его духовности. Все скорее напоминало промышленное предприятие или присутственное место, чем университет...» [56, с. 70].

За истекшее столетие перелома в образовании не произошло, отмеченные Ясперсом тенденции обострились и усугубились, и причины этого слишком хорошо известны, чтобы их здесь перечислять. Университет сейчас, действительно, напоминает больше промышленное предприятие, где образование поставлено «на поток», если не сказать на конвейер, чем то

---

\* При подготовке данной главы использованы материалы, представленные Е. А. Тягло.

место, где царит духовность, где живет свобода и где радость познания является высшей ценностью.

Сегодня много говорится и пишется о кризисе современных университетов.\* При этом имеется в виду, как правило, сравнение образования с властными структурами, властью как таковой, так что бэконовский тезис «знание – сила» давно превратился в более радикальный «знание – власть» – проблему, которую впервые артикулировано поставил и тщательно проанализировал Мишель Фуко. Действительно, воля к по-

---

\* Интерес к философии и социологии образования в современных постиндустриальных странах наметился в 60–70-е годы XX века в связи со студенческими волнениями и отставанием системы образования от требований НТР, которое обнаружилось к тому времени на фоне массовых выступлений студентов за демократизацию высшего и среднего образования. Ситуация, обозначенная Франсом Кумбасом как «кризис образования» спровоцировала многочисленные исследования относительно доступности для масс разных уровней образования, исследования, связанные со спецификой мировоззрения и систем ценностей молодежи. Одновременно началось широкомасштабное изучение роли образования как фактора «уравнивания шансов» и средства социальной мобильности с позиций структурно-функциональной теории, анализировалась также роль образовательных групп как социальных систем (Раймон Булон, Толкотта Парсонс). В 80-е годы возросло внимание к социальным проблемам непрерывного образования, эффективности разнообразных форм переподготовки и повышения квалификации кадров, положению выпускников вузов разных типов в структуре общества и на рынке труда. Изучалось также взаимодействие университетов с социокультурной средой, границы влияния общества на систему образования и значение ее автономии (Ален Турен, Отто Альборнос). Началось исследование особенностей возникновения образовательных систем в условиях разных сообществ (Макс Арчер). Исследования во Франции (Раймон Булон, Пьер Бурдьё, Лео Танги), США (Керр Дженкс, Уильям Сьюэлл), Нидерландах (Йоган Дронкерс) обнаружили социально-селективную роль средней и высшей школы, классовое и расовое неравенство учащихся в западных странах. Эти исследования дали импульс для разработки и осуществления некоторых программ либерализации системы образования. Проблемы, связанные с современным состоянием высшего образования, активно изучаются Марком Е. Генсоном и Билом Ридингсом, работа последнего – «Университет в руине» – получила широкий международный резонанс.

знанию, воля к истине является неотъемлемым фактором человеческой жизни, но ее институализация в обществе произошла достаточно поздно, по крайней мере – уже после возникновения государства. Школы и ценности познания возникают там, где воля к власти уже сформировала государственные структуры. То есть, воля к знанию была неразрывно связана с интересами власти, и часто проявлялась как отдельная их форма. В разные исторические периоды и в разных культурах образование приобретало институциональные формы по-разному. Формирование институтов образования на Востоке и не европейском Западе существенно различалось, и не только потому, что отличался менталитет и национальный характер жителей Востока и Запада, но и потому, что там было разное отношение к науке и образованию. Например, в западноевропейских странах образовательные институты и образование как таковое являлось не только ресурсом государственного аппарата либо механизмом получения социального статуса, но и само развивалось как определенный аппарат и создавало внутри себя специфическую иерархию. На Востоке образование шло совсем в другом русле. В Китае, например, школы не превращались в структурно более сложные образования, сохраняя важность непосредственных отношений «учитель – ученик». Эти же отношения были определяющими и в древней Индии.

Но, независимо от формы развития образования в обществе, воля к знанию сначала воспринималась как естественное стремление человека, не имеющее никакого утилитарного интереса. Образование, как его воспринимали в классической древности, не могло иметь никакой практической цели, кроме познания. Однако уже в средние века образование превратилось в социальный институт с достаточно сложной иерархией, которая была призвана отражать «рациональность» человеческой природы. Это привело к появлению первых университетов, которые, имея в качестве идеала «чистую науку» и свободное служение познанию, одновременно создавали сложные академические структуры, устанавливая всякий раз

новые отношения с государством и обществом. Таким образом, европейские университеты всегда были связаны с разнообразными социальными институтами, сначала это была церковь, затем – политические партии, ветви власти и т. д. [26].

В XII веке когда университеты только возникали как социальный феномен, они играли роль посредников в отношениях между монархами, городами и церковными властями; в XVI–XVII столетиях они имели явные признаки защитников определенных религиозных конфессий; в XIX–XX столетиях университеты стали заведениями для формирования «национального сознания», поскольку тогда они начали эру своего повсеместного становления. В то же время университеты стремились сохранить собственную цель – непрагматическое и неутилитарное образование.

За все восемь столетий существования университетов в Европе опыт создания подобных учебных заведений распространился по всему миру, эту западноевропейскую интеллектуальную практику восприняли как государства с традиционными формами культуры (Индия, Китай, Япония), так и центрально- и восточно-европейские, азиатские и американские. Этого бы не случилось, если бы практика университетского образования не была универсально плодотворной, соответствующей духовным потребностям человека и культурным, политическим и экономическим потребностям цивилизации «второй волны».

Сегодня университет как социальный институт переживает кризис, так считает большинство современных философов и социологов. По мнению социолога Била Ридингса, современный «кризис университета» не является чем-то уникальным. Он обусловлен стремительно меняющейся «духовной ситуацией времени», когда органически возникает необходимость изменения всех существующих институтов [38]. Можно связывать это состояние с наступлением информационной эпохи, «третьей волны» цивилизации, как на этом настаивает А. Тоффлер [46], с ситуацией постмодерна, затронувшей все сферы культуры, можно в этой связи говорить о *глобализации* –



процессе качественно более тесного и систематического объединения ранее разъединенных культур в единое поле значений и ценностей. Фактом остается одно – изменение современной культуры на всех уровнях и изменение отношений между ее разнообразными элементами.

Университет является одним из таких элементов, значение и ценность которого необходимо пересмотреть в контексте глобальных изменений в культуре. Анализируя эту необходимость, Лиотар в работе «Состояние постмодерна» пишет, что развитие науки и культуры, собственно, и явилось причиной того «состояния», для которого характерно признание неэффективности «метанарративного механизма легитимации» (способа, посредством которого придают вес тому или иному проявлению культуры с точки зрения его ценности для «великой цели») [25, с. 20]. Именно в этом многие философы усматривают корни кризиса университета и высшего образования в целом. Университет, который в XIX – первой половине XX века – эпоху, которую называют эпохой создания наций – был предназначен для поддержания и культивации «традиционных» национальных ценностей, сегодня стоит перед «вызовом глобализации», когда становится очевидным, что университет уже изжил, пережил свое старое предназначение, которое у него было раньше, – быть хранителем национальных и классических общекультурных ценностей.

Экстраполируя это состояние на украинские реалии, можно констатировать весьма противоречивую тенденцию. Например, авторы антологии «Идея университета», признавая необходимость для образования адекватно ответить на изменения в культуре, выступают за сохранение университета как института, предназначенного передавать будущим поколениям национально-культурное наследие и создавать в Украине «действительно национальные» университеты [16]. Придания почетного статуса «национальный» многим ведущим украинским университетам и академиям – практическое выражение этой тенденции. Таким образом, мы ратуем за тот тип университета, который для Украины действительно является

новым, но в Европе и Америке он уже давно находится «в руине». Существует и прямо противоположная тенденция, в рамках которой отстаивается неправомерность связывать национальную идею с идеей университета, ибо соединение этих двух идей на протяжении последних двух столетий было не органически естественным, а только временным явлением. Более того, ряд ученых, и в частности уже упоминавшийся Б. Ридингс, полагают, что ориентация на «национальное возрождение» образовательных реформ, которые должны, наконец, начаться в ответ на кризисное состояние университетской науки и образования, приведет к еще большему кризису.

Итак, одна из проблем, которая стоит перед современным отечественным образованием, может быть сформулирована следующим образом. С одной стороны, идея университета, это общеизвестно и об этом убедительно писал Ясперс, является общеевропейской *наднациональной* идеей [56, с. 70], *наднациональной* не в смысле пресловутого космополитизма или небрежения собственным национальным наследием, а в смысле подлинно университетской интеллектуальной и духовной свободы, неангажированной морали и весьма строгой этики. С другой стороны, в условиях становящейся государственности Украины, общество вправе рассчитывать, что университеты должны внести фундаментальный вклад в строительство нового независимого национального государства, не только образовывать, но и воспитывать – не «гражданина мира», не украинца, а гражданина Украины с развитым чувством национальной идентичности. Противоречит ли «идея университета» идее «национальной идентичности»? Для ответа на этот вопрос было бы разумно разобраться с вопросом о природе, эволюции и границах национальной идентичности, чему и будет посвящена дальнейшая часть данного раздела.

## **Национальная идентичность и социализация**

Формирование национальной идентичности в современной Украине идет противоречиво, идентичность эта не столько

возрождается, сколько создается в качественно новых терминах и в качественно новых условиях. Попытаемся проанализировать основные подходы к исследованию современной (модерной и постмодерной) национальной идентичности (в контексте нашего исследования нас интересует, прежде всего, украинская идентичность) и показать, что каждый из этих подходов воссоздает в сущности непохожие «идентичности». Какая из них адекватна тенденциям современного образования и социализации молодежи?

В общем виде под нацией понимают общность людей, члены которой связаны между собой чувством солидарности, общей культурой и национальным сознанием. Более точное определение вряд ли возможно, ибо, как хорошо известно, разные нации обладают различной совокупностью «нациеобразующих» признаков, ни один из которых не является ни достаточным, ни необходимым. Национальная идентичность составляет исключение, она принципиально необходима, так как завершает генезис нации, «достраивает» ее до исторически реальной целостности, либо помогает нации сохраниться, когда непрерывность ее истории прерывается. Не случайно национальные элиты во все времена при формировании националистических программ и организации националистических движений апеллировали не столько к разуму, сколько к чувству, пытаясь пробудить, оживить, а то и создать с нуля ту идентичность, без которой процесс национального строительства обречен на неудачу. Поэтому во многих современных определениях нации к существенным признакам наций относят как объективные, так и субъективные признаки, важнейшим из которых является ясное осознание своей национальной идентичности. Идентичность предполагает осознание общей принадлежности в двойном смысле: люди разделяют важные элементы общей истории и осознают свое общее предназначение в будущем.

Итак, национальная идентичность признается важнейшим компонентом национального самосознания, субъективным индикатором существования нации как таковой. Трудности

возникают вследствие семантической размытости термина «идентичность», который влечет за собой шлейф философских, психологических, этнографических, антропологических и других коннотаций. Большинство ученых используют понятия «национальная идентичность» и «национальное сознание» как синонимы. Но так ли это? Национальная идентичность не тождественна национальному сознанию, ибо она является определенным отношением индивида и нации. Это отношение предполагает не только принадлежность, но и критическую рефлексию по поводу этой принадлежности, оно может существенно изменяться во времени и пересекаться с другими социальными идентичностями – профессиональными, гендерными, культурными, религиозными и т. п. И, что самое главное, национальная идентичность современных наций невозможна без устремления к некоему идеалу, проекту собственного будущего. Как отмечает Р. Шпорлюк, «создание национальной идентичности включает представление о статусе и будущем того, что в процессе становления нации превращается в субнациональные идентичности» [55, с. 242]. И на персонологическом, и на национально-культурном уровне идентичность предполагает активность самосозидания, постоянно находясь в процессе формирования.

Национальная идентичность украинцев имеет собственную специфику. Во-первых, процесс национального строительства – реального, а не номинально-декларативного, как во времена СССР – осуществляется у нас с большим опозданием, когда большинство европейских наций уже прошли эту фазу. Реалии современности таковы, что процессы глобализации заставляют считаться не только с собственной национально-культурной самобытностью, но и с наднациональными демократическими правами, принципами, ценностями и идеалами. Во-вторых, гражданское общество в Украине только начинает складываться, а становление украинской нации как политической идет очень медленно. У нас есть независимое государство, но принципы основ демократии, подлинной политической культуры еще не кристаллизовались и не укоренились в сознании людей.

Политики и идеологи в своих проектах и программах зачастую апеллируют к этничности украинцев, а не к их гражданственности, а это тормозит процесс превращения украинской нации как культурной в украинскую нацию как политическую.\* И, наконец, третье, украинская национальная идентичность продолжает оставаться амбивалентной. И не только с точки зрения языка или религии, востока или запада, хотя и они являются достаточно важными факторами. Украина объективно является гетерогенным обществом (главным образом с точки зрения лингвистической, этнической и религиозной), разные социальные слои и «культуры» которого репрезентируют разные «идентичности», которые практически несводимы

---

\*Общепринятым сегодня является различение наций культурных (этнических) и наций политических. Его впервые ввел в 1907 г. немецкий историк Фридрих Майнеке. Он предложил различать нации политические (Франция, Великобритания, США и Швейцария) и культурные (Германия и Италия). Политическое понятие нации базируется на основе уже существующего понятия государства. Культурное понятие нации апеллирует к этничности, включающей язык, происхождение и культуру. Принадлежность к культурной нации не зависит от государственных границ, тогда как принадлежность к политической нации ограничена этими границами. В результате немцы рассматривали нацию как фундамент создания своего государства, французы же видели в нации продукт государства. Этническая (культурная) нация возникает на основании одного или нескольких устоявшихся этносов и объединяется благодаря общему происхождению, языку и культуре. Политическая нация формируется – как, например, в случае с американской нацией – главным образом собственной политической волей – волей сообщества, которое в этот момент может не иметь ни общей «высокой культуры», ни оригинального языка, ни многовековой истории. Эта нация называется политической, и ее национальный генезис невозможен без создания собственного государства. Классические примеры, которые подпадают под определение политической нации, кроме американской, – Австрия, Канада, Швейцария. Тут именно политическое развитие привело к формированию сообществ, существенным показателем единства которых было то, что каждый человек идентифицировал себя как гражданина конкретного государства. Все граждане при этом объявлялись равными, независимо от этнического происхождения, языка, культуры и других объективных признаков.

к общему знаменателю «украинства». Украинская национальная идентичность (даже если традиционно понимать под ней только национальное самосознание) не является унитарной, она сложно структурирована и достаточно неоднородна.

Подобная сложность характерна не только для украинского общества. С такой же проблемой сталкивались многие страны, получившие независимость в результате национально-освободительного движения второй половины XX века – Нигерия, Индия, Малайзия, Индонезия, Пакистан. Формальное освобождение от колониального владычества здесь, как и в Украине, стало не кульминацией, а только этапом. Определение, создание и укрепление жизнеспособной коллективной идентичности, ради которой, собственно, и создавались национальные государства, оказалось проблемой не менее сложной, чем формальное обретение политической независимости.

Как освещаются проблемы украинской национальной идентичности в зарубежной и отечественной науке?

В книге «Столкновение цивилизаций» Самюэль Хантингтон, анализируя геополитическую ситуацию в мире после распада социалистического лагеря, об Украине, в частности, пишет: «Украина является расщепленной страной с двумя различными культурами» [50]. Речь идет о восточной и западной Украине, которые, по мнению английского аналитика, радикально различаются историческим прошлым, языком и религией. Для подтверждения своего вывода С. Хантингтон обращается к результатам президентских выборов 1994 года, когда западная Украина голосовала преимущественно за Л. Кравчука, а восточная – за Л. Кучму, набравшего 52% голосов. Тем самым, по мнению С. Хантингтона, украинский народ незначительным большинством подтвердил «выбор Хмельницкого», сделанный в 1654 году. И, со ссылкой на одного из американских обозревателей, С. Хантингтон заключает: «Данные выборы отражают, даже кристаллизуют, разрыв между европеизированными славянами Востока и западной Украиной, а также позволяют предположить, что Украина может стать русско-славянской. Это не столько этническая поляризация, сколько различие

культур» [50]. Заключение о двух культурах – интересное, но крайне спорное, учитывая тот факт, что вывод делался непосредственно по результатам избирательной кампании, которая в условиях нашего политикума репрезентирует «культуры» весьма условно.

С. Хантингтон в своих оценках украинской национальной идентичности не одинок. А. Вильсон – представитель Лондонской школы славистики и Восточно-европейских студий – о современной Украине пишет: «Несмотря на обретение независимости в 1991 году, Украина остается аморфным обществом со слабым чувством национальной идентичности». Одно из объяснений этому, по мнению автора, – позднее строительство нации. Но не это является главным. А. Вильсон делает акцент «на продолжающейся множественности проектов идентичности и на «ложности» строительства этих проектов в прошлом» [66, с. 31]. Наиболее важным отличительным свойством Украины английский аналитик считает «реально существующее срединное основание (*middle ground*) между украинской и русской идентичностями, которое оказывает большое сопротивление логике консолидирующейся государственности» [66, с. 31].

Однако главная проблема украинской идентичности, по нашему мнению, не в «двух Украинах» и не в пережитках советского прошлого, а в несогласованности двух абстрактных концептов – органически исконного «способа жизни» и культуры, воспроизводимых ретроспективно, и «духа времени», который диктует проективные модели поведения нации. Когда делается акцент на первом – корни новой идентичности ищутся в традиции, культуре, истории, национальном характере, общем опыте и т. п. Когда делается акцент на втором – внимание смещается на направление и смысл истории нового времени с его ощутимыми вызовами глобализации. Практически во всех новых государствах напряжение между двумя этими концептами (Клифорд Гирц называет их эссенциализмом и эпохализмом) пронизывает все аспекты национальной жизни – от выбора языка до внешней политики.

Совпадают ли оценки украинской идентичности западными аналитиками с оценками украинских ученых? Один из наиболее авторитетных американских историков украинского происхождения Роман Шпорлюк пишет: «...Создание современной Украины необходимо рассматривать в международном, интернациональном контексте. Первые строители российской нации желали видеть украинцев россиянами; строители Польши хотели, чтобы «их» украинцы были поляками. Национальное сознание современных украинцев формировалось теми, кто не желал быть ни поляком, ни россиянином. Но если украинцы утверждали свою отдельность, «выходя из состава» России и Польши, то русские и поляки в свою очередь формировали собственную национальную (модерную) идентичность, противопоставляя себя Западу и взаимодействуя с ним... Их преимущество относительно их «Украин» соединялось с собственной неравноправностью, отсталостью по отношению к Западу, Европе, «цивилизации», по отношению к которым они сами были окраинами, или же «Украинами». Таким образом, украинский проект создания нации был попыткой превратить окраины нескольких наций (которые, в свою очередь, были окраинами Запада) в суверенное сообщество, способное непосредственно общаться с широким миром...» [55, с. 237]. Но если Украина исторически сложилась как окраина нескольких наций, то, может быть, не так уж безосновательны разговоры о «двух культурах»? Р. Шпорлюк не отрицает, что в XIX веке проблема двух культур сохранялась, ибо «отделение украинцев от русских и поляков еще не гарантировало, что те украинцы, которые не хотели быть россиянами, объединятся с теми, кто не хотел превращаться в поляков» [55, с. 266]. Российские украинцы защищали свою идентичность от русских; галицкие и те правобережные украинцы, которые жили под Россией после 1793–1795 гг., были озабочены преимущественно тем, как сохранить собственную идентичность рядом с поляками.

Прошло время, и немалое, прежде чем «русские» украинцы начали думать о «польских» и «австрийских» как о соотече-



ственников, а последние – воспринимать левобережных как «своих». Характерно, что по прошествии нескольких десятилетий именно галичане первыми обратили взор на «Большую Украину» и были готовы – политически, нравственно, культурно – идентифицировать себя с ней. Почему они не стремились создать «галицкую нацию», но соглашались стать небольшой частью Украины? Украина имела ресурсы, компенсирующие культурную и социальную отсталость «западников», и, кроме того, присоединившись к «Большой Украине», они стали частью национального сообщества, которое было больше, а значит сильнее, Польши [55, с. 267]. Одновременно начался процесс языковой ассимиляции между двумя Украинами. «Украинцы России и украинцы Австрии превратились в единую нацию не потому, что они разговаривали на одном языке; они именно и начали разговаривать на одном языке потому, что сначала решили стать единой нацией» [55, с. 269]. Синтез украинской истории («украинский миф»), предпринятый М. Грушевским, теоретически завершил этот процесс.

Р. Шпорлюк считает, что идея Украины как независимого государства состоит в том, чтобы иметь непосредственный доступ к центрам цивилизации, вместо того, чтобы испытывать комплексы от мнимой малозначительности и искать посредника. Но для того, чтобы иметь непосредственный доступ к центрам цивилизации, надо быть «в диалоге» с цивилизованным пространством современного мира, репрезентировать миру свою идентичность внятными и цивилизованным образом, ибо вне такого диалога искомая идентичность не может ни проявиться, ни утвердиться в мире.

Аналогичное видение украинской национальной идентичности предлагает историк Георгий Касьянов, многие годы изучавший проблемы национального строительства. Идентичность он трактует достаточно традиционно, понимая под ней представление сообщества о себе как о нации. Содержание такого представления формируется наличием исторической территории, общих мифов, общей гражданской культурой,

едиными юридическими правами и обязанностями и общей экономикой. Эти признаки заимствуются Г. Касьяновым у Э. Смита [21, с. 284]. Более оригинален историк в методологии предпринятого анализа, которая опирается на тщательный анализ современных теорий нации и национализма. Г. Касьянов достаточно убедительно показывает, что процесс становления национальной идентичности украинцев (он ее отождествляет с национальным сознанием) не был непрерывным и не развивался только «по восходящей» линии, в нем были паузы и провалы, прорывы вперед и повороты вспять. Кроме того, по его мнению, следует различать дискурсивно выраженную идентичность культурных элит и идентичность масс, которую исторически проследить практически невозможно. Заключение, к которому приходит Г. Касьянов, звучит не очень оптимистично: на всем протяжении «национального возрождения» (конец XVIII – начало XX вв.), специфически украинской идентичности как целостного явления не существовало. Были политические сепаратистские иллюзии некоторых знатных фамилий, осознание отличия «малороссов» от «великороссов», была живой память о Гетманщине, но это были фрагменты, воспоминания, амбиции, сантименты, а не упорядоченная и систематизированная система представлений [21, с. 291]. Сосуществование нескольких лояльностей, множественная идентичность, когда вполне естественно было считать себя и украинцем, и русским, была в XIX веке, как и в нынешнем, достаточно распространенным явлением. Второй вывод Г. Касьянова логически связан с первым. Поскольку национальная идентичность украинцев исторически фрагментарна и дискретна, то более корректно говорить не столько о «возрождении нации», сколько о ее создании в современных условиях, включая и формирование национальной идентичности в качественно новых терминах [21, с. 295]. Из работы Г. Касьянова недвусмысленно вытекает, что поиск национальной идентичности, национальной идеи, национального характера не должен носить только ретроспективного характера, ибо никакого устойчивого «ядра», «сущности» идентичности

в прошлом мы не найдем. В той мере, в какой мы строим нацию, национальное государство здесь и сейчас, мы должны одновременно и формировать собственную национальную идентичность – не архаически-фольклорную, а вполне современную, и исходить в этом формировании надо из сегодняшних и завтрашних, а не только из вчерашних реалий. Это не значит отречься от своего прошлого, это значит – учиться на его уроках.

Парадокс состоит в том, что после обретения Украиной политической независимости проблемы с национальной идентичностью не исчезли, а усугубились. Некоторые авторы считают, что следствием длительной российско-советской колонизации явилось навязывание украинцам откровенно негативного самообраза. «Практически произошла своеобразная инверсия стереотипов: колонизированный этнос под давлением колонизаторов вынужден принимать – и усваивать как свою собственную – чужую систему стереотипов, и не просто чужую, а откровенно враждебную и унижительную», – пишет по этому поводу М. Рябчук [38, с. 198]. В результате, считает автор, в современной постколониальной Украине мы имеем два диаметрально противоположных стереотипа: гипертрофированно негативный и гипертрофированно позитивный. Первый автостереотип известен как «комплекс малороссийства» – признание значительной частью населения своей вторичности и подчиненности (историко-культурной, политической, экономической, интеллектуальной и т. д.), второй – так или иначе ассоциируется с националистической идеологией и психологией. Негативный автостереотип особенно опасен и деструктивен, так как имеет колоссальную историческую и психологическую инерцию и продолжает подпитываться неразборчивыми средствами масс-медиа. По данным М. Рябчука, только треть населения Украины имеет четкое национальное сознание и однозначно идентифицирует себя с украинской *политической* нацией. Остальные две трети – это не россияне и не украинцы, а «местные», «тутошние», которые застыли на «донациональном» и «доисторическом»

уровне развития [39, с. 201]. Самоидентификация невозможна без определенной интеллектуальной рефлексии, к которой масса суржикоязычных украинцев неспособна из-за своей «исторической недоразвитости». Публицистическая резкость М. Рябчука оправдана и объяснима, но вряд ли приемлема в концептуальном плане. Неправомерно инкриминировать «историческую недоразвитость» русскоязычным украинцам, составляющим едва ли не 40% населения. Да и их вклад в сокровищницу мировой культуры был и остается значительным. В то же время было бы лукавством утверждать, что «комплекс малороссийства» в современной Украине изжит. Однако опасно внушать миллионам людей новые комплексы (например, несовершенное владение государственным языком) вместо старых.

Да и является ли язык единственным критерием национальной идентичности? Для М. Рябчука это не вызывает сомнений. «В случае Украины, украинской идентичности, – пишет он, – «родной язык» – это, как правило, и есть «национальность», а «национальность» – это, как правило, и есть «родной язык» [39, с. 203]. Однако «родной язык» определяется не кровью и генами, а воспитанием и образованием, ближайшим окружением, регионом проживания. Вполне закономерно, что граждане Украины, закончившие в свое время русскую школу и получившие высшее образование, к примеру, в Москве или в Ленинграде, Харькове или Одессе, будут считать «родным языком» русский, как бы лояльно они ни относились к украинскому государству и украинскому языку. И даже если они овладевают украинским и пользуются им в официальной сфере, думать они продолжают «по-русски». Значит ли это, что они – не украинцы или «неправильные» украинцы? Как известно, автор «Толкового словаря живого великорусского языка» Владимир Даль не был «этническим» русским, как не были «этническими» украинцами Филипп Орлик, Петр Могила, граф В. Капнист, Милорадовичи, Владимир Антонович, Юрий Клен (Бурхардт), Микола Хвильевый и многие другие персоналии

украинской истории. С трудом по-украински писала немецко-язычная Ольга Кобылянская, доставляя немало забот своим редакторам. А сколько «русизмов» можно найти у Дмитра Донцова и «полонизмов» у Ивана Франко! И это неудивительно, ведь литературный (нормированный) украинский язык сформировался (как это ни парадоксально) только в советский период. Мировая культура изобилует примерами подобной «лингвистической относительности», когда «родной язык» впитывается не с молоком матери. Классик русской литературы Владимир Набоков в раннем возрасте вообще не знал русского языка, семья говорила по-английски, но это не помешало ему стать выдающимся стилистом XX века. И стал ли его вторым «родным языком» английский, который он превосходно знал с детства и на котором начал писать только в Америке, большой вопрос. Хоть и общепризнанно уже, что язык – дом бытия, но в овладении им срабатывают главным образом прагматические мотивы: наиболее широкий доступ к центрам информации для образованного украинца обеспечивают сегодня английский и русский в гораздо большей степени, чем «государственный».

Утверждение, что язык – необходимый и достаточный критерий украинской национальной идентичности, не подтверждено ни теоретически, ни эмпирически. Теоретически вообще сомнительно декларировать единственный признак (языковой или любой другой) национальной идентичности как основной и решающий. Практически у нас нет на сегодня таких полномасштабных и непредвзятых социологических исследований, на основании которых можно было бы сделать вывод об эмпирическом доминировании языковой компоненты в структуре украинской национальной идентичности.

Результаты социологического опроса, проведенного в Украине английскими учеными из университетов Эссекса и Бирмингема при содействии Киевского международного института социологии в марте 1998 года, дают весьма противоречивую картину. На вопрос «Что делает человека украинцем?» ответы распределились таким образом:

Украинский язык	3,9%
Украинские предки	22,7%
Осознание отдельности украинской истории	4,9 %
Гражданство в украинском государстве	17,3%
Осознание себя украинцем	40,4%
Не знаю	8,3%
Не могу ответить	2,4%
	[11, с. 44]

Как видим, только около 4% респондентов напрямую связывают идентичность и язык. Вообще Украина – страна лингвистических парадоксов; эти парадоксы хорошо известны социологам. Человек может считать себя украинцем, но в качестве «родного языка» называть русский. По данным социологических опросов, русскоязычными считают себя 8–9% этнических украинцев, а реальная их часть, по оценкам специалистов, достигает 30–35% [7]. И, самое главное, значительная часть населения Украины, поддерживая идею придания русскому языку официального статуса, не поддерживает политические партии, которые провозглашают себя носителями этой идеи («СЛОн» в 1998 набрал только 0,9%, а «Русский блок» в 2002 году – 0,7%). Украинизация официальной, образовательной и частично культурной областей не привела, вопреки ожиданиям, к уменьшению русскоязычных, вместо этого получил распространение «диалогический русско-украинский билингвизм», что является проявлением реально существующего феномена бикультурализма в Украине. Подытоживая результаты как украинских, так и зарубежных исследований, резонно сделать вывод, что основная проблема национальной идентичности украинцев состоит не столько в амбивалентности, сколько в нетипичной для европейского восприятия структуре. Нетипичность выражается не в комплексе «малороссийства», о котором так красноречиво пишет М. Рябчук и который, по его мнению, является следствием расщепления, драматического раздвоения коллективной психики, при которой миллионы людей не отваживаются идентифицировать себя с Украиной и украинством, но и не отваживаются целиком от этого украинства отречься,

безусловно отождествив себя с Россией [39, с. 209]. В украинском обществе амбивалентная идентичность имеет место не вследствие «этнической шизофрении», а вследствие реальной би- или даже поликультуральности общества. Эта бикультуральность – свойство определенной фазы роста национального сознания, которое меняется гораздо медленнее, чем отражаемые им политические реалии. Как можно концептуализировать структуру такого сознания? Обратимся к существующим теориям.

### **Примордиалистская\* и модернистская версии идентичности**

Очевидно, что содержание понятия «национальная идентичность» будет зависеть от того, как мы понимаем саму нацию. Является ли нация чем-то объективным, данным «по природе» и имеющим собственную сущность или же нации конструируются, создаются, и, следовательно, не имеют собственной, имманентной сущности. В ответе на этот вопрос радикально расходятся взгляды «примордиалистов» и «модернистов». Первые всячески подчеркивают естественный, природный характер наций, вторые видят в них изменчивый продукт исторического процесса. Среди наиболее авторитетных сторонников примордиализма следует назвать англичанина, профессора Лондонской школы экономики Энтони Д. Смита и немецкого философа Курта Хюбнера, которые при всех оговорках склоняются к онтологическому способу рассмотрения наций. В свою очередь, модернисты всех оттенков (от «умеренных» – Эрнеста Геллнера и Бенедикта Андерсона – до постмодернистски «радикальных» Стюарта Холла и Зигмунда Баумана) настаивают на созданном, сконструированном характере наций; в их понимании нации являются в общем случае конструктами элит. Упрощенная схема при этом такова –

---

\* От английского прилагательного «primordial» – изначальный, исконный, фундаментальный, базовый.

националисты создают государство, а государство создает нацию [8, с. 280]. Дефицит идентичности в этом случае может быть объяснен не амбивалентным сознанием социальных субъектов, а реальным отчуждением государства и народа.

Рассмотрим детальнее позиции обеих сторон. Для примордиализма характерно стремление найти сущность («essence») нации и национальной идентичности, поэтому их также называют «эссенциалистами». «Эссенциализм», – отмечает Кэлхон, – редуцирует реальное многообразие населения к некоему единому критерию, который конституирует определяющую «сущность» народа. Это утверждение часто выступает в паре с другим: данная «сущность» неискоренима и задана природой. Допускается как само собой разумеющееся, что культурные категории приписываются реально существующим и дискретно идентифицируемым группам людей. В соответствии с этим примордиалисты рассматривают национальность как «естественную» часть человеческого бытия. В некоторых случаях, считают они, этнические или национальные идентичности могут быть по разным причинам «дремлющими» и не востребуемыми на протяжении столетий. Но национальная «сущность» является устойчивой и неизменной, поэтому ее всегда можно пробудить или возродить [64, с. 215]. Таким образом, позиция примордиалистов основана на вере в *особую устойчивость* и силу этнонациональных связей.

Примордиалистская версия национальной идентичности является доминирующей в современной украинской науке. Для украинских «примордиалистов» также характерна вера в неизменный сущностный признак идентичности, который необходимо отыскать, онтологизировать. Таким признаком у примордиалистов выступает этнос и этничность. Именно на основе этнокультурных связей (общих традиций, символов, мифов) «домодерная» украинская нация превращается в «модерную» при определенных социополитических условиях.

Какие качественные изменения претерпевает этническая идентичность, когда этнос становится нацией? Общеизвестно, что политический показатель является в этом процессе



значительно весомее, чем многообразие культурных факторов. Но так ли плавно этническое сознание превращается в национальное, как это представляется примордиалистам? Понятно, что явная симпатия, которую испытывают отечественные исследователи к «эссенциалистским» теориям, объясняется идеологической и исследовательской конъюнктурой, когда «социальный заказ» состоит в легитимации претензий вновь созданной государственной нации историческими аргументами. Но это только одна сторона ответа. Другая сторона состоит в том, что этнический примордиализм предполагает мнимо плавный переход там, где в действительности имеет место прорыв, а именно – от культурной (или этнической) нации к политической, от домодерной – к модерной. Наконец, существует и третья сторона. Если использовать известное положение Ф. Джеймсона о культуре как о политическом бессознательном, то становится очевидным, что на этом бессознательном уровне наша культура всегда была «развернута» в прошлое больше, чем в будущее. Мифологизм ей присущ органически, и именно этот мировоззренческий мифологизм можно проследить, как это сделал культуролог А. Гриценко, от седой древности до постсоветских времен [10]. Примордиалистская версия национального генезиса была бы более убедительной, если бы в ее рамках удалось показать, какими «сущностными» признаками отличается современная *национальная* идентичность от идентичности домодерной – *этнической*, которая действительно в известном смысле может считаться вневременной. Этнос перерастает в нацию не только потому, что стремится и получает возможность стать государством и не только потому, что культурное сознание обогащается политическим. Меняется сама личность, структура и содержание ее сознания, после «эпохи национализма» меняется народ, который перерастает границы этноса.

В эпоху рождения современных наций в Европе появился не только новый тип общества – национальное государство – с новыми характерологическими и типологическими свойствами. Именно в это время появляется и новый тип личности,

обладающей гораздо более сложной – по сравнению с этнической – идентичностью. Структура «Я» как «один из основных показателей культуры» (Ю. М. Лотман) радикально меняется именно в XIX веке. Идентичность как тождество уступает место идентичности как самости (П. Рикер); теперь личность может быть носителем национального сознания *par excellence* (яркий пример – Тарас Шевченко), но «национальное сознание» сообщества не может претендовать на исчерпывающую репрезентацию сознания и самосознания своих членов. Коллективная и индивидуальная идентичность становятся несоизмеримы. В то время как понятие этничности и идентичности практически совпадают, понятия национальной и личностной идентичности пересекаются, накладываются одно на другое, но не совпадают. (Не потому ли наши поиски «формулы» нововременной, современной национальной идентичности заходят в тупик, что мы ищем устойчивую форму того, что по самой природе является текучим, процессуальным и дискретным?)

Усложнение идентичности касается не только того, что «Я» перестает быть равным самому себе, но, в первую очередь, того, что социальный субъект начинает осознавать, различать, артикулировать и репрезентировать разные типы и разные уровни идентичности: национальную, групповую, личностную, религиозную, культурную, моральную, гендерную и др. Распространение «высокой» или «садовой», по терминологии Э. Геллнера, культуры, которая была неизвестна традиционным обществам, всемерно стимулирует этот процесс. Благодаря индивидуальному образованию культурная идентичность личности может не совпадать с «общенациональным» уровнем, особенно тогда, когда это образование питается многими национальными источниками, как это было в случае Н. В. Гоголя. «Двойную лояльность» в таком случае нельзя расценивать как химеру, мировоззренческую патологию или недостаток патриотизма (русские дворяне, говорившие по-французски, были патриотами России так же, как и русскоговорящие украинцы были патриотами Украины). Современная идентичность,

в отличие от идентичности домодерных обществ, имеет множественный (неунитарный) характер, она строится не вокруг инвариантного «ядра» личности, а вокруг проекта, идеала, порыва [65].

Социальные причины современной озабоченности идентичностью коренятся, во-первых, в крахе социальных иерархий и маргинализаций старого морального понятия «чести», на место которого пришло демократическое «достоинство». В традиционных обществах то, что мы сегодня называем идентичностью личности, было в большой мере фиксировано социальным статусом, социальной ролью или видом деятельности. Идеал аутентичности (самореализации и самовыражения) серьезно подорвал такую идентификацию. Идеал аутентичности, появившийся в XVIII веке, призывает каждого открыть свой собственный оригинальный способ бытия, который не может вытекать из социального происхождения. Идеал внутренне порожденной идентичности так же, как и сословной чести, нуждается в признании посредством диалогических отношений с другими. Раньше, когда идентичность была сословно обусловленной, социальное признание было встроено в идентичность. В прежние времена люди не говорили об идентичности и о признании не потому, что они в них не нуждались, а потому, что эти понятия не составляли проблемы, чтобы быть тематизированы. Внутренне порожденная самобытная современная идентичность не получает априорного признания. Она вынуждена добиваться его через диалогический обмен. Тем самым она проблематизирует себя, и потребность в идентичности культурой признается как социально значимая.

Современная социополитическая тенденция состоит в признании равной ценности разных идентичностей – отсюда дискурсы феминизма, мультикультурализма, движение в защиту прав меньшинств и пр. По мнению одного из ведущих теоретиков аутентичности Чарльза Тейлора, когда мы говорим о равенстве или признании различных идентичностей, мы делаем это на фоне такой системы ценностей, которая стоит

выше индивидуальных или групповых идеалов аутентичности [65]. То есть, когда существует метуровень, нравственный фон, с точки зрения которого достигается согласие по поводу тех или иных ценностей.

Безусловно, национальная идентичность играет существенную роль в системе социальных идентификаций человека. Но в современном индустриальном обществе с глобальными информационными системами и свободой передвижения она испытывает метаморфозы, которых не знало традиционное общество. Этническая маргинальность и изменение этнической идентичности при этом – достаточно распространенные явления. Как отмечает З. Бауман, «...если *модерная* проблема идентичности состояла в том, как создать идентичность и сохранить ее прочной и устойчивой, *постмодерная* проблема идентичности состоит, прежде всего, в том, как избежать фиксации и сохранить свободу выбора» [4, с. 279]. Эта свобода необходима, прежде всего, для того чтобы сохранить адаптационные способности человека к быстро меняющейся социальной реальности.

Примордиализм, несмотря на то, что он продолжает доминировать в украинской науке, в мировой науке практически утратил свое влияние. Более того, находясь на позициях примордиализма, мы обречены на хождение по кругу, на блуждание в лабиринте мифологизированного сознания, на перманентное ремифологизирование истории в поисках новых мифов. Не случайно новая генерация украинских историков (Я. Грицак, Г. Касьянов и др.) рассматривает проблему украинской национальной идентичности в контексте и парадигме модерна.

Главной предпосылкой исследований модернистов (их еще называют конструктивистами) является радикальное сомнение в объективности какой бы то ни было идентичности. Идентичность, считают модернисты, это не то, что находят в глубинах своего «Я», и не то, что связывает нас с теньями забытых предков, это понятие целиком сконструированное (политическими и интеллектуальными элитами, культурными деятелями, языком, социумом и культурой и т. д.) Это понятие изменяемое,

вариативное, им легко манипулировать, легко возбуждать в угоду той или иной идеологической конъюнктуре. Нация, национальность, национальная идентичность выступают в этих условиях как культурные символы, без которых не обходится ни одна риторика переходного периода. Часто ссылаются в этой связи на Ю. Хабермаса, который во многих работах неустанно подчеркивает, что национальная идентичность в современных обществах не базируется исключительно на этничности, а строится на фундаменте гражданственности [49, с. 252–259]. Добавим от себя – если нация репрезентирует себя как политическую общность, ее апелляции к этничности могут иметь непредсказуемые последствия.\*

Хотя заикливание на идентичности («раковая опухоль идентичности», по выражению У. Альтерматта) тоже можно понять. Чем более сомнительной или чем более разрушенной оказывается культурная идентичность, тем более навязчиво за нее борются. Это хорошо видно при выяснении украинско-российских отношений, когда любое прошлое культурное влияние получает сакраментальное клеймо «русификации». Это не значит, что русификации не было, она была и была очень

---

\* Как отмечает Урс Альтерматт, примордиализм ведет к этнизации политики, а этнизация – к этнонационализму. Этнизация политики психологически объяснима – в период крушений люди возвращаются к коллективной идентичности, которая придает им чувство безопасности. Этнизация политики и общества покоится на представлении, что народ, нация и этнос могут рассматриваться в качестве естественных сущностей и могут быть определены объективными признаками. В основе каждой философии этнизации лежит этот «понятийно-сущностный предрассудок». В результате этнизации онтологизируются различия между людьми. Ксенофобский дискурс является следствием этнонационального диспута – какой нации принадлежит государство? Этнонационализм «как европейское зло» вырастает именно из онтологизации этнических различий и стремления легитимировать этническую дифференциацию. «Этнонационалисты исходят из того, что народ, нация или этнос представляют собой нечто заданное заранее. Из этой аргументации нередко следует, что Другой представляет собой явления иного рода, а отсюда один шаг до того, что Другой – всегда враг [1, с. 203–204].

изошренной. Но объяснять все беды с украинской идентичностью только русификацией было бы упрощением. Тот, кто глубоко знает язык и литературу какого-нибудь народа, не может быть полностью его врагом, писал А. Бергсон. Поэтому возможность войны Украины с Россией, которую прогнозирует С. Хантингтон, ниоткуда невыводима. Но не только это. Человек модерна тем и отличается в культурном смысле от человека домодерного, что в узконациональных и тесноэтнических самодостаточных клетках ему становится тесно, вся мировая культура становится его домом. Он начинает узнавать себя не только в образах «своей» культуры, но и в культурах бесконечно от него далеких (Джойс не перестает от этого быть ирландцем, Пруст – французом, Фолкнер – американцем, а Чоран – румыном, но то, что они открыли в человеке и его сознании – наднационально и универсально).

Украине необходимо не только возрождение собственной культуры, сколько ее переинтерпретация и переориентация. Нужен регионализм, который не позволил бы деградировать до узкого провинциализма, культурного аутизма, нужны локальные культуры, которые были бы живыми и самоироничными, культуры, через границы которых можно было бы легко проникать [22, с. 167]. Для украинской же культуры провинциализм, увы, свойствен, и проблема состоит в том, чтобы его преодолеть, а не в том, чтобы его сакрализировать.

Действительно, и сегодня можно наблюдать в украинской культуре доминирование ретроспективно-этнических, фольклорных форм; отсутствие элитарности, непонимание того, что обществу нужна подлинная элита, а не та, которая непонятно откуда возникла и сама себе титуловала; неразвитость урбанистических художественных форм, которые в действительности в Украине есть, но находятся на положении «андеграунда»; консерватизм и изоляционизм; недостаточность новейших технологий в кинематографе и на ТВ; замкнутость молодой украинской литературы на собственных проблемах, отстраненность от глобальных процессов и так далее [17, с. 75].

Понятно, что никакая «правильная» идеология не заставит молодежь идентифицировать себя с такой культурой или строить собственную идентичность в ее границах. Формирование национальной идентичности в современных условиях требует слома и изживания старых стереотипов (хотя этот процесс длительный и болезненный) и создание новых идеалов, образов, форм и идентификационных моделей. Какими они должны быть – подскажет время, но одно очевидно – они должны быть (вспомним знаменитое выражение А. Рембо) безусловно современными.

### **Постмодернистский подход к идентичности**

Еще один подход к идентичности утверждается сегодня в постмодернизме, где проблематизируется сам концепт «идентичность», демонстрируется его дискурсивная природа. Важным новшеством постмодернизма было введение понятия «националистический дискурс» и осмысление с его помощью таких привычных категорий, как «нация» и «национальная идентичность». Понятие «дискурс», разработанное М. Фуко еще в 60-е годы XX века, остается сегодня столь же всеупотребимым, сколь и неясным. Дискурс в наиболее общем смысле можно определить как отложившийся и закрепившийся в языке способ упорядочения действительности, способ видения мира, выражаемый в самых разнообразных, не только вербальных практиках, а следовательно, не только отражающий мир, но его проектирующий, «со-творяющий» [26, с. 7]. Другими словами, понятие «дискурс» включает общественно принятые способы видения и интерпретации окружающего мира и вытекающие из такого видения действия людей и институциональные формы организации общества. М. Фуко в «Археологии знания» так писал об этом: «Задача состоит не в том – уже не в том, чтобы рассматривать дискурсы как совокупности знаков, но в том, чтобы рассматривать их как практики, которые систематически образуют объекты, о которых они говорят» [48, с. 427–428]. В этом смысле нация – не что иное как

«дискурсивная формация» (в смысле Фуко и Альтюссера), а национальная идентичность – это не только «принадлежность», «включенность» и «преданность», но и институциональное использование понятия, обязанного данному дискурсу своим происхождением.

Типичной для постмодернистского подхода к идентичности является концепция Стюарта Холла. Понятие идентичности используется им как стратегическое и позиционное (ситуативное). Прямо противоположно своему семантическому значению, оно не сигнализирует об устойчивом ядре «Я», разворачивающемся без качественных изменений от начала до конца через все перипетии истории, оставаясь самотождественным. Также не существует (если мы переведем это понимание на уровень национально-культурной идентичности) коллективного «Я», которым совместно обладают люди с общей историей и происхождением и которое может стабилизировать, фиксировать или гарантировать неизменную «цельность» или культурную принадлежность, лежащую в основе всех других внешних различий [51, с. 263]. Из этого следует, что идентичности никогда не могут быть унифицированы, тем более во время позднего модерна, когда они все в большей степени становятся фрагментарными и дискретными.

Идентичности, по логике С. Холла, принципиально несингулярны, они конструируются через множественность и различие пересекающимися и порой антагонистическими дискурсами. Допуская радикальную историизацию, они постоянно находятся в процессе изменения и трансформации. Определяющие феномены постколониального мира (глобализация и принудительная или «свободная» миграция) разорвали относительно «прочный» характер многих народов и культур. Хотя «источник» идентичностей, действительно, коренится в историческом прошлом, они находятся в процессе становления, а не бытия. Не «кто мы есть» или «откуда мы пришли», но – *кем мы могли стать*, как мы представлены и какое это имеет отношение к тому, как мы можем и хотим представить самих себя. С необходимостью воображаемая природа идентификационных



процессов никоим образом не подрывает дискурсивной, материальной или политической эффективности «идентичностей», даже если принадлежность, «встроенность в историю», посредством которой идентичности возникают, является отчасти воображаемой и символической.

Таким образом, если социальная «идентичность» в традиционном значении понималась как естественно конституированная общность (всеохватывающее, монолитное тождество без внутренней дифференциации), постмодернизм понимает ее как процессуальную, континуальную и дискурсивную. Идентичность, считает Холл, существует только через отношение к другому, отношение к тому, чем она не является, к тому, в чем она испытывает недостаток, то есть к своему *конститутивному внешнему* [51, с. 265]. (Таким конститутивным внешним для Украины чаще всего выступала Россия.)

Если приложить все вышесказанное к национальной идентичности, то окажется, что идентичность эта не может рассматриваться и анализироваться вне тех дискурсивных формаций и дискурсивных практик, в которых она и конституируется как идентичность. Отсюда вытекают важные методологические следствия; первое – необходимость ситуационного подхода к изучению национальной идентичности и второе – невозможность универсальной теории национальной идентичности, поскольку история у всех разная, различаться будут и формы репрезентации и концептуализации идентичности. Если мы остаемся на позициях эссенциализма, наша индивидуальная и коллективная идентичности будут намертво связаны с некоей воображаемой «сущностью» (чем бы она ни была детерминирована – случаем, «духом нации», как у Э. Ренана, или судьбой и историей, как у К. Хюбнера), и степень свободы в «выборе себя» будет ничтожной. Если мы принимаем модернистско-постмодернистскую парадигму, то роль условной социально-исторической «детерминанты» идентичности берут на себя дискурсы, но субъект не растворен в них «без остатка» – свобода выбора себя, репрезентация, структурирование

и реструктурирование собственной идентичности – в том числе и национальной – принципиально неустранимы.

## **Идентичность и перспективы современного образования**

Какие выводы можно сделать из вышеизложенных концепций национальной идентичности? Как применить их к задачам современного образования? Очевидно, что если национальную идентичность трактовать традиционно, то есть примордиалистски, «ножницы» между неоспоримыми тенденциями глобализации и тенденцией «национальных» университетов будут большими. Слишком сильно мы отстали, чтобы это могло быть иначе. Если же понимать идентичность в модернистско-постмодернистском ключе (предполагающем, как мы показали, осознание процессуального, диалогического, изменчивого и в сущности творческого характера идентичности), то задачи воспитания национальной идентичности будут идти не вразрез с требованиями глобализации, а параллельно с ней.

Каковы же задачи и перспективы образования? Возвратимся к работе К. Ясперса «Идея университета» [56]. Философ делает в ней акцент не только на образовании как получении профессии, образовании как воспитании в целом, но и на образовании как интеллектуальном общении и базирующейся на общении духовной жизни. Университет является проявлением культуры, а понятие «культура» тесно связано с понятиями «этнос» и «нация». В этом смысле университет является также и проявлением самосознания нации. Университет не может и не должен уходить от национальных задач, но, кроме этого, университет является также универсальным проявлением стремления человека к познанию. Он тесно связан с такими понятиями, как разум и сознание, которые являются источником культуры во всех ее формах. Различие возникает при истолковании понятия «сознание»: каким оно является – рационально-универсальным либо конкретным в каждой «национальной культуре»? От типа сознания и будет зависеть, как будет восприниматься идея университета в том или ином обществе.

В первой половине XX века стало понятным, что университет должен соответствовать развитию технологий, которые все сильнее охватывали все сферы социальной жизни. Развитие технологий происходило при прямом участии университетских исследовательских центров. Полезность и практическое значение той или иной науки стали основным критерием заинтересованности в ней университета. Можно проследить, что университет все дальше отдалялся от своей первоначальной идеи – «чистого познания», не связанного с практикой. Научная деятельность и университетское образование были направлены на открытия в области техники и технологии в гораздо большей степени, чем на формирование моральной и высокоинтеллектуальной личности (идеал классического университета). То есть, можно заметить, как постепенно образование получает преимущество на уровне приобретения профессии, и другие функции образования (такие как воспитание личности и ее духовное совершенствование) отходят на задний план, а функция образования, которая имеет своей целью «попытку понять Вселенную во всех ее измерениях» вообще постепенно исчезает. Ясперс делает вывод, что технология, которая постепенно все больше определяет развитие культуры, становится логикой развития университета как института и подменяет его идею, которая существовала изначально. Академический мир, как оказалось, подвержен изменениям одновременно с культурой, а это свидетельствует скорее о том, что и культура и университет опираются на определенное общее основание, что делает их равными и взаимозависимыми феноменами.

Ж.-Ф. Лиотар в работе «Состояние постмодерна» [25] еще тридцать лет назад отметил, что основная проблема университетов состоит в несовместимости научной прагматики и интересов общества. Состояние культуры сегодня характеризуется тем, что люди уже не верят в «великие идеи» («большие нарративы»), что связано с практическим и несколько упрощенным восприятием окружающего мира и всего, что в нем существует. Мышление людей и особенно молодежи сегодня

становится все более инструментальным.\* Действительно, сегодня все вещи оцениваются не в контексте их глобального значения для человечества и культуры в целом, а с точки зрения их целесообразности и возможности использования отдельным человеком. Отсутствие веры в великие идеи – это соблазн и шанс для государства воссоздавать «идеологию системы при помощи своей тотальной претензии» (Лиотар), и одновременно – показатель утраты мотивации для заботы об интересах культуры. Интересы культуры и интересы университетов нетождественны, и потому для того чтобы «пробудить ответственность университета» за судьбу культуры, необходимы сильные и нетривиальные влияния.

Если обратиться к проблемам украинских университетов, то также очевидно, что на них влияют экономические, политические и культурные факторы, которые имеют как позитивное, так и негативное воздействие. Влияние экономических факторов на университет всегда имело большое значение и обуславливало зависимость академического сообщества от тех, кто контролирует финансы. За последнее десятилетие база финансирования высшей школы существенно изменилась: появились, как уже отмечалось выше, частные высшие учебные заведения, которые во многом стали конкурентами государственных университетов, а в самих государственных университетах доля «контрактного обучения» неуклонно увеличивается. Появились «престижные» специальности и профессии (экономист, юрист, менеджер и т. д.), отражающие не столько логику потребностей государства, сколько социальные иллюзии и притязания молодежи.

Однако влияние государства на университетскую организацию продолжает оставаться значительным. Существуют

---

\* Под «инструментальным» мышлением понимается, прежде всего, разновидность рациональности, которую мы применяем, когда вычисляем наиболее экономические способы для достижения своей цели. Мерой успеха мы считаем максимум эффективности, наилучшее соотношение между издержками и результатом. Начиная с эпохи НТР все мы пользуемся инструментальными критериями в своей деятельности.

многочисленные государственные органы, призванные контролировать учебный процесс и управлять деятельностью университетов. Это необходимо в современных условиях, однако чересчур суровый и излишне регламентированный контроль государства над сферой образования мешает ей адекватно реагировать на потребности «рынка», который развивается независимо от государства или даже вопреки ему. Зависимость от интересов государства и могущества рынка – вещь обычная для образования, по крайней мере, начиная с XVII века. Путь преодоления «кризиса университета» лежит через реформы, через достижение компромисса между естественными задачами университета и способами их достижения, между здоровым прагматизмом и необходимостью духовного идеала.

Целесообразно проинтерпретировать в этой связи основные функции университетского образования:

а) *Трансляция и распространение культуры в обществе* – одна из важнейших функций образования. На протяжении всей истории человечества образование служило основным источником знаний и формой просвещения общества. Но поскольку культура каждого народа имеет свои этно-национальные особенности, постольку система образования играет исключительно важную роль в поддержке и сохранении национальной культуры, ее особенных и уникальных черт. Однако было бы наивным полагать, что изучения и познания этих особенностей достаточно для того, чтобы стать истинным носителем «национального сознания». Введение в школьное и университетское образование соответствующих курсов («История Украины», «История украинской и мировой культуры» и др.) – необходимое, но недостаточное условие, ибо реальное падение ценности образования, понижение его планки, сверхнизкая оплата труда специалистов-«бюджетников», невостребованность на рынке занятости целого ряда профессий вследствие стагнации промышленности – продолжают провоцировать отток из страны наиболее талантливой, мобильной и амбициозной части молодежи.

Специфика современной ситуации состоит в том, что идеалы «национального сознания» и идеалы свободы и индивидуализма находятся в явном противоречии. Чарльз Тейлор, в частности, пишет, что мы живем в мире, где люди имеют право выбирать для себя способ жизни, сознательно решать, каких убеждений придерживаться, определять, какими путями идти, чего, как известно, не было у наших предков [65]. Эта свобода не есть абсолютной позитивностью, ибо она была достигнута путем освобождения от старых моральных принципов, предрассудков и традиционных представлений. «Темная сторона индивидуализма», считает Тейлор, состоит в сосредоточенности на собственной личности, что одновременно обесценивает и сужает горизонты нашей жизни, приводит к утрате причастности к другим индивидам и обществу в целом [65]. Следовательно, акцент в образовании и образовательной политике должен быть сделан на том, чтобы, с одной стороны, формировать свободную и независимую личность, а с другой – содействовать всемерной социализации, осознанию связей с другими людьми, со своим народом, с разнообразными социальными группами, к которым личность причастна на протяжении всей своей жизни.

б) *Формирование мировоззренческих, ценностных ориентаций и идеалов* – другая не менее важная функция института образования. Обучение языку (а лучше – языкам), истории, литературе, этике необходимо для формирования у молодого человека целостной системы ценностей, которая принята в данном обществе и данной культуре. По-видимому, эта функция в современном образовании особенно «пробуксовывает», ибо на сегодня в Украине нет того, что может быть названо полноценной «общественной моралью», а то, что есть – достаточно риторично и неубедительно в силу беспрецедентного разрыва между «сущим» и «должным».

В «сущем» же, в реальности, мы имеем дело чаще всего не с ценностями и идеалами, а с моральным релятивизмом. Моральный релятивизм молодежи – тенденция не только наша, отечественная, а общемировая. Алан Блум в книге «Сужение

американского сознания» показал, что главная черта современной образованной молодежи – это принятие довольно поверхностного релятивизма, когда каждый имеет свои «ценности», которые никто не вправе ставить под сомнение. Эта позиция – не только эпистемологическая, но и моральная: никто не должен отрицать либо подвергать сомнению ценности другого. Блум пишет: «Хотя подавляющее большинство студентов, как и все люди, хотят иметь о себе хорошее мнение, они осознают, что заняты, собственно, своей карьерой и своими отношениями с другими. Есть определенная риторика самоосуществления, которая придает ореол притягательности этой жизни, но они все-таки понимают, что ничего особенно благородного в этом нет. Увлечение борьбой за выживание пришло на место увлечению героизмом» [65]. Данный релятивизм – порождение определенной формы индивидуализма, принципы которого примерно следующие: каждый имеет право развивать свою форму жизни, основываясь на своем собственном понимании того, что является действительно важным и ценным. Человек стремится к самореализации и сам должен решать, в чем она состоит. Никто не может и не должен диктовать содержание этой самореализации.\*

Релятивизм, считает Тейлор, является глубокой ошибкой, более того – он глубоко деструктивен. Люди утрачивают способность воспринимать проблемы, которые выходят за границы их собственных интересов. Вместе с тем, сама культура, которая ставит перед людьми требование самореализации, имеет *моральный идеал*, который стоит за всякой самореализацией, и одна из черт этого идеала – *быть честным перед самим собой*. Раньше культура таких целей не ставила.

Пока не ясно, можно ли утверждать, что моральный релятивизм и инструментальное мышление – естественные

---

\* Вопрос морального релятивизма обсуждается и в других влиятельных трудах – «Культурные противоречия капитализма» Д. Белла, «Культура нарциссизма» и «Минимальное Я» К. Леша, «Эра пустоты» Ж. Липовецки и др. Все эти авторы озабочены возможностью непредсказуемых политических следствий указанных изменений в культуре.

порождения технологизации и глобализации культуры, но очевидно, что они непосредственно с ними связаны. В современном обществе возрастает подчинение гражданского общества технократическому государству, жизненное пространство все больше определяется логикой эффективности и инструментализма. Способы производства основываются на практических научных знаниях, а власть – на владении информацией. Отдельный человек постоянно ощущает на себе проявления репрессивного давления общества. Культура, в том числе и традиционные ценности, рушится под влиянием экспансии административной рациональности и бюрократизма, так называемой «внутренней колонизации». Новейшие технологии создают «новую революцию» (научно-техническую и технико-технологическую), способствуют формированию нового типа сознания, отличительными чертами которого становятся однообразие, стандарт и унификация.

в) *Социальная селекция* – третья важнейшая функция образования. Структура образовательного процесса строится таким образом, что дает возможность уже на ранних этапах применить дифференцированный подход в обучении. Не только на Западе, но и у нас средние школы, лицеи и гимназии имеют профильную ориентацию (языковую, математическую, техническую, экономическую, правовую и т. д.), что позволяет избежать унификации образовательного процесса, пресловутого «среднего уровня» и способствовать максимальному развитию задатков молодежи. Этому же служат олимпиады, конкурсы Малой академии наук, разнообразные конкурсы для талантливой молодежи. Но, по-видимому, эти формы не являются достаточными. Высшая школа, университеты и академии имеют не так много организационных форм (научные студенческие общества, ежегодные конференции) для индивидуально-творческой работы со студенческой молодежью.

Осуществляемое в Украине усовершенствование профессионального отбора специалистов с помощью введения двух уровней высшего образования (бакалавриата и магистратуры) по западноевропейскому образцу должно, по замыслу,



поколебать консерватизм и инерцию высшего образования. Однако это нововведение имеет как положительные, так и отрицательные стороны, поскольку введенная система в целом мало соответствует национальному менталитету и особенностям отечественного рынка труда, где «бакалавр» воспринимается не как «специалист», а как «недоучившийся специалист».

Социальная селекция, осуществляемая высшим образованием, имеет конечным результатом, во-первых, размещение людей на разных позициях в социальной структуре общества, благодаря чему воспроизводится и обновляется социальный организм в целом, и, во-вторых, селекция запускает механизм социальной мобильности, обеспечивая для молодежи карьерный рост и продвижение по социальной лестнице. Мы отметили бы также, что в условиях современной Украины социально-селективная функция образования играет и еще одну, возможно, наиболее существенную роль. Она обеспечивает формирование подлинной (а не самозваной) национальной элиты, без которой государство не может быть полноценным культурно-политическим организмом.

г) *Функция социального и культурного преобразования общества* – является прерогативой современного института образования периода НТР. Эта функция реализуется двумя взаимосвязанными способами. Во-первых, в процессе научных исследований, достижений и открытий, которые осуществляются в высших учебных заведениях, расширяется культурное наследие общества, и, во-вторых, в силу тесных связей университетов с промышленными предприятиями происходит характерная для индустриального и постиндустриального общества интеграция науки, высшего образования и производства, результатом чего является ускорение научно-технического прогресса. Университеты все в большей степени становятся научно-исследовательскими центрами, которые выполняют сложные теоретические и практические задачи, экспериментальные разработки в рамках госзаказа либо для частных предприятий и фирм. Однако резкое снижение финансирования вузов, устаревшее оборудование университетских лабораторий

значительно снизили уровень отечественной университетской науки, особенно провинциальных университетов.

Подведем итоги. Можно ли сегодня утверждать, что у государства и существующей ныне системы образования – единая цель? И даже если так – насколько она созвучна с той целью, которая была поставлена с самого начала развития образования и кристаллизовалась в «идее университета»? Очевидно, что идеалы классической идеи университета, о которых говорил Ясперс, – прагматическое познание, интеллектуальное общение и основанная на нем духовность – вещи, которые встречаются все реже и реже. И если функцию сугубо образовательную и квалификационную высшее образование выполняет, то о функции воспитательной и мировоззренческой этого нельзя сказать с полной уверенностью.

В заключение отметим, что современные философы обеспокоены расширением пропасти «между опытом конкретного человека и океаном информации, которая аккумулируется в компьютерных сетях», поскольку эта пропасть «делает абсурдной идею гуманистической культуры – идею свободного выбора» (Тейлор). Так называемый «синдром информационной зависимости» влияет на еще не сформированную личность, не оставляя ей права свободного выбора, навязывает нормы и ценности, которые не присущи ее духовному миру либо той культуре, представителем которой она является. Проблема осознания и формирования собственной национальной идентичности и национального сознания в этих условиях представляют особо сложную задачу, которая не может быть решена изолированно. Три «болезни современности», которые выделяет Чарльз Тейлор, – индивидуализм, моральный релятивизм и инструментальное мышление – напрямую затрагивают и идентичность человека, актуализируя ее дальнейшее исследование.

Образование сегодня переживает кризис также и через переоценку и изменение одного из своих символов – университета. Та модель университета, которая существовала в XIX и в начале XX века, в современных условиях глобализации воспроиз-

ведена быть не может. Конституирование новых идей его существования связано не только с культурными и интеллектуальными, но и с экономическими и политическими факторами. Сейчас основная цель философии образования и образовательной политики – согласование и гармонизация всех этих факторов, чтобы мог появиться университет «новой генерации», который бы отвечал потребностям людей и современному состоянию цивилизации, а главное – воспитывал свободу и ответственность, без которых будущее может не наступить никогда.

### *Глава 3*

## **МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И ЕГО ИМПЛИКАЦИЯ В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ**

Превращение этничности в международном масштабе из культурного и расового показателя в фактор, генерирующий экономическую, профессиональную, образовательную, политическую подструктуры общества, произошло под влиянием процессов глобализации, вызвавших как проникновение элементов модернистской западной культуры в традиционные общества третьего мира, так и массовые миграции представителей третьего мира на территорию Запада. Конфликты, порожденные столкновением Запада и третьего мира, стимулировали исследование проблем «стратификации и этничности», культурного плюрализма / мультикультурализма.

Мы живем в мультикультурном мире, когда границы между различными культурами охраняются не менее тщательно, чем прежде. С точки зрения культурного фундаментализма отношения между различными культурами враждебны и взаимно деструктивны, ибо быть этноцентричными заключено в человеческой природе и надо сохранять различные культуры порознь ради их же собственного блага. Или все-таки мы живем в эпоху глобализации с присущим ей упразднением национально-

государственного фактора в его культурном измерении, «перемешиванием культур» при слабом сохранении их локально-национальной идентичности?

В зависимости от собственной мировоззренческой позиции, ценностных предпочтений и социальной практики, можно выбрать тот или иной тезис, а еще лучше – согласиться с обоими (что не противоречит духу диалектики).

### **Мультикультурализм и мир постмодерна**

Мультикультурализм возможно рассматривать как социокультурный феномен с точки зрения имеющихся в нем возможностей удовлетворения потребностей людей и этнических сообществ, сохранения их культурных ценностей, ознакомления с культурами других народов и достижения оптимального сочетания интересов всех субъектов культурного пространства. Термин «полиэтничность» является своеобразным маркером этнической мозаичности социальной среды или общества, тогда как термин «мультикультурализм» выступает олицетворением этнического, культурного многообразия и идеологии либерализма.

Мультикультурализм в интеллектуальном дискурсе был изначально связан с «другими», «неосновными», «безгласными» группами (мигрантами, этническими, расовыми, лингвистическими, сексуальными меньшинствами, беженцами, гастарбайтерами). Ученые-обществоведы, в первую очередь, антропологи поставили перед собой задачу наделить «голосом» безгласные группы. Значительная часть подобных усилий предпринималась уже в рамках сообщества, воспринимавшего себя в качестве постмодернистского. Поиски аутентичных способов выражения мнений осуществлялись в рамках столь разных научных сфер, таких, как колониальные / постколониальные и урбанистические исследования, феминизм, гендер и культурология. Понятия «этническая группа» и «этническая община» стали употребляться (особенно в США) как синонимы понятия «меньшинства».

В конце 1970-х и начале 1980-х гг. концепция наделения голосом утратила популярность. Напротив, задачей дня стало выслушать подлинное, аутентичное мнение ранее безгласных групп, которые теперь уже хотели быть услышанными. Вероятно, на излете 1980-х годов обнаружилось то, что у некоторых вызвало разочарование. Сколь бы оправданным ни было наделение голосом, а потом и выслушивание ранее безгласных, их голоса временами звучали так же, как голоса доминирующих групп, которым они предположительно должны были бы противостоять – не только политически (как меньшинства, требующие легитимации своих культурных и социальных прав), но и в нормативном, нравственном плане (как маргинализованные группы, высказывающие, в отличие от групп доминирующих, аутентичную истину).

Постмодернистское движение, безусловно, обладало мощным освободительным и гуманистическим потенциалом, но, как часто бывает в истории идей, исходный импульс обратился в свою противоположность. В результате ироничного поворота интеллектуальной истории, который, несомненно, приведет в восторг приверженцев диалектики, постмодернистский поход в защиту аутентичных мнений и позиций, похоже, окончился «средневековой охотой на ведьм». Постмодернистский упор на различия и аутентичность [56, с. 23] привел к расширению границ между группами, усилению чувства исключительности, повышению значимости коллективных прав за счет прав индивидуальных; сторонников такого подхода заботят не столько создание и институционализация культуры, сколько следствия культурных различий.

Проще говоря, среди всех интеллектуальных течений постмодернизм закрепил нечто, давно исчерпавшее себя, – идею аутентичности. *Дискурс различия* выступает как *источник различия*. Чем более активно в общественных дискуссиях муссируется тема культурной чуждости, цивилизационной (не)совместимости, «столкновения» (и «диалога») цивилизаций, тем глубже участники этих дискуссий начинают верить в определяющую роль «культурных» факторов собственного

поведения. Их социальное поведение в самом деле начинает строиться так, как если бы его доминантой была культурная (или этническая) принадлежность. Дискурс различия влечет за собой соответствующую политическую практику. Это практика «управления различием» – так называемая национальная политика, а также культурная политика, отправным пунктом которой выступает вера в субстанциальность этничности. Однако в социальной практике управление различием оказывается инструментом его организации.

Постмодернистский дискурс в разрушительном порыве разложил на части «сущности», а в творческом – показал, что категории, подобные нации, этносу, расе и полу, представляют собой социальные конструкторы. Однако сколь бы влиятельным ни было данное направление мысли в сфере общественных наук, победу одержали «аутентичность» и «различие». Постмодернизм добился немалых успехов в разрушении господствовавших «гегемонистских» дискурсов, показав, что большинство легитимирующих нарративов являются на деле дискурсивными властными стратегиями, сломав широкие нарративы нации, примордиальности (укорененности, исконности), расы и класса. Все это было проделано ради угнетенных, безгласных и маргинализованных. Теперь безгласные заговорили – но заговорили на языке модерна, на языке аутентичности, подчеркивая действительные и существенные различия.

«Политика мультикультурализма», практикуемая на Западе, имеет немало сходного с «национальной политикой» советских коммунистов, даже если здесь и есть некоторое преувеличение. Обе социальные практики исходят из натуралистического понимания этничности. Этническая идентичность мыслится не как результат самоидентификации индивидов, а в качестве их онтологического свойства. Хотя «этнических групп» не существует без осознания индивидами своего членства в них, эти группы предстают как замкнутые в себе и однородные коллективы. Переселенцы, например из Индии, живущие в Европе, никоим образом не образуют «этнического сообщества»,

поскольку принадлежат к разным языковым, конфессиональным (а то и кастовым) группам. «Индийцами», то есть представителями одной этнической группы, их делает, во-первых, внешний взгляд (интериоризируемый теми, на кого этот взгляд направлен), а во-вторых, мероприятия государства, нацеленные на их поддержку в качестве такой группы. Иммигрантам, по некоторым признакам приписываемым к определенной группе, не остается иного выбора, как идентифицироваться с этой группой, так как лишь в качестве членов такой группы индивиды получают доступ к определенным общественным благам или даже привилегиям.

На рубеже столетий, после двух десятилетий развенчания так называемого сущностного и примордиального (англ. *primordial* – изначальный, исконный) ядра культурного (или этнического) своеобразия границы между различными культурами по-прежнему «на замке». Далеко не все ученые-обществоведы придерживаются в своей работе конструктивистского стиля – однако идеи, связанные с ценностями «аутентичности» и «различия», безусловно, присутствуют в дискурсе самоосознания коллективных субъектов всех типов, они повторяются политиками и, наконец, весьма серьезно воспринимаются мировым сообществом. Каких бы успехов ни добилась общественная наука в разрушении онтологического содержания концептов «нации» или «этнуса», они слабо сказываются на массовом употреблении данных понятий. Подобно тому, как это происходит в мире С. Хантингтона [50], культура и этничность рассматриваются как «нечто», раз и навсегда связанное некими субстанциальными узлами с членами конкретной «мы»-группы.

Постмодернистская социальная практика зафиксировала устойчивый тезис: романтический миф о государстве, построенном единым народом с единой культурой, раз и навсегда ушел в прошлое. Существует очевидное и глубокое различие между обществами, члены которых имеют общую культуру и язык, общие формы социополитической организации, способы существования, уклады и, как правило, общую религию,

и обществами, которые содержат две или более совокупности, отличающиеся по этим параметрам, и увековечивают эти различия без существенного их стирания с помощью известных процессов социального воспроизводства (и прежде всего – образования). Общества второго типа являются мультикультурными и проявляют свой культурный плюрализм в своем социальном составе [12].

Ни одно мультикультурное общество не может надеяться на признание по закону и по духу своей многокультурности, если оно не проводит активную политику на двух фронтах – политико-экономическом и образовательном. Там, где речь идет о мультикультурных (многосоставных\*) обществах, образовательные конфликты, к сожалению, неизбежны. Можно привести яркие примеры возникновения конфликтов в тех государствах, где этнические меньшинства (или национальности) не могут примириться с политическими и культурными ценностями доминирующего государства-нации, за трансляцию (воспроизводство) которых ответственна, в первую очередь, именно образовательная система. В таких обстоятельствах перед мультикультурным образованием (в его широком значении) стоит задача разработать учебные и педагогические стратегии, которые были бы способны преодолеть этот конфликт ценностей или по крайней мере смягчить его воздействие для вовлеченных в него людей и групп. В своем узком значении мультикультурализм ориентирован на подчиненные критерии многоэтничности и многонациональности и их влияние на образование.

---

\* Арндт Лейпхарт определяет «многосоставное общество» как разделенное «сегментарными противоречиями», а таковые существуют там, где «политические противоречия в целом совпадают с линиями социального раздела общества, в особенности – с наиболее важными из существующих внутри общества границ религиозного, идеологического, языкового, регионального, культурного, расового или национального характера» [23].



## Образовательные системы в мультикультурных обществах

В этой связи был бы желателен ретроспективный взгляд для идентификации корней современных образовательных систем, а именно современного государства-нации, как институциональных рамок «национального образования». Современное государство как идея и реальность возникло в Европе, пройдя в XVII–XVIII веках через абсолютизм, меркантилизм и Просвещение. Однако своего расцвета оно достигло в XIX и XX веках. С одной стороны, на него воздействовало несколько волн промышленной революции, выдвинувшей своих значительных деятелей науки и техники, с другой – на его развитие вплоть до сегодняшнего дня оказывали влияние либерализм и демократия, равно как и их противники из лагеря авторитаризма и тоталитаризма. В этой структуре взаимосвязей, несоответствий, конфликтов и войн имели место как этноцентризм, так и национализм; самыми же крайними их проявлениями были геноцид и изгнание.

Чтобы довести сплоченность до оптимальной степени политической однородности, современные государства создали собственные национальные системы образования. В соответствии с принципом национального языка, который должен исключительно или по крайней мере преимущественно использоваться в государственной и официальной коммуникации, образование строилось на моноязычном обучении, главным образом на средней и высшей ступенях. Тем самым, государственный национализм основывался на политике инклюзии (включенности в господствующую нацию языковых и этнических меньшинств) и «плавленного котла». Монополизм «национального языка» был неотделим от культурных схем, воспитывавших школьников и студентов в духе приверженности тому, что определялось как «национальная идентичность». Задолго до появления специальных предметов социополитического образования сильнейшим и наиболее эффективным средством выражения этого процесса было

преподавание истории и литературы в школе. Успех подобной политики зависел от степени этнической однородности, основанной на существовании доминирующего большинства (государства-нации), а также на хотя бы потенциальном признании концепции «национальной идентичности» среди существующих национальных меньшинств\*. «Этническое возрождение» последних десятилетий поколебало устойчивость этого понятия. Если же государство отказывалось от многонациональности в официальной коммуникации вообще и в образовании в частности, этноцентризм становился одним из последствий, воздействуя на меньшинства и, в конечном счете, на само доминирующее государство-нацию. Характерные примеры такого развития можно найти в странах Западной Европы. Во всяком случае, идея государства-нации, рожденная Французской революцией, оказалась сильным противовесом, подобным этноцентристским конфликтам и философским обоснованием его материального существования. Традиция, закреплённая Французской революцией, гласит, что демократия (власть народа) ни в коем случае не может быть этнократией

---

\* Большому интересу к проблеме идентичности мы обязаны Эрику Х. Эриксону. Исходя из своей психоаналитической практики, а также во многом опираясь на точку зрения Уильяма Джеймса о составных частях понятия самости и на американскую интеракционистскую социологию, он пришел к выводу, что решающую роль в формировании идентичности играет взаимодействие человека с его социальной средой. В ходе этого процесса личные характеристики, родительские модели, растущее разнообразие социального опыта и впечатлений, включая оценки и признание другими, развиваются с помощью культурных средств, которые индивид черпает из культурного набора своего социального круга, уподобляясь, таким образом, остальным его членам, но в то же время сохраняя своеобразие. Хотя проблема идентичности встает на личностном уровне, индивид позволяет себе говорить о различных ее социальных проявлениях, таких, как сексуальная идентичность, коллективная или национальная идентичность в значении национального характера, и делает вывод о том, что исторически сложившиеся природные и социальные условия и *образовательная практика* определяют черты и предпочтения, которые присущи конкретным типам идентичности. [60, p. 15–16, 235–246].

(господство народа с одним языком или культурой). В то же время любой демократии неизбежно присущи этнократические черты, поскольку, во-первых, выбор государственного языка фактически ставит в привилегированное положение тех граждан, для которых он является родным, и, во-вторых, у привилегированной этнокультуры шансы на сохранение на территории государства гораздо выше, чем у всех прочих. Этнократический характер демократического государства может быть существенно смягчен, если оно не только признает факт полиэтничности и, возможно, мультинациональности своего населения, но и приложит все усилия, чтобы поддержать существующие меньшинства.

Почти во всех современных государствах этническо-языковые и религиозные меньшинства пользуются теми же правами, что и этническое большинство. Единственным «омрачающим» общую картину обстоятельством является то, что само наличие государственного языка ставит определенную часть граждан в привилегированное положение. Почти все права человека и гражданина являются индивидуальными, которыми может пользоваться каждый: либо самостоятельно, либо вместе с другими. Право на язык отличается от прочих прав тем, что речь здесь идет не столько о возможности выучить какой-либо язык и говорить на нем, сколько о том, чтобы быть понятым остальными, к примеру – в государственных учреждениях. Либерально-индивидуалистическое понимание гражданских прав и государства оказывается несостоятельным перед проблемой сосуществования многих языковых сообществ в одном государстве одной нации. Следовательно, оно должно быть дополнено признанием групповых прав языковых сообществ. Еще совсем недавно языковое разнообразие и национальная раздробленность считались чем-то негативным с точки зрения прогресса человечества, единой мировой культуры и мировой цивилизации. Сейчас начинает приходить осознание того, что стремление к универсальной монокультуре может означать лишь ее обеднение. 150 лет назад люди Земли говорили на 15 тыс. языках, теперь же их осталось около

8 тысяч. Из них примерно 100 являются государственными. Стремление многих правительств и представителей «титულных» наций придать своему языку статус общегосударственного влечет за собой дальнейшее катастрофическое сокращение числа языковых культур и, одновременно, расширение фронта борьбы за независимость среди сильных языковых сообществ. Следствием почти неизбежно будут новые национальные войны и геноцид. Выходом из этого тупика, ведущего к монокультурному обеднению человечества (усиленного эпохой глобализации) и усилению межэтнических конфликтов, может стать политика культурного дифференцирования, т. е. сохранения и поддержки культурно-этнических различий вместо их уничтожения. Замена этническо-языковой политики «плавильного котла» политикой «крупно нарезанного салата» будет способствовать осуществлению идей свободы и равенства на уровне языковых / образовательных групп и дальнейшей унификации гражданских прав. Чтобы подобная политика не спровоцировала всплеск национального сепаратизма и не привела к абсурдному росту числа государств, необходимо выработать полиэтническую и мультинациональную концепцию демократии, соединяющую в себе идеи единства государственной нации и многообразия составляющих ее этнонаций (этнических меньшинств).

Существующий статус-кво приводит к выводу о том, что мультикультурализм (в данном контексте сфокусированный на многоэтничности и многонациональности) стал важнейшей проблемой мирового масштаба, а релевантность и мультикультурное образование – необходимостью. Этноцентристские движения, особенно в своем желании сохранить национальную самобытность, придают большое значение созданию «национальных» школ и их потенциалу как инструменту индоктринации.

Этнические группы, существующие как меньшинства в странах, где доминирующая группа (государство-нация) имеет определенные культурные привилегии (монополизиро-

ванный статус языка или религии), выступают как субъекты ирредентальных революций, фокусы которых сходятся на проблеме идентичности. Такие группы стремятся к культурной автономии, которая должна быть в значительной степени основана на самостоятельных *образовательных* институтах. Формулирование подобных требований обусловлено различными факторами: обладание компактной территорией; наличие великой письменной/культурной традиции; систематизированные обычаи и правила; сочетание некоторых факторов, таких, как язык, религия и исторически обоснованное самосознание. Там, где притязания на культурную автономию перерастают в призыв к предоставлению политических правомочий, спрос на образовательные институты с преподаванием на родном языке, как правило, сопровождается требованием законодательной и административной ответственности.

На вопрос, как обеспечить многокультурное образование в учебном процессе, ответ будет сравнительно простым, если цели и задачи определены в общих чертах: образование должно осуществляться в условиях, которые оптимально благоприятны для индивидуального и социального развития учащихся. Это предусматривает необходимость обеспечения «этнического» или «национального» качества. В закрытых обществах это требование могут воспринять в линейной перспективе; образование может быть ориентированно на реализацию общепринятых характеристик этнической или национальной идентичности и основано на привычках и ценностных моделях непосредственного окружения учащегося. Сложность задачи возрастает, когда на одной территории сосуществуют различные этнические общности, особенно если политический статус проводит эксплицитное или имплицитное различие между доминирующим большинством и недоминирующим меньшинством. Более того, масштаб территории – местный, провинциальный или национальный – порождает разные проблемы и многоплановые стратегии.

Реалии мультикультурных обществ сталкиваются с подходами, основанными на трех различных идеологиях: ассимиляция, аккомодация и интеркультурация\* [62].

Первая в своем чистом виде представляет монокультурное общество и подразумевает непризнание мультикультурализма вплоть до установления фактического неравенства доминирующей и подчиненной групп. Аккомодация на своей начальной стадии так же основывается на неравенстве доминирующей и подчиненной групп, но предполагает введение компенсационных программ, которые можно рассматривать лишь как переходную фазу между ассимиляцией и аккомодацией. В связи с вынужденным отказом от монокультурной модели общества в пользу культурно-плюралистической перспективы идеология

---

\*Американский исследователь Бэнкс [58] применяет к третьей категории (типу мультикультурного/билингвального образования) термин «аккультурация». Однако в некоторых обществах «аккультурация» означает прямо противоположное: социализацию индивида в нормы и ценности доминирующей группы, а не процесс взаимообмена культур. Таким образом, термин «интеркультурация» относится к взаимодействию между членами доминирующей и подчиненной групп. Эта aberrация содержится и в типологии билингвального образования (как части мультикультурного), предложенной в работах российского педагога М. Н. Певзнер [32]:

1. Аккультурационный тип – распространяется на естественную многоязычную среду, когда возникают политические, экономические и социокультурные предпосылки для «врастания» этнических меньшинств в доминирующую культуру. Разновидностями этого типа считаются вытесняющий билингвизм, который предполагает изучение всех предметов на втором языке (как правило, на языке этнического большинства) с последовательным вытеснением родного языка и культуры, и сохраняющий билингвизм, предполагающий овладение вторым (официальным) языком при сохранении собственного языка и культуры.

2. Изолирующий тип – обучение детей из этнических меньшинств в основном на родном языке с целью недопущения их аккультурации и полноценной интеграции в социум.

3. Открытый тип – наиболее распространенный тип билингвального образования в современном европейском обществе. Его цели – интеграция в общеевропейское и мировое пространство, межкультурная коммуникация и поликультурное воспитание.

развивается в направлении аккомодации. Культурно-плюралистический взгляд на общество и его идеология аккомодации позволяют (помимо передачи языка и культуры доминирующей группы) обратить внимание на язык и культуры подчиненных групп. Таким образом на этом уровне происходит распространение программ языка и культуры меньшинства и соответственно организуются этнические исследования, двуязычное образование и т. д. Все эти программы, предназначенные для меньшинств, позволяют сохранить отдельные идентичности и (в идеале) равное участие в доминирующем обществе, создавая своеобразный баланс между противоборствующими целями культурного многообразия и социальной сплоченности, представляющими собой «плюралистическую дилемму». Подходы, основанные на принципе равного участия меньшинств, предусматривают выравнивание доступа и введение программ действия и равных возможностей. Последний этап этого уровня предусматривает легитимацию языка и культуры подчиненных групп. Лишь на третьем уровне, основанном на идеологии интеркультурации, достигается (или по крайней мере имеет целью) подлинно межкультурная перспектива. Если многокультурное образование ограничено политикой, обеспечивающей «условия сосуществования» (в его буквальном смысле), то, как считает большинство исследователей, межкультурное образование направлено на сотрудничество и взаимодействие.

### **Дискурс мультикультурализма и украинское общество**

Проблематика мультикультурализма релевантна для большинства стран планеты. Однако в какой степени культурный плюрализм и порожденное им мультикультурное образование актуализированы в украинском случае? Или, может быть, единая украинская нация сформирована и гомогенности общества ничто не угрожает?

Вопрос о том, что такое нация, имеет чуть ли не столько же ответов, сколько исследований существует на эту злободневную

тому. Понятно, что дать универсальное определение нации едва ли возможно, как очень трудно, к примеру, «вообще» определить демократию или свободу. Все же большинство известных определений дает нам следующие критерии выделения нации [52]:

- общая национальная история и обусловленные ею воспоминания;

- национальное государство (государство-нация) и связанная с ним неразрывность политической судьбы;

- всеобщие национальные культура и язык;

- солидарность (добрая воля).

Насколько соответствует (или не соответствует) украинская нация данным критериям?

1. В сложившихся государственных границах Украина существует с 1945 года (благодаря победе Советского Союза во Второй мировой войне и Ялтинским соглашениям). Разорванной на западную и восточную части (до XVIII века – по Днепру, до 1939 года – по Збручу), принадлежавшей двум разным цивилизациям, воспитывавшейся на ценностях, символах, архетипах, социальных и правовых нормах австро-польской и/или московско-русской культуры, Украине почти невозможно воссоздать по памяти собственную национальную идею, оплодотворившую бы ее новейшую государственность. Для украинцев, например, Львова, Одессы, Харькова, содержание исторической памяти или собственной идентичности слишком вариативно. То, что обозначает возрождение для одних, может оцениваться как депривация другими.

2. Региональный фактор в Украине традиционно оказывает большое влияние на политические процессы, а его значимость обуславливается историко-культурными различиями внутри украинского общества. Политическая судьба государства решается в латентном противоборстве «западного» и «восточного» (условно) регионов, что подтверждается избирательной кампанией 1999 года, когда Л. Кучма победил за счет интенсивной поддержки Западной Украины (85–90%) и «нейтралитета» (в целом) остальных регионов. И предпочтения



Галичины в этом случае основывались не на политической (социальной) платформе кандидатов («коммунизм» П. Симоненко условен, символичен), а на соотнесенности избирателей с собственной этнонациональной идентичностью («интернационализм» КПУ).

3. Самым противоречивым для манифестации украинской нации является вопрос о единой культуре и языке. Унитарная Украина провозгласила украинский язык государственным, предоставив «гарантии развития, использования и защиты русскому, другим языкам национальных меньшинств». Социолингвистические и этносоциальные практики ряда областей Востока и Юга свидетельствуют об определенной аберрации понятия «национального меньшинства» применительно к Украине. Не только этнические русские (по переписи 1989 года – более 12 млн), но и большинство «украинцев по праву крови» признают русский в качестве родного или первичного языка (по крайней мере – *lingua franca*). Однако доминирование, статусный характер украинского языка и основанной на нем культуры порождают здесь еще один очаг социальной напряженности (символическое насилие может быть не менее материальным, чем, например, отсутствие горячей воды).

4. Солидарность (или добрая воля) способна сплотить нацию, если она обладает своими «сакральными», ключевыми символами, которые принимаются всеми. Печально, но «здесь и сейчас» это вряд ли возможно: эпоха постмодерна (одновременно – глобальная и аутентичная) накладывает табу на то, чтобы воспринимать все происходящее как нечто сверхсерьезное, необратимое, «судьбоносное»; при этом рациональность (придание смысла) понимается, прежде всего, как свобода самовыражения многообразия, что и находит свое частное проявление в теории мультикультурализма, то есть в признании доминирования принципа полной мозаичности «культурной карты» той или иной региональной и этнической группы.

Мультикультурность Украины задана ее фрагментарностью в культурном, этническом, языковом, конфессиональном и региональном измерениях. Метафора Ренана о том, что

«существование нации является своеобразным каждодневным плебисцитом», прекрасно схватывает суть украинской мультикультурной дилеммы. Гражданская лояльность могла бы стать антитезой возможному гражданскому неповиновению в случае отказа от национализма (как согласия с культурной традицией «титულიной» нации, как воспоминания о «виртуальном» совместном прошлом) в пользу патриотизма (как согласия с конституцией и институциональной системой). Приведут ли «федерализация», административная реформа, институционализация мультикультурного образования к большему процветанию и большей свободе трудно сказать, но уж точно позволят избежать упреков в новой тирании, культурном фундаментализме и невнимании к проблемам «национальных меньшинств».

Конечно, мультикультурное общество будущего существует пока лишь в самых общих чертах. Но нужно уяснить себе, что оно не может быть результатом простого срастания культур. Вот почему для мультикультурного образования важны контакты, взаимодействие и взаимопроникновение. Оно достижимо не в сегрегированных классах и школах или через случайные встречи между индивидами, а только при условии, если многообразие языков и культур, сложившееся в школах, инкорпорировано в глобальную коммуникационную сеть. Именно в этом смысле следует понимать высказывание канадских исследователей У. Ф. Макки и М. Сигуан, что мультикультурное, «двуязычное образование – наилучший вклад во взаимопонимание между всеми народами мира на международном и межгосударственном уровнях, наилучший способ облегчить сожительство различных этнических групп и языковых меньшинств. И сколь бы ни была высока тому цена, она всегда будет ниже социальной цены отказа от двуязычного образования» [41, с. 10].

В самом широком смысле термин «мультикультурализм» как идеология и как этнополитика обозначает не просто определенное этнокультурное разнообразие, а вмещает понятие о принципах сосуществования этнокультурных общин на основах

демократии, а именно: сосуществования в пределах одного государства нескольких культур при условии, что каждая из них не будет господствующей. Трудно переоценить роль образования в процессах создания культуры на началах плюрализма. Мультикультурное образование имеет, как правило, две главных цели: во-первых, удовлетворение образовательных запросов представителей национальных меньшинств и, во-вторых, подготовку учащихся к жизни в полиэтничном обществе. Обе цели свидетельствуют о необходимости продолжения исследований проблем мультикультурного образования.

#### *Глава 4*

### **ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБЩЕСТВЕ**

В подавляющем большинстве международных и общегосударственных документов, регламентирующих вопросы образования, подчеркивается, что главная цель образования – гуманистическая, человекообразующая. Только два красноречивых примера. «Всеобщая декларация прав человека» (ст. 26.2) утверждает, что цель высшего образования – развитие личности человека, удовлетворение ее образовательных потребностей в соответствии с ее способностями. Закон Украины об образовании констатирует: «Целью образования является всестороннее развитие человека как личности и наивысшей ценности общества, развитие ее талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств, формирование граждан, способных к сознательному общественному выбору».

Но в корреляции интересов отдельно взятого человека с интересами общества, индивидуальной и общественной составляющей каждой человеческой личности скрывается, на наш взгляд, принципиальное противоречие, разрешение

которого, наряду с выработкой механизма опережающего усвоения растущего в геометрической прогрессии объема научных знаний, являются важнейшими целями реформирования образования XXI века.

### **Основные социальные функции образования**

Механизм формирования человека в обществе, в том числе через образование, хорошо известен. Он заключается в диалектической взаимосвязи процессов социализации и индивидуализации личности. В ходе социализации человек усваивает общественные отношения, превращает их во внутреннюю суть своей личности, свои социальные качества. Однако эти отношения человек усваивает по-своему, в неповторимом индивидуальном виде.

Давно замечено, что таким путем человек не просто пассивно приобщается к мировым ценностям, достижениям науки и техники, не просто аккумулирует и передает от одного поколения к другому всю совокупность социального опыта, без чего попросту невозможен никакой материальный и духовный прогресс. Образование активно способствует социальным переменам, происходящим в связи с внедрением новых технологий и переоценкой существующих знаний.

Скажем больше. С нашей точки зрения, *образование обеспечивает не только сохранение или расширенное воспроизводство, но и перераспределение всей совокупности общественных отношений.*

Начиная с эпохи индустриального общества, образование играет важную роль в социальной дифференциации его членов, распределении их по социальным слоям и внутри этих слоев. Вместо присущего традиционному обществу принципу стратификации на основе родства, здесь «люди обучаются и отбираются в соответствии с *социализированной* способностью к выполнению ответственных ролей, требующих высокого уровня компетентности и влекущих за собой высокий

уровень вознаграждения, включая доход, политическое влияние и, в несколько меньшей мере, власть» [31, с. 130].

Социальная мобильность благодаря системе образования осуществляется преимущественно двумя путями: это «внутренний путь» выбора соответствующей специальности, низко- или высокооплачиваемой в зависимости от рыночной конъюнктуры (скажем, школьный учитель и программист), и «внешний путь» выбора элитарного вуза. Во втором случае огромную роль в дальнейшей профессиональной карьере играет не только степень престижности, но и полученные в студенческие годы социальные связи с однокурсниками – выходцами из высших слоев общества.

Повсеместное распространение принципов массовости и доступности образования, особенно заметное в США, Канаде, СССР (вспомним широкую сеть рабфаков) и Японии в последней четверти XX века, только усилили значение социально-дифференцирующей функции образования.

В результате в обществе, во-первых, открывается путь «наверх» наиболее одаренным, энергичным членам общества, которые способствуют его дальнейшему развитию; а во-вторых, образуется служащий залогом социальной стабильности средний класс, пропуском в который является определенный образовательный ценз, дающий право на определенные виды занятий с определенным уровнем дохода. Благодаря этому повышается степень, если так можно выразиться, «эффективности» функционирования общества в целом, возрастает уровень социальной справедливости – как уровень равенства возможностей *de-jure* (естественным образом *de-facto* ограниченный неравенством врожденных способностей и объективных жизненных обстоятельств).

Наконец, нельзя сбрасывать со счетов и тот момент, что знания – это путь к свободе, а невежественный народ никогда не сможет стать свободным. Страна с недостаточной культурой, низким уровнем образованности населения может провозгласить себя «независимой и суверенной», но действительно свободной не станет никогда.

Итак, можно сказать, что образование нацелено на формирование личности *в первую очередь* через ее социализацию, поскольку оно функционирует как социальный институт, выполняющий жизненно важные социально-экономическую, социально-политическую функции, функции социальной дифференциации, контроля и мобильности.

### **Образование и социальная стандартизация личности**

Вместе с тем, социализация личности в той или иной степени осуществляется *за счет* ее индивидуальной составляющей. Наиболее наглядно данное обстоятельство проявлялось в присущей образованию советского периода установке на социоцентрическое мышление, в соответствии с которой индивид существовал для коллектива, общества, государства, ученик – для школы, студент – для вуза, учеба – ради диплома о высшем образовании, а диплом – для получения престижной работы, быть может, недостаточно высокооплачиваемой, зато связанной с разветвленной системой социальных привилегий.

На деле все гораздо сложнее. По вполне понятным и закономерным причинам учеба, обязательная даже по закону, давно превратилась в важнейший и неотъемлемый атрибут повседневной жизни человека эпохи научно-технического прогресса. Нынешнее поколение посвятит получению знаний четверть или даже треть отпущенного ему срока сознательной жизни. В обозримом будущем планка обязательного обучения будет продолжать подниматься все выше (достигнув к сегодняшнему дню в наиболее развитых странах мира 12–13 лет средней школы и 1–2 вузовских курса на образовательно-квалификационном уровне младшего специалиста).

Как следствие, школьники и студенты вынуждены проводить в стенах учебного заведения большую часть дня, пять дней в неделю, девять месяцев в году. Они получают знания по нормативным или типовым программам, ориентированные на государственный образовательный стандарт. Они находятся под присмотром и в учебных помещениях, и за его пределами, – например, на спортивных площадках. Их поведение, отчасти

одежда и речь, контролируются педагогами и представителями администрации. Большинство учащихся признают правильность заведенного порядка, подчиняются власти, высоко ценят успех и усваивают привычки и убеждения, внушаемые в школе и вузе [42, с. 111]. В условиях незавершенности формирования личности учащихся и ее открытости для воздействий извне такого рода система оказывается весьма действенной.

Можно предположить, что подобным образом современное общество компенсирует упадок религиозного образования и воспитания в традиционном обществе, которые, наверное, прививали людям нравственные нормы, приемлемые и в социальном плане, но зато оказались не в состоянии передать им сложный комплекс знаний, навыков и умений, необходимый для успешного общественного развития сперва индустриального, а затем постиндустриального типа. Наряду с этим можно согласиться и с А. Тоффлером в том, что всеобщее обязательное образование оказалось данью не столько социально-политическим потребностям современной цивилизации, сколько потребностям индустриальной экономики конца XIX – первой половины XX века. Такое образование (в основных чертах продолжающее сохраняться и в наши дни) было построено по фабричной модели и преследовало цель научить не только чтению, письму, математике, другим естественным и гуманитарным предметам, но и привить навыки пунктуальности, послушания и выполнения механической однообразной работы [46, с. 66]. Одновременно с другими порождениями технократизма – малой семьей, промышленной корпорацией, средствами массовой коммуникации и массовыми формами досуга – оно оказалось интегрированным в единую систему для подготовки молодых людей к их роли «винтиков».

### **Постмодернистский проект образования современного человека: проблемы и перспективы**

Такая ситуация в середине 70–80-х гг. XX в. вызвала к жизни целое движение, получившее позднее название «антипедагогика». Его представители радикально отвергли необходимость

воспитания и образования как тоталитарных и направленных на подавление личности. В своих теоретических основах это движение оказалось близким к постмодернистской философии, в частности, к позиции М. Фуко, который в своей книге «Надзирать и наказывать» отнес школы и лицеи, наряду с тюрьмами и психиатрическими больницами, к социальным институтам, по самой своей природе призванных «дисциплинировать умы и тела граждан».

В качестве альтернативы постмодернисты от образования предложили «деконструировать» фундаментальное педагогическое отношение обучающий (учитель)/обучаемый (ученик), точно также как они деконструировали основополагающую знаковую структуру языка означающее/означаемое.

Постмодернистское Credo образования выглядит следующим образом: «Вместо усилий мысли – *спонтанность*, вместо ответственности – *произвол*, вместо регулятивных норм – *консенсус*, вместо ценности – *договоренности*, не имеющие обязательного характера и не предполагающие доверия и ответственности, вместо реальности – *симулякры*, вместо интенциональности – *коммуникативность*, вместо истины – *убеждение*» [30, с. 9].

Таким путем предполагается сформировать «современного» человека, современного в том смысле, что он будет вполне соответствовать парадоксальному характеру нынешней социокультурной ситуации. Казалось бы, демократизация политической системы западного общества, создание эффективной системы социальной защиты, автоматизация основных производственных процессов должны были полностью освободить человека, создать условия для наиболее полного раскрытия его духовного потенциала. Вместо этого мы получили потребителя, ориентированного на пассивное потребление все возрастающего объема материальных благ в зависимости от веяний моды или умелых рекламных кампаний, отказавшегося от созидательной социальной работы в пользу удовлетворения индивидуальных вкусов.



Но вот остающийся пока без ответа вопрос: кто виноват? То ли человек, который всю историю боролся за материальную и духовную свободу, и вот, получив ее, не знает, что с нею делать. Или же все-таки проблема в самом обществе, где основополагающие позиции продолжает занимать техногенный уклад, лишаящий человека экзистенциальной укорененности во имя эффективности и целесообразности?

Приведем в подтверждение данные некоторых социологических исследований жизненных и профессиональных ориентаций студенческой молодежи в Украине. Наверное, они не достаточно репрезентативны с методологической точки зрения, вполне объяснимы кризисным состоянием украинского общества, зато достаточно показательны, ибо, будучи разделенными пятилетним промежутком времени, совпадают в своих результатах.

Половина опрошенных среди студенческой молодежи Кривого Рога в середине 90-х гг. не видела потребности в том, чтобы культурному человеку обладать такими качествами, как принципиальность, скромность, сочувствие, художественный вкус. Около 40% не придавали позитивного значения таким качествам, как дисциплинированность, правдивость, гордость, откровенность [45, с. 173].

Исследования, проводившиеся среди студентов Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина в 1999 году, показали, что в сознании студенческой молодежи наиболее весомыми социальными ценностями являются: свобода предпринимательской деятельности, свобода выбора, защита прав человека, деньги, материальное благосостояние. Только незначительная часть студентов осознавала социальную значимость таких качеств, как образование, знание, разум (7,8%), честность, взаимопонимание, справедливость (6,25%), честь, совесть, человечность (3,1%) [13, с. 54–55].

В процессе социализации последующих молодых поколений постмодернистская ситуация смысложизненного плюрализма, *объективно* вызванная, как отмечалось в первом разделе, ускоряющимся и усложняющимся по принципу «снежного

кома» характером социокультурного развития современной цивилизации, грозит воспроизводиться с прогрессирующим ухудшением и по *субъективным* основаниям. Первоначально новые поколения естественным образом будут подражать старшим, а затем, когда взятые извне идеалы, ценности и нормы интериоризируются, окажется, что они не могут быть адаптированы к различным жизненным ситуациям, которые в постмодернистскую эпоху имеют обыкновение сменять одна другую с калейдоскопической быстротой. В условиях предельной либерализованности внешних санкций поведение молодого человека будет характеризоваться все возрастающей неопределенностью и непредсказуемостью. Всемирно известный врач, психиатр и философ Виктор Франкл следующим образом сформулировал духовную позицию человека техногенного общества: «В век, когда 10 заповедей, по-видимому, уже потеряли для многих свою силу, человек должен стремиться к тому, чтобы воспринять 10 000 заповедей, заключенные в 10 000 ситуаций, с которыми его сталкивает жизнь» [47, с. 44]. Только в таком случае возможно нормальное функционирование техногенного общества в виде непрерывной научно-технической экспансии в окружающий мир, в отличие от традиционного общества, основанного, преимущественно, на духовном воспроизводстве традиций за счет недопроизводства материальных благ. Проиллюстрируем сказанное примером из передачи «Камера смеха». Среди бела дня на людной улице молодой человек демонстрирует готовность повеситься и просит случайных прохожих выбить из-под ног скамейку. Спектр реакций: «Только не на моей территории» (дворник), прохождение мимо с выражением лица караульного у Мавзолея (мужчина средних лет), выбивание из-под ног скамейки (молодой человек), попытка разобраться в ситуации и любой ценой отговорить от самоубийства (две девушки). Думается, если в этом примере и есть что-то смешное, то только в том, что для всех невольных участников данного события оно выглядело абсолютно *реальным*.

Если бы постмодернистская неопределенность касалась только выбора цвета волос, частей тела для пирсинга или любимого напитка между «Пепси», «Кока-колой» и пивом «Славутич», то об этом не стоило бы и говорить. Потенциальная опасность таится в другом.

«Ныне мы знаем, что человеческое общество представляет собой необычайно сложную систему, способную претерпевать огромное число бифуркаций, что подтверждается множеством культур, сложившихся на протяжении сравнительно короткого периода в истории человечества. Это вселяет в нас одновременно надежду и тревогу: надежду на то, что даже малые флуктуации могут усиливаться и изменять всю их структуру (это означает, в частности, что индивидуальная активность вовсе не обречена на бессмысленность); тревогу – потому что наш мир, по-видимому, навсегда лишился гарантий стабильных, непреходящих законов» [36, с. 386]. В таких условиях малейший синдром моральной глухоты может привести к катастрофам глобального масштаба, и наоборот, исполненная благородных мотивов деятельность даже отдельно взятой личности может положительным образом сказаться на жизни миллионов людей.

Таким образом, речь идет ни много, ни мало, а о смене этических парадигм. Вся традиционная этика была *антропоцентричной*, так как относилась к непосредственному обращению человека с человеком, включая его обращение с самим собой. Все заповеди и максимы унаследованной этики, как ни различны они по содержанию, указывали на эту ограниченность непосредственным кругом действия: «Возлюби ближнего своего как самого себя», «Поступай с другими так, как желал бы, чтобы они поступали с тобой». Нравственная вселенная ограничивалась во временном отношении поколением современников, а в пространственном – горизонтом места, на котором встречались действующее лицо и «другой». Причина этого понятия: ограниченность сферы действия человеческой этики предопределялась ограниченностью человеческих знаний и инструментальных возможностей.

Ныне все решительным образом изменилось. Современные наука и техника расширили масштабы человеческой деятельности и вызываемые ими последствия до уровня биосферы всей планеты. Рамки непосредственного окружения и одновременности исчезли. К тому же кумулятивное саморазмножение технологического преобразования мира подвергает постоянному пересмотру условия каждого из входящих в него действий и протекает в условиях совершенно беспрецедентных ситуаций, в отношении которых оказывается бессильным все, чему учит опыт. Поэтому императив, соответствующий новому характеру человеческой деятельности и адресованный новому ее субъекту, точнее, постмодернистской «неприкаянной единичности», может звучать приблизительно так: «Действуй так, чтобы последствия твоей деятельности были совместимы с поддержанием подлинно человеческой жизни на Земле», или же просто «не подвергай угрозе условия неопределенно долгого сохранения человечества на Земле». Очевидно, что новый императив должен быть обращен в куда большей степени к общественно-политической деятельности, чем к частному поведению, поскольку это последнее не обладает причинно-следственным измерением, к которому императив был бы применим. Новый императив будет нацелен на новую согласованность, уже не согласованность деяния с самим собой, но следующих за ним последствий – с продолжением человеческой деятельности в будущем [18].

К сожалению, вектор постмодернистской этики прямо противоположного плана: это Я, вбирающее в себя окружающий мир, а не Я, расширяющееся до окружающего мира. Как привести в соответствие *эгоцентрический* характер этических установок человека эпохи постмодернизма с *космоцентрическим*, глобальным характером его деятельности и ответственности за нее?

## От внешней регламентации к внутренней регуляции (воспитательный процесс в современной украинской высшей школе)

Мы полагаем, *решение данной проблемы возможно только в рамках последовательного проведения в образовании – как социальном институте, специализирующемся на формировании членов общества, – принципа единства обучения и воспитания на основе личностного подхода.*

Правда, настойчивые декларации единства обучения и воспитания зачастую скрывают недостаток какого-нибудь из них (чаще воспитательного). И тогда все сводится к традиционным призывам использовать учебный процесс для воспитания учащихся. С этой целью был даже предложен дидактический принцип воспитывающего обучения. Однако воспитывающий характер носит (и воспитывающую функцию имеет) не обучение, а учебно-воспитательный процесс в его неразрывном единстве.

В процессе обучения можно *передать* систему знаний об окружающем мире, но не положительные качества личности воспитуемого, его способности, привычки, характер. Эти качества формируются и закрепляются на уровне самосознания (убеждение) и подсознания (привычное поведение и устойчивое эмоционально-волевое отношение) только в особой организации жизни и деятельности, своеобразной организации всей системы отношений с окружающим миром и с другими людьми – другими детьми, родителями, педагогами и т. д. [9, с. 113–114].

Образование как раз и представляет собой такой *процесс* воспитательного воздействия на человека, в котором в той или иной степени интегрированы все известные способы воспитания.

В самом деле, наряду с непосредственной передачей всей совокупности социального опыта человека, мы видим здесь, во-первых, влияние педагога (учителя, преподавателя) на учащегося. Это влияние может быть как непосредственным – убеждением, нравоучением, требованием, приказом, угрозой,

наказанием, примером, просьбой, советом, так и опосредованным совместной деятельностью (научная работа, художественная самодеятельность).

Далее, значительный воспитательный эффект оказывает на учащегося мнение той учебной среды, в которую он погружен. Этот эффект оказывается тем более значимым, что дополняется дружеским общением с одноклассниками и сокурсниками, которое, как известно, зачастую сохраняется на протяжении дальнейшей жизни.

Например, по данным американских социологов, студенты, выросшие в неоднородном этническом, социальном и экономическом окружении, становятся более терпимыми к любым проявлениям «инаковости», «друговости». Студенты, выросшие в нерелигиозной среде, реже посещают церковь, чаще курят, употребляют спиртное, становятся более независимыми в своем поведении.

Социальное общение в кругу семьи также оказывается во многом детерминированным кругом интересов, связанным с учебной работой. Кроме того, в процессе учебно-воспитательной работы устанавливается тесный контакт между образовательным учреждением и семьей учащегося. Понятно, что в школе этот контакт является более тесным, поскольку еще не сформировавшаяся личность нуждается в большем внимании и даже опеке. Однако и в студенческие годы высшие учебные заведения, с нашей точки зрения, не используют до конца все имеющиеся в их распоряжении возможности для соединения своих воспитательных усилий с усилиями семьи.

Наконец, образование открывает прекрасные возможности для объединения воздействия на учащегося различных форм воспитания:

- массовых (культурные, спортивные, профессиональные и другие мероприятия – от Дня студента до Дня факультета и Дня alma mater);

- групповых (как формальных – тьюторство над академическими группами, так и неформальных – кружки, клубы, секции и т. п. по интересам);

– индивидуальных (индивидуальная работа со студентами, удельный вес которой, скажем, в украинских вузах из года в год возрастает, приближаясь к западным стандартам).

Укажем на сопутствующие факторы, усиливающие, с нашей точки зрения, воспитательное значение образования:

1. Длительность процесса образования, в идеале долженствующего стать образованием на протяжении всей жизни.

2. Целесообразный характер процесса образования, направленного на привитие общественно значимых норм, идеалов и ценностей.

3. Концентрированность, а в последние годы – и приоритетность решения воспитательных задач в образовательном процессе.

4. Интерес к учебе (по разным данным, в той или иной степени его проявляет 2/3 опрошенных студентов), стимулирующий усвоение студентами не только узкоспециальных, но и общеобразовательных знаний, навыков и умений, имеющих заметное воспитательное значение.

5. Гуманитарный уклон всего образования, который также благоприятствует воспитанию студентов. Технократизм в образовании наблюдался наиболее ярко только в 1950–1980-е годы в Советском Союзе. Зато в последнее десятилетие XX века во всех развитых странах, равно как и в странах Содружества тенденция к гуманитаризации образования, сокращению удельного веса и падению престижа естественнонаучных и инженерных специальностей стала настолько заметной, что начала вызывать все возрастающую тревогу.

Таким образом, проблема формирования человека, одновременно свободного от условностей общества, и ответственного за свои дела и поступки перед ним, решается не самоустранением педагогов с целью «свободного» развития детей, на чем настаивают представители постмодернистской «антипедагогике», а созданием и применением толковой методики, соответствующей целям и принципам воспитания.

Сегодня от воспитания требуется привитие навыков самостоятельной оценки любых жизненных явлений, выявлении

в них как положительных, так и отрицательных сторон, определении на этой основе наиболее оптимальных компромиссов между личными и надличностными интересами, а также в выработке умения нести полную ответственность за, таким образом, принятые самостоятельные решения. При этом усиливается необходимость воспитания как такового: в мире, где ценностей стало во много раз больше, нужно уметь занять по отношению к ним свою собственную осознанную *позицию*, чтобы не скатиться до *позы* абсолютного нигилизма.

В методологическом отношении единство обучения и воспитания предполагают, прежде всего, параллельность организации и проведения воспитательной работы и в рамках учебных занятий, и во внеучебное время, непрерывность и преемственность в воспитании, координацию и объединение семейного и общественного воспитания. Прежде всего это касается высшей школы, в которой воспитанию если и уделялось целенаправленное внимание, то, как свидетельствует отечественный опыт, чаще всего в форме идеологической обработки студентов.

Нынешние же украинские реалии достаточно противоречивы: подавляющее большинство государственных и внебюджетных вузов не ориентируются на организацию и проведение воспитательной работы во внеучебное время, но при этом последовательно восстанавливают хорошо зарекомендовавшие себя в прошлом организационные структуры, как раз для нее и предназначенные. Достаточно сказать, что практически во всех вузах воссоздана четкая вертикальная структура: проректор по гуманитарному образованию и воспитанию, руководители отдельных специализированных структур и служб – гуманитарных и молодежных центров, клубов; заместитель декана по воспитательной работе. Во многих вузах эта вертикаль продолжена: институты ответственных за воспитательную работу на кафедрах, кураторы студенческих академических групп и иностранных землячеств.

Однако собственно противоречие и состоит в том, что организационные структуры воспитательной работы в вузах Украины не реализуют полностью свои возможности.



Происходит это в значительной мере из-за того, что профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений страны в своем большинстве не настроен целенаправленно заниматься воспитанием во внеучебное время: «По какому праву, в частности, один взрослый человек берется воспитывать другого взрослого человека? И вообще, что это, собственно, значит воспитывать?». В этом видится, чуть ли, не пережиток тоталитарного прошлого и даже нарушение 15 и 35 ст. Конституции Украины, гарантирующих «свободу мировоззрения» и принцип «политического, экономического и идеологического многообразия» [53].

Приводятся и доводы более объективного плана:

Во-первых, прежние традиции вузовского воспитания во многом утрачены, поскольку дискредитирован и отброшен опыт жизни предыдущих поколений. Во-вторых, отсутствуют мировоззренческие установки, отвечающие времени, и методологические разработки по теории и практике воспитания в вузах. В-третьих, изменился социальный облик современного студента. Усиление социальной дифференцированности в студенческой среде привело к возникновению пассивных, потребительски настроенных студентов из состоятельных семей и появление студентов с так называемой вторичной занятостью. В-четвертых, финансовые трудности вузов, низкая оплата труда преподавателей и сотрудников, необходимость дополнительного приработка приводят к сокращению числа педагогов-энтузиастов [15, с. 98].

Но вся беда в том, что и воспитательный потенциал учебного процесса также не раскрывается до конца и не компенсирует недостатки внеучебной воспитательной работы.

Действительно, в воспитании решающую роль играет личность преподавателя. На лекции талантливых педагогов студенты ходят «по зову души», как на праздник. Более того, зачастую неосознанно они перенимают у преподавателя многие манеры поведения, привычки в одежде, особенности речи и т. д. Да и в каждом учебном курсе, в принципе, заложен воспитательный элемент, а потому любой преподаватель любой

дисциплины может и должен решать помимо учебных и воспитательные задачи.

К тому же подавляющее большинство педагогов высшей школы обладает и высокими личными качествами, и профессиональным мастерством, и желанием видеть в студентах своих будущих коллег, интеллигентных, образованных людей.

Но мало кто среди них, по нашим наблюдениям, занимается интегрированной в учебный процесс воспитательной работой систематически и целенаправленно. Да, практически каждый преподаватель переносит в аудиторию свое видение наиболее актуальных проблем общественной жизни. К сожалению, по нашим наблюдениям, подобным образом удовлетворяется, скорее, обычная человеческая потребность выговориться, поговорить с другим о том, что волнует лично тебя. Если в такого рода «лирических отступлениях» и присутствует воспитательный момент, то он зачастую спонтанен и не полностью продуман.

В случае же признания воспитательной работы равноправным, наряду с учебно-методическим, компонентом деятельности вуза – как на уровне отдельно взятого вуза, так и на уровне общегосударственной образовательной политики – заработает в полной мере уже существующая воспитательная вертикаль. Уже сегодня она вполне способна не только успешно организовывать воспитательную работу во внеучебное время, но и взять на себя координирующие функции по отношению к воспитательной работе, проводимой в рамках учебного процесса, – скажем, через разработку и согласование обязательной воспитательной составляющей всех без исключения учебных дисциплин, организацию постоянных методических внутри- и межвузовских семинаров по воспитательной работе. Отсюда и воспитательную работу в вузе следовало бы рассматривать не как некое дополнение к основной работе преподавателя, а оценивать как учебную нагрузку в часах. К примеру, провел со студентами в общежитии беседу, занявшую два часа, – будьте добры учесть эти часы в учебной нагрузке.

Правомерность предложенного подхода подтверждается и его глубокими историческими корнями. Уже в XVIII веке в русском языке сложилось современное нам понимание образования как просвещения, процесса воздействия на развитие ребенка или юноши с целью формирования, прежде всего, его нравственных и физических качеств. Сильно выраженная духовно-нравственная компонента русского понятия «образование» делает невозможным точный перевод на другие европейские языки, где под образованием (от лат. *educatio*) понимается процесс, в ходе которого ум и характер человека развиваются обычно путем формального обучения, запоминания систематизированного набора знаний, инструкций, схем и моделей [20, с. 4–8].

Можно сослаться и на более близкий к нам по времени зарубежный опыт. В любом американском университете действует масса клубов, официально зарегистрированных и незарегистрированных студенческих объединений. В среднем первокурсник тратит на клубную деятельность 3,5 часа в сутки.

Реализация единства обучения и воспитания не мыслится нам вне личностного подхода, абсолютного признания достоинства каждой личности, ее права на выбор, собственное суждение, самостоятельный поступок. Личность студента отныне – не объект воспитания, а субъект деятельности, воспитательный процесс организовывается как процесс взаимовлияния личностей. Этим, собственно говоря, личностный подход отличается от индивидуального, который чаще всего сводился только к учету индивидуальных особенностей студента.

Новые доминанты образования призваны сформировать у учащегося чувство социальной ответственности, внутренний механизм жизненной регуляции, который в современной социокультурной ситуации призван отчасти заменить внешнюю нормативную регламентацию.

Состояние образования предопределяет достижения общества в научно-технической сфере, его экономическое развитие в целом. Яркая иллюстрация тому – опыт наиболее

высокоразвитых стран мира (Японии и США). «Мы платим университетам не потому, что богаты, – говорил, будучи президентом США, Р. Рейган, – мы богаты потому, что платим университетам». От образования в огромной степени зависит воспроизводство и совершенствование интеллектуального потенциала нации, ее моральное развитие, будущее в целом.

В «Декларации об ответственности нынешних поколений перед будущими поколениями», принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1997 года, в том числе, подчеркивается, что образование является важным инструментом развития инструмента и общества и должно быть направлено на упрочение мира, справедливости, взаимопонимания, терпимости и равенства, на благо нынешних и будущих поколений.

«Вытеснение непрофессионализма» из большинства сфер деятельности как специфическая особенность современного общества делает систему образования важнейшим субъектом его (общества) социокультурной трансформации. Это, в свою очередь, предопределяет необходимость постоянных изменений образовательного пространства, прежде всего учитывающих «вызов времени».

## РАЗДЕЛ 3

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА XXI ВЕКА**

В XX веке образование рассматривалось преимущественно как иной, параллельный мир по сравнению с самой жизнью. В этом мире была нацеленность не на то, чтобы жить, а на то, чтобы готовиться к жизни.

С конца 70-х годов в мировом сообществе начинает созревать идея понимания образования не только как школьного, университетского или профессионального, но и как общего подхода к жизни. Поэтому в качестве главной цели обучения рассматривается уже не приобретение знаний, умений и навыков, а выработка у учащихся способности ориентироваться в новых условиях жизни, детерминированных все возрастающей сложностью мира, принимать разумные решения и нести за них ответственность. Новый подход к образованию предполагает развитие у учащихся способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, к сотрудничеству с другими людьми, формирование интереса к знаниям и потребности к их «добыванию». Реформирование отечественной системы образования происходит в контексте глобальных инновационных процессов в образовании.

#### *Глава 1*

### **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ГУМАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Образование становится все более динамичным и вариативным. На смену традиционным формам обучения пришло так называемое «инновационное» – изменение образовательного

пространства путем комплексного процесса создания, внедрения, распространения в нем педагогических инноваций. Под педагогическими инновациями будем понимать привнесение нововведений, обновлений в образовательную систему.

Как отмечалось в седьмом докладе Римскому клубу «Нет пределов обучению», опубликованном в 1979 году [42, с. 10], в настоящее время наблюдается глубокий разрыв между все возрастающей сложностью мира и способностью человека ориентироваться в новых условиях жизни, обусловленной традиционной формой образования. Именно разрыв, называемый в докладе «человеческой лакуной», ведет, по мнению его авторов, к тем «затруднениям человечества», которые на протяжении последних лет являются предметом острых идейных дискуссий. Для конструктивного решения глобальных проблем авторы доклада считают необходимым коренным образом пересмотреть существующие методы обучения и ввести так называемое «инновационное обучение», основанное на предвидении и активном участии людей в создании своего будущего.

### **Опорное обучение как новация**

Коренные изменения социально-экономических и политических условий в Украине влекут за собой необходимость поиска новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса и, как следствие, способствуют активизации инновационного образовательного движения в стране. В работе Е. В. Поповой [39] предпринята попытка проследить истоки инновационной деятельности в сфере образования, начиная со середины XIX века, хотя в это время еще не использовалось понятие «инновационное обучение». Уточним, что в нашей монографии понятие «инновационное обучение» по сути, тождественно понятиям «инновационной деятельности» и «инновационным изменениям» в сфере образования.

Педагогические инновации стали предметом специального исследования ученых приблизительно с конца 50-х годов на

Западе, а в нашей стране – в последнее десятилетие. Новации (нововведения) – это то новое, что становится предметом инновационной деятельности (идеи, способы, средства, технологии и т. п.). В ходе педагогического эксперимента по созданию учебного заведения нового типа в ХГУ «Народная украинская академия» внедряются различные новации, в том числе *опорное обучение* по некоторым учебным дисциплинам, например, по философии [37]. Введение опорного обучения обусловлено в значительной степени доминирующей в современной высшей школе тенденцией к сокращению аудиторного времени.

Следует отметить, что в современной педагогической науке термин «опорное обучение» отсутствует. Иногда используются понятия «опорный конспект», «опорное конспектирование», «опорный сигнал», происхождение которых связано с именем донецкого народного учителя В. Ф. Шаталова. В его методической системе подача теоретического материала осуществляется крупными блоками с помощью так называемых опорных сигналов [64]. Думается, что умение кодировать информацию с помощью опорных сигналов может принести пользу и в самообразовании, являющимся основным составным элементом вузовского образования. Особенно рекомендуется обратить внимание на этот вид обработки информации студентам заочной и последиplomной форм обучения. Заметим, что в характеристике опорного обучения мы исходим не из существующей разработанной теории, а из практики внедренных нами в педагогический процесс новаций.

Главная цель опорного обучения – приобщение учащихся к самостоятельной работе над литературой, к поиску и обработке нужной информации, к умению выделять главное, анализировать, делать выводы, а значит научить учиться.

Обязательным условием опорного обучения является наличие ряда «опор». Это, прежде всего, необходимая по данному курсу учебная и методическая литература, доступная каждому учащемуся. В процессе опорного обучения сокращается время аудиторных занятий (обычно лекций) и под руководством преподавателя студенты самостоятельно изучают

не рассмотренный преподавателем учебный материал. Не исключается также вынесение на самостоятельное изучение некоторых вопросов плана семинарских занятий.

Введение опорного обучения по философии стало возможным потому, что кафедрой философии разработаны необходимые учебно-методические материалы, издан «Практикум» с текстами наиболее известных философов и мыслителей, работа над которыми активизирует самостоятельное творческое мышление студентов [51]. Библиотека нашего вуза обеспечивает учебниками практически каждого студента, имеется вполне достаточное количество дополнительной научной и учебной литературы. При подготовке письменных работ поощряется самостоятельный поиск студентами необходимой литературы не только в библиотеке нашего вуза, но и в других библиотеках города.

Составление календарно-тематического плана по учебной дисциплине с опорным преподаванием предусматривает два варианта:

- сокращение лекционных занятий за счет вынесения некоторых тем на самостоятельное изучение;

- сохранение всех лекционных тем, но вынесение на самостоятельное рассмотрение отдельных вопросов лекции или семинара. Опыт организации опорного обучения по курсу «Философия» на всех факультетах НУА говорит о том, что более предпочтительным является второй вариант.

В опорном обучении имеется еще много нерешенных вопросов. И главный – это разработка *опорных лекций*. Качество опорных лекций зависит от творчества, изобретательности самого лектора. Он творец своей лекции и, исходя из программы и имеющихся учебников, сам (конечно, при помощи кафедры) решает вопрос, какие проблемы он будет освещать в лекции, а какие оставит в стороне. Умело ориентируясь в имеющейся научной и учебно-методической литературе, преподаватель выполняет в какой-то степени роль «путеводителя» в ее освоении студентами.



К опорным лекциям предъявляются общие требования, в том числе глубокое научно-техническое содержание, интегративный подход к учебному материалу, воспитательная направленность, связь с будущей специальностью учащихся. В целом ее ведущая роль обусловлена многосторонним влиянием на учебный процесс, в котором она выполняет ориентирующую, информационную, интегрирующую, мировоззренческую, воспитательную, логико-методологическую, методическую и организационную функции.

Реализация *ориентирующей* функции лекции дает студентам представление о современном уровне разработки проблемы в мире, стране и на кафедре, перспективные пути развития той или иной научной дисциплины; *информационной* – обеспечивает основы научных знаний, знакомит с основным содержанием, принципами, закономерностями изучаемого предмета, главными идеями и направлениями его развития, раскрывает диалектические связи сложнейших вопросов; *интегрирующей* – указывает на связи данного предмета с другими учебными дисциплинами, а также на связи теории и практики; *мировоззренческой* – формирует систему знаний об обществе, природе, мышлении, которые включаются в мировоззрение личности будущего специалиста, соответственно направляют его действия и регулируют его поведение; *воспитательной* – является фактором идейно-политического, патриотического, интернационального, морального, эстетического, духовного воспитания, развивает интерес к созданию мотивационного основания обучения; *логико-методологической* – формирует навыки мышления студентов благодаря систематизированному и логическому изложению учебного материала, диалектическому раскрытию развития данного предмета и его проблем; *методической* – дает методические указания рационального применения различных методов и форм работы с учебным материалом; *организационной* – определяет способы, методы, приемы, средства и формы учебного процесса.

Несмотря на сокращение количества лекций, они остаются определяющей, наиболее экономной формой передачи

и усвоения информации, использование которой требует от преподавателя глубокого знания предмета и наличия профессионального опыта, знаний о подготовке и развитии студентов, умения структурировать и планировать лекции дидактически оправданным подбором научной информации и наглядных средств.

Особенности опорных лекций, на наш взгляд, – в акценте на тех основополагающих идеях и принципах, которые пронизывают изучаемую тему, и в поиске специфических средств их выражения (опорные конспекты). Это могут быть ключевые слова, схемы, таблицы, наиболее емкие мысли и т. д. В идеале предполагается демонстрация на лекции соответствующего раздаточного материала (Handal) с помощью мультимедийного проектора и программы презентации Power Point.

Особую функциональную нагрузку несут *семинарские занятия*. Вместе с лекциями они составляют единое целое, дополняя, но, отнюдь не повторяя друг друга. В качестве основной формы социальных связей XXI века, как отмечают многие философы, являются субъектно-субъектные отношения. Поэтому важно «разговорить» молчунов, убедить студентов в необходимости общения, развитии своего мышления, умения работать в команде. Используются многообразные формы проведения занятий, в основе которых лежит диалог. Активно практикуется метод «малых групп», «пресс-конференции», «ролевые игры», дискуссии, используется раздаточный материал.

Организация опорного обучения предполагает *совершенствование форм самостоятельной работы студентов, а также индивидуальной работы* с учащимися и контроля их знаний. Не всегда студент может проявить себя на семинаре. Уже после двух-трех семинаров ясно, кого нужно приглашать на индивидуально-контрольное собеседование. Кроме этого, основными формами контроля знаний являются домашние контрольные работы, контрольные работы на семинарах, фронтальная проверка «философских словариков», которые ведут студенты, коллоквиумы.

Необходима *актуализация опорных знаний* учащихся (В. А. Онищук), то есть возобновление предыдущих знаний, которые требуются для усвоения новых. Имеется в виду, прежде всего, интеллект учащегося, в том числе опора на знание других, смежных дисциплин, которые уже «прошли» или изучаются параллельно. Учебные дисциплины в вузе – это открытые системы, которые не могут функционировать без притока информации из других дисциплин. Нередко мы добросовестно обучаем учащихся своей дисциплине, не очень заботясь об усвоении ими связей, существующих между предметами, об образовании как целостной системе. Поэтому реализация проблемы интеграции знаний так актуальна в опорном обучении.

При опорном обучении каждый студент самостоятельно готовит *письменную работу* по одной из предложенных тем. Индивидуальный подход к студентам предполагает учет их способностей и возможностей. Формы письменных работ самые разнообразные. Это может быть реферат, эссе (очерк) по предложенным текстам и пр. Более продвинутым студентам предлагается самостоятельная проработка новых научных статей в философских журналах, в том числе поиск в них ответов на те вопросы, которые ставит преподаватель. Важно, чтобы учащийся учился мыслить и высказывать свои мысли на бумаге, делая это интересно и грамотно.

Известно, что в США в последние годы разрабатывается наука *composition* по обучению учащихся самостоятельно и правильно писать. Нам тоже необходимо продумать систему мер для этого, так как не каждый наш молодой специалист умеет грамотно написать заявление при поступлении на работу. Кафедрам следует постоянно пересматривать наборы текстов (статей), тем рефератов (курсовых, бакалаврских и дипломных работ), корректировать их так, чтобы учащиеся высказывали свои оценочные, критические суждения. Например, в курсе философии: «Мое отношение к идее «сверхчеловека» Ф. Ницше» и др. Подготовленную письменную работу необходимо защитить: либо в ходе выступления с сообщением

по данной теме на соответствующем семинаре, либо в процессе индивидуальной работы преподавателя со студентами.

Организация работы научных *студенческих кружков*, а также проведение традиционных общеакадемических *философских диспутов* способствуют формированию критического мышления. Темы диспутов обычно близки к изучаемой проблематике, например: «Человек – царь природы или сын ее?», «Зачем я в этом мире, зачем мне этот мир?», «Здоровье тела и души» и др. Подготовку к диспуту, как правило, ведут сами студенты на принципах самоорганизации.

В заключение отметим важность опоры на *личностную мотивацию* студента в обучении: зачем он учится, каковы его ожидания, что его привело именно в наш вуз. Студент должен быть убежден в том, что опорное преподавание (обучение) ведется именно в его интересах, так как учит самостоятельности, находчивости, предприимчивости в области работы с информацией. Эти и другие моменты внутренних мотивов учебной деятельности молодого человека сказываются положительно (или отрицательно) на отношении к опорному обучению.

Новации и инновации – это не самоцель. Они представляют собой средство и путь обновления (модернизации), оптимизации образовательной сферы. Поэтому этот процесс должен быть управляемым. Мы не можем согласиться в этой связи с огульной критикой традиционных методов преподавания. По-видимому, нам нужно спокойно относиться к «двойному» преподаванию: сочетанию традиционных и нетрадиционных методов в одном вузе. Здесь важен взаимообмен полезным опытом.

### **Инновационное обучение в частных вузах**

К основным принципам инновационных изменений в образовании можно отнести, на наш взгляд, принцип непрерывного образования; лично ориентированного обучения; тесного взаимодействия того, кто обучает, и того, кто обучается

(педагогика партнерства); единства обучения и воспитания; поиск нестандартных методов и форм обучения (повышение свободы творчества преподавателя) и т. д.

И бюджетные, и частные учебные заведения желают реализовать основные принципы инновационного обучения. На первый взгляд, бюджетные учреждения, университеты, с их высоко профессиональным и более или менее постоянным кадровым составом, солидной материально-технической базой, давними традициями имеют здесь несомненные преимущества. Однако не будем спешить с выводами.

Частное образование на постсоветском пространстве существует уже более 10 лет. Можно сказать, что оно, как форма обучения, альтернативная государственной, состоялась. Так, в частных вузах Украины сейчас обучается более 10% студентов. Они получают образование по специальностям, которые востребованы нашим обществом. Основное их отличие от бюджетных форм – финансирование. Однако в какой-то степени частные вузы до сих пор рассматриваются как те, что противостоят бюджетным, с чем нельзя согласиться. На самом деле и те, и другие призваны решать общую задачу полноценного развития личности.

Работая в русле общих задач, которые стоят перед образованием, в рамках требований Министерства образования и науки, частные вузы могут рассчитывать только на себя. Тогда как в большинстве западных стран грань между государственными и негосударственными вузами размыта в силу того, что последние получают государственную помощь в форме субсидий и госзаказа.

Не секрет, что частные вузы отличаются между собой качеством и уровнем подготовки специалистов. Конкуренция с бюджетными вузами вынуждает их искать новые формы работы со студентами, проигрывать новые модели отношений «студент-преподаватель». Именно такое камерное учебное заведение может пробиться к сердцу каждого студента. Здесь все на виду. Поэтому не остается незамеченным ни поиск более совершенной методики преподавания, ни самоуспокоенность,

ни отсутствие стараний. Приватный вуз – удобный полигон для педагогических новаций и экспериментов.

Однако это не происходит а priori, а определяется в значительной степени личностными качествами руководителей учебных заведений (их опытом, порядочностью, дальновидностью) и слаженностью команды преподавателей.

Как определяется в «Концепции и перспективном плане развития НУА до 2010 года» (Харьков, 2000), «большим преимуществом частных вузов, способностью обеспечить их гарантированную перспективу является их возможность начиная с нуля создавать принципиально новые образовательные учреждения, которые позволяют обеспечивать увеличивающуюся потребность людей в непрерывном образовании от школьного до послевузовского, и далее на протяжении всей жизни» [27].

Важно вложить в сознание наших студентов, что в современных условиях конкурентной борьбы на «рынке труда» непрерывность образования означает постоянный процесс повышения человеком своего профессионализма, способность к самообразованию и творческий подход к знаниям в течение всей его активной жизни. В современных условиях это очень важная жизненная ориентация, отсутствие которой в большинстве случаев (даже у очень молодых одаренных людей) не позволяет им противостоять сложным внешним обстоятельствам.

Обеспечивая идею непрерывности, частные вузы способны быстро реагировать на динамично меняющийся спрос, совершенствовать новые подходы в образовательном процессе, активно перестраивать свою деятельность. У них есть больше возможностей реализовывать индивидуальные подходы к обучению, а значит, готовить лидеров, элиту.

Следует заметить, что бюджетные учебные заведения широко открыли свои двери тем, кто хочет учиться по контракту, оплачивая свое обучение. Там для них, как правило, не предоставляются дополнительные образовательные услуги: обучаются они в обычных группах, у тех же самых преподавателей, которые не имеют возможности уделить им больше внимания.

Приватное образование очень мобильно, управление учебным процессом в нем более оперативно, а значит, приближено к современным потребностям. В условиях рыночных реалий оно вносит свой вклад в решение задач формирования нового типа личности – «цивилизованного кооператора».

Таким образом, приватные учебные заведения нельзя не учитывать в организации инновационного обучения. Они имеют определенные возможности, а при их реализации и некоторые преимущества.

### **Интеграционные тенденции в образовании**

В процессе профессионального образования учащиеся овладевают различными предметными сферами. Изучаемые учебные дисциплины нередко воспринимаются ими как изолированные, не связанные друг с другом предметы. Такой подход к образованию грешит односторонностью, так как способствует лишь фрагментарному, осколочному представлению человека о мире, видению его не цельным, а разорванным, не взаимосвязанным, а обособленным.

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 века быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубиться в изучаемые явления, а с другой – расширить охват его со всех точек зрения» [11, с. 54].

С целью преодоления обособленности учебных курсов, в 80-х годах прошлого века в вузах страны широкое распространение получила деятельность по интеграции обучения. Однако это все прошумело, как очередная кампания, принятая по инициативе Минвуза.

Современные тенденции к сокращению аудиторных занятий способствуют постоянному обновлению учебных планов

и программ, заставляют осмысливать эффективность учебного процесса в целом, вновь и вновь обращают наше внимание к идее интеграции в процессе обучения.

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 [49].

Нам необходимо «оживить» человека, сквозь призму бытия которого излагается традиционная гуманитарная проблематика. Ведь наши подходы к человеку чаще всего объективистские, не раскрывающие многообразия его сущности. Поэтому заслуживают внимания новые, альтернативные трактовки человека, как, например, в учебнике А. И. Горак [14]. Здесь можно отметить такие три момента:

1) признание феномена человека космопланетарным явлением (следуя идеям Тейяр де Шардена и Н. К. Рериха);

2) рассмотрение общества как необходимого условия человеческого существования, а не способа функционирования его сущности;

3) детерминированность общества его духовностью.

Гуманитаризация конкретно-научного и специального знания (математики, информатики, цикла экономических дисциплин) включает в себя, в частности, раскрытие гуманитарного аспекта научного знания. Последнее означает, что в содержание конкретных и специальных дисциплин также включаются знания, обращенные к человеку (философские, методологические, экологические, историко-научные, аксиологические, эстетические, проникнутые нравственными ценностями).

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 материального 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. 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, он обречен на гибель» [35, с. 11] – эту мысль следует осознать и нам, преподавателям, и учащимся. Этому будет способствовать 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.

Таким образом, мы должны преодолеть в себе «предметные» стереотипы, которые разрушают целостность личности будущего специалиста, и выработать у себя и у студентов способность более широкого, «междисциплинарного» мышления.

Развитие интеграционных процессов в образовании призвано объединить усилия педагогического сообщества вуза. Мы должны формировать единое образовательное пространство – на основе единства в подходах, целеполагании, содержании образования, в подведении результатов. Работа по реализации

объективных междисциплинарных интеграционных подходов в подготовке специалистов – задача стратегического характера. Мы начали эту работу и кое-что сделали. Но это не кампания. Это наши постоянные, каждодневные усилия, которые уже приносят и обязательно еще принесут положительные результаты.

### **Гуманизация образования как цель внедрения инновационного обучения**

Внедрение инновационного обучения преследует такую глобальную цель, как гуманизацию всей сферы образования. Идеи гуманизации образования и науки в отечественной литературе стали активно обсуждаться последние 20–25 лет. В этот период возрос интерес к взаимосвязи естественно-научного, технического и гуманитарного аспектов образования. И это не случайно. На смену традиционным представлениям о разделении гуманитарных, точных, естественных, технических и других наук формируется новое методологическое сознание о единстве научного знания, что, как было рассмотрено нами, нашло свой отзвук в сфере образования в форме интеграционной деятельности.

Гуманизация характеризует процесс преподавания, ориентированный на уважение к человеческому достоинству обучающегося, активизацию его учебной деятельности как субъекта обучения. Гуманистическая суть обучения противопоставляется так называемому технократическому мышлению, когда учащийся рассматривается лишь как объект обучения, а не как субъект сознательной деятельности. Причем технократизм может проявляться в преподавании не только конкретных, естественных наук, но и наук гуманитарного цикла, в том числе социально-политических. Осознание опасности технократизма порождает движение за гуманизацию и гуманитаризацию среднего и высшего образования, системы повышения квалификации и даже за гуманизацию гуманитарных и социальных наук.

С одной стороны, можно говорить о гуманистической и гуманитарной проблематике в процессе обучения. С другой – о гуманизации самого процесса обучения (которое не сводится лишь к гуманистической и гуманитарной проблематике в нем). Исследованную выше деятельность по интеграции обучения можно рассматривать как один из моментов гуманизации обучения.

Гуманизация обучения включает в себя переосмысление нашей роли как преподавателей. Следует помочь учащимся увидеть, насколько знание является ценностно зависимым, культурно зависимым и изменчивым. При этом не бояться проявить некоторые сомнения и неуверенность, что будет способствовать восприятию знания не как готового законченного результата, а создаст возможность для обсуждения, открытия и развития. В этом случае будет вовлечена энергия учащихся, их ценности, их взгляды, которые станут доступны их сокурсникам и преподавателям. Роль преподавателя как передатчика знаний уже не удовлетворяет. Основной целью образования в вузе становится саморазвитие личности и задача преподавателя – способствовать тому, чтобы студент мог реализоваться в современной жизни.

Сюда входит выработка интереса и мотивации к учебе «через всю жизнь», помощь студенту в развитии чувства инициативы, а одновременно ощущения себя как части команды, в принятии решений в нестандартных ситуациях и пр. Диалог предполагает открытость и искренность не только учащихся, но и преподавателей. По мнению постмодернистов, учащийся должен участвовать в дискуссии с учителем на паритетных началах. Мы должны относиться с доверием друг к другу, но это доверие надо заслужить.

Только в процессе личных контактов со студентами, индивидуальной работы с каждым мы сможем их лучше узнать и помочь сориентироваться в выявлении их жизненных приоритетов. Не назидательный менторский тон и нотации, не демонстрация своего превосходства, а ровное, спокойное,

дружественное, уважительное отношение друг к другу может вызвать расположение.

Переосмысление нашей роли как преподавателей убеждает в том, что мы должны проявлять терпимость к инакомыслию, не должны навязывать студентам своих решений. Наша задача – не ослеплять их нашим знанием изучаемого предмета и мудреными словами, а скорее помочь им на равных вступить в разговор с различными авторами, древними и современными, показать, что беспокоит нас, чтоб улучшить этот мир, и передать им это беспокойство. Типичный отказ преподавателя, что мы не готовы говорить о практических вещах, фактически является проявлением высокомерия. Если мы не готовы говорить о практике, мы не готовы говорить и о теории. Насколько это возможно, мы должны обращаться и к теории, и к практике, имея в виду не только свой индивидуальный социальный опыт, но и опыт учащихся.

## *Глава 2*

### **НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Изменения, происходящие в мировом сообществе, преобразования в украинском социуме влекут за собой реформирование образовательного процесса. В условиях постиндустриального общества образование постоянно теряет свою институциональную форму, меняется его структура, появляются новые его уровни и формы. Высшее образование приобретает массовый характер, формируются инновационные методы и средства обучения и воспитания. Освоение новых образовательных технологий не отбрасывает старых, хорошо себя зарекомендовавших, которые могут и должны также использоваться в современном образовании. Сохранение новых и старых технологий позволят сберечь устойчивое равновесие современного образовательного процесса.

## **Характеристика основных образовательно-воспитательных технологий**

На наших глазах происходит смена образовательных парадигм: классическое образование уступает дорогу постклассическому. Главная беда классической модели образования заключалась не только в лавинообразно растущем объеме информации, но и в самой организации учебной деятельности, в ее методах и средствах.

А ведь еще философ М. Монтень в своих «Опытах» ставил под сомнение необходимость такой парадигмы образования, в которой «постоянно кричат ученику в уши, как будто воду льют в воронку, а обязанность ученика состоит только в повторении сказанного. Мне хотелось бы, чтобы учитель исправил эту сторону дела, чтобы он с самого начала сообразно со способностями воспитанника давал ему возможность высказаться, развивал в нем вкус к вещам, заставлял его производить между ними выбор и различать их, чтобы иногда указывал ученику путь, а иногда представлял ему и самому находить его» [61, с. 123].

Сегодня создаются культуротворческие модели школы (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, О. С. Гребенюк, С. Ю. Курчанов, В. В. Сериков, В. И. Тюна, Ю. Л. Троицкий и др.), которые свидетельствуют о становлении «гуманитарной парадигмы образования» [9, с. 8] и которые ориентируются на формирование человека в культуре, на развитие его духовного начала. Опираясь на такие концепции образования, человек получает знания для того, чтобы в той или иной мере приблизиться к культуре, стать соразмерным ей, а затем, чтобы стать соучастником культурного процесса, вести с ней диалог [32, с. 30], чтобы не только быть потребителем, но и носителем и творцом. Но, как отмечал Л. М. Баткин, творят культуру не только те, кто пишет музыку, но и те, кто ее слушает, при условии, что это становится для них событием, особой активностью, которая возбуждает цепную реакцию собственного ума и сердца, из которой он в какой-то степени выходит обновленным [17].

Парадокс заключается в том, как верно замечает исследователь Ю. В. Сенько, что данные культурологические школы идут по старому пути, наращивая в учебных планах объемы гуманитарных дисциплин и опять скатываясь на позиции наполнения учащихся все новыми и новыми знаниями [45, с. 12]. А речь ведь идет о реформировании всего образовательного процесса, об изменении отношения к учебному процессу, преобразованию вузовской среды, роли учителя и ученика в данном процессе. Современная образовательная парадигма предполагает внедрение новых технологий обучения, интегральных курсов, разработку новых междисциплинарных связей.

Одна из моделей образования, которая сможет превратить студента в соучастника культурного процесса, – это личностно ориентированное обучение. Как отмечает исследователь А. Скар, именно в ходе такого обучения на основе индивидуализации создаются условия для саморазвития и самовоспитания, осмысленного определения своих возможностей и жизненных целей [46, с. 64–65]. Данная проблема неоднократно поднималась в работах В. А. Сухомлинского, И. С. Кона, А. В. Петровского, Б. О. Федоришина, И. Д. Баха, М. П. Лощенко и др.

Личностно ориентированная система высшей школы в учебно-воспитательном процессе опирается на диагностическое изучение личности, на новую этику взаимоотношений преподавателя со студентом, которая строится на основах педагогики партнерства и сотрудничества, использует диалог как доминирующую форму в ходе учебного процесса и др. Личностно ориентированное образование реализуется через деятельность, которая позволяет человеку проявить себя и в то же время обогатить свой внутренний мир.

Целью личностно ориентированного обучения является оказание помощи учащемуся в становлении его субъективности, социализации, культурной идентификации. Данная система предполагает владение педагогом разными образовательными технологиями, умением организовать обучение

одновременно на разных уровнях сложности, утвердить ценности физического и эмоционального благополучия, позитивного отношения к действительности.

Изменение содержания образования на современном этапе ведет к смене технологий, связанных с развитием личности.

Понятие «технология» на сегодняшний день не имеет четкого определения, хотя к нему обращались многие известные философы, такие как Х. Ортега-и-Гассет, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, О. Шпенглер, К. Ясперс, а также философы-постмодернисты, отрицающие «логоцентризм» и связанные с ним стандарты научной определенности и строгости мышления. Отдельные современные исследователи полагают, что данное понятие нельзя применять к процессу образования и воспитания, которые связаны с человеком и его развитием [47, с. 85; 38, с. 18].

«Такой сложный процесс, как воспитание невозможно построить в виде четкой технологической цепочки», – замечает И. З. Гликман. Тем не менее, понятие «технология» вошло в употребление в науке и в промышленности и применяется к «миру идей» и к «миру вещей». Мы придерживаемся понятия «технология», которое предложил Р. Г. Михайловский, раскрывающий сущность понятия на основе деятельности, которая протекает с применением техники и ориентирована на выработку конечного продукта как артефакта или социально значимой ситуации [34, с. 105], то есть это целенаправленная учебная или обучающая деятельность на основе систематически организованного знания. Образовательные технологии – это не просто использование в области образования технических приемов, способов обучения или компьютеров, это выявление и применение в образовании социальных, психологических и дидактических способов, которые позволяют достичь образовательных результатов.

Одной из образовательных технологий, которая может быть использована в рамках системы личностно ориентированного обучения и которая активно обсуждается в последнее время в науке и наиболее соответствует решению выдвинутых

проблем, является диалоговая образовательная система, в которой диалог понимается не только как форма преподавания, но и как один из способов научного познания. Он обращен из прошлого в настоящее, из настоящего в будущее. Диалог помогает наполнить содержание образования ценностями культуры разных эпох и это важно и для учителя, и для учеников, для которых процесс образования – это процесс вхождения в культуру.

Огромное значение в диалоговой образовательной системе имеет обращение к общепризнанным классическим образцам культуры, вошедшим в мировой фонд, сокровищницу культурного наследия человечества и представляющих общечеловеческие ценности для всего мира, при бережном сохранении и создании условий для развития культуры каждой страны, каждого социума в отдельности. Общечеловеческие ценности переплетаются с ценностями этнонациональными и преломляются в образовательной деятельности.

Диалоговый подход в образовании близок украинской ментальности. Как свидетельствует исследователь Н. М. Демьяненко, творчество одного из ярчайших представителей национального духа украинского народа, философа Г. Сковороды тому пример [17, с. 119]. Не случайно его называют украинским Сократом. Такое же мировосприятие действительности мы видим и у Ф. Прокоповича, П. Юркевича, Т. Шевченко, М. Грушевского и многих других.

Диалоговая образовательная система предоставляет возможности изучать прошлое на основе сегодняшнего дня и акцент в образовательном процессе переносит с идеи «освоения культуры» на идею саморазвития, самореализации субъекта в культуре.

При таком подходе будет меняться представление о смысле процесса образования: он видится теперь не столько в учебно-порционной трансляции неких культурных ценностей или знаний, сколько в самом процессе становления личностной субъективности студента и его способности к диалогу с культурой. Субъект получает образование не затем, чтобы в той или



иной мере быть количественно соразмерным реальной культуре, а затем, чтобы стать (в той или иной степени) соучастником культурного процесса. Процесс образования – непрерывный процесс становления личности субъекта, происходящий там и тогда, где и когда происходит его встреча с теми или иными феноменами культуры. Суть образовательной проблематики, с этой точки зрения, состоит не в том, сколько и какой культурной информации, сколько и каких выделенных учебным планом знаний, умений и навыков удалось транслировать тому или иному субъекту, а в том, насколько у него оказалась сформированной потребность и способность к диалогу с культурой.

Диалоговая форма общения, как справедливо отмечают исследователи, наиболее профессионально значима, поскольку результатами коммуникативной деятельности являются новообразования духовного характера: представления, идеи, черты характера, интересы, приобщения каждого к ценностям другого [4, с. 7].

Особо важно подчеркнуть, что в диалоговой системе образования субъект не становится учеником другого, усваивающим чью-то позицию и чьи-то взгляды. В диалоге субъект вырабатывает свою собственную позицию, свое собственное «Я», удерживая на дистанции и позицию «Я» другого. В диалоге субъект сам инициатор своего образовательного движения и сам автор той траектории, которую он выстраивает внутри той или иной культурной реальности. И, с этой точки зрения, вся жизнь субъекта есть процесс образования, как процесс встреч с миром культуры. Результатом таких встреч становится развитая культура самого субъекта, свидетельствующая о том, что он состоялся, что он способен к развивающемуся, расширяющемуся диалогу с культурой. Диалоговая система обучения осуществляется через различные виды деятельности, посредством которых студент развивает себя, свои способности, знакомясь с разными сферами бытия, проникая в тайны культуры человечества.

Поэтому важно, чтобы в вузе в ходе учебного процесса были созданы условия для «вхождения» субъекта в культуру, необходимо разработать и внедрить диагностические методики, выявляющие способности и потребности студентов, чтобы учитывать их в ходе учебного процесса, организовать систему учебных консультаций с целью оказания помощи субъекту в творческой самореализации. Близок к данной технологии и рассматриваемый в предыдущей главе метод опорного преподавания, который также позволит студенту самостоятельно погрузиться в мир культуры. Роль преподавателя в этом процессе сводится скорее к роли куратора, проводника, который при помощи методических приемов (консультаций, выполнения индивидуальных заданий и т. д.) вводит субъекта в мир культуры, при этом раскрывая его индивидуальные способности и тем самым активизируя процесс его саморазвития.

Среди личностно ориентированных технологий можно выделить и Вальдорфскую педагогическую школу, целью которой является развитие способностей учащихся, их индивидуальности, и школу Марии Монтессори, в основе которой лежит идея о том, что каждый человек проходит свой индивидуальный путь развития, а учитель призван помочь ему в этом, помочь в самореализации; к данным технологиям относятся и организация работы учащихся над учебными проектами, в которой также реализуются интересы и раскрываются способности личности. К новым образовательным технологиям, нацеленным на творческое развитие личности, следует относить и проблемное, и дистанционное, и экспериментальное обучение и др.

В условиях перехода к информационному обществу возможно использовать и открытую систему образования (которая непосредственно связана с неклассической наукой, с теорией относительности А. Эйнштейна и квантовой теорией Н. Бора), при которой образование, будучи средством освоения мира, обеспечивает интеграцию различных способов освоения и тем самым увеличивает творческий потенциал человека для свободных и осмысленных действий, целостного и открытого

восприятия. Эта система предпочитает изучение не отдельных предметов, а комплексных учебных дисциплин, например, таких, как «Развитие природы и общества», «Основы экономических и правовых знаний», «Этика и эстетика» и т. д. Спиралеобразное построение изучаемого материала позволяет неоднократно возвращаться к пройденному, расширяет общеобразовательную базу учащихся при значительном сокращении учебного времени, укрепляет связи между предыдущим опытом и новым познанием, способствует социализации личности.

Открытая система обучения предполагает изменение отношений между поколениями, между обучающими и обучаемыми, переход от авторитарного управления, подчинения и принуждения к сотрудничеству, взаимопомощи. С теоретической точки зрения открытая система образования является более предпочтительной, так как она формирует активно мыслящую и творческую личность. Но данная образовательная система может быть эффективной лишь в том случае, когда обучаемые уже усвоили определенный объем знаний, другими словами, в старших классах школы или в высших учебных заведениях [2, с. 56].

Совершенствуя формы и методы обучения студентов на основе базисного учебного плана, ряд педагогов уделяет особое внимание индивидуализации обучения, учитывающей потребность молодого человека в адаптации к быстро меняющимся социальным требованиям общества, его личные качества. Этому способствует, с одной стороны, изучение дисциплин регионального компонента (предметы, представляющие стратегический интерес для развития экономики, социальной сферы данного региона), с другой – учебного компонента, разработанного педагогами в соответствии с наличием педагогических кадров соответствующей квалификации, локальных моделей обучения, профилем школы, концепцией ее развития.

К технологиям, развивающим творческое начало личности, принадлежит технология педагогического дуализма и рефлексивного управления, которая основана на выявлении различий

в общественных целях, мотивах, профессиональных требованиях и личностной направленности студента. Использование методов поддерживающего и противодействующего обучения позволяет достичь баланса между профессиональными требованиями и личными потребностями студента. Данные методы предполагают формирование активного, творческого субъекта. Поддерживающее обучение строится на общении субъектов (преподавателя и студента) в ситуации сотрудничества, взаимодействия, согласования действий, в результате которого развиваются лучшие нравственные качества личности. Препятствующее обучение, средствами которого являются соревнование, конкуренция, столкновение мнений, спор и другое также способствует развитию активности личности, стимулирует формирование ее творческих способностей и потребностей. Методы поддерживающего и противодействующего обучения, как и другие технологии образования, в которых преломляются ценности формирующейся культуры, оказывают влияние на становление личности студента, на развитие его культуры.

Таким образом, в новых образовательных технологиях акцент сделан не на содержании образования, а на формировании межличностных отношений, на коммуникативных аспектах педагогической деятельности. Данные технологии нацелены на развитие творческого мышления, саморазвитие познавательных возможностей учащихся. Новые методы базируются на инновационной деятельности, основными элементами которой являются поиск, диалог, проектирование, оценка.

### **Об особенностях использования образовательно-воспитательных технологий в учебном процессе**

Украинское государство, реформируя образование, выдвигает в качестве главной цели – развитие личности, а это вызывает необходимость внедрения новых лично ориентированных технологий, основанных на изучении индивидуальных

особенностей человека и способствующих введению его в целостный мир культуры и оказывающих помощь в формировании его индивидуальной культуры.

Образовательно-воспитательные технологии преподаватель использует в учебном и во вне учебном процессе. Так, в ходе учебных занятий преподаватель вводит студента в мир культуры, знакомит его с культурными ценностями, которые он осознает на личностном уровне. На начальном этапе обучения в вузе у студента в процессе познавательной деятельности могут развиваться его творческие способности. Затем задача преподавателя усложняется, он должен помочь студенту сформировать многообразные ценностные отношения к действительности, включить молодых людей в различные виды деятельности, в которых вначале будут складываться правила поведения и отношения, а затем сформируются их ценностные отношения и творческие потребности. Так, постепенно преподаватель будет развивать ценностные основы культуры личности, формировать ее творческую активность.

Помочь преподавателю в этом процессе призваны разнообразные формы учебного процесса и педагогические методы. К формам учебного процесса относятся лекции, семинарские занятия, практические занятия, лабораторные работы, индивидуальные консультации и др.

В ходе основных форм учебного процесса преподаватели призваны использовать разнообразные методы формирования личности студента. Но как свидетельствуют социологические исследования, многие преподаватели не владеют ими. Так, 43% преподавателей вузов Луцка, Ровно, Житомира, Киева, Львова не умеют корректно ставить и формулировать дидактические задания для студентов и использовать соответствующую технологию [36, с. 253]. В практической деятельности преподавателей часто преобладают стихийные действия, неумение использовать воспитательное начало в ходе учебного занятия, которое часто оторвано от учебно-познавательной деятельности, а если преподаватель и внедряет новые технологические конструкции, то они, как правило, являются традиционными,

нацеленными на «накопление» студентом все новых и новых научных фактов, понятий, правил, принципов, теорий и др. По мнению экспертов, наибольшее влияние на развитие творческой активности в учебном процессе оказывают именно формы и методы обучения [33, с. 227].

Преподаватель должен быть знаком с новыми технологиями обучения, но чтобы их внедрять, процесс обучения в вузе должен опираться на ряд методологических условий, к которым следует отнести:

- включение в учебные планы интегральных курсов, которые бы способствовали развитию междисциплинарных связей;

- внедрение в учебный процесс обучения креативных методов обучения;

- сочетание инновационных и традиционных форм (лучшие образцы) обучения и воспитания;

- увеличение в структуре образования времени на самостоятельное обучение;

- сочетание индивидуальных и коллективных форм работы;

- создание условий для рефлексии и саморефлексии;

- изменение роли преподавателя, превращение его в тьютора, в проводника в мир культуры;

- создание нового типа отношений (субъектно-субъектных): преподаватель-студент;

- создание атмосферы дома, семьи в учебном учреждении, превращение педагогического коллектива в коллектив единомышленников, все члены которого работают над достижением главной образовательной цели.

Реализация данных условий позволит по-новому организовать учебный процесс, превратив его в лично ориентированный процесс сотворчества преподавателя со студентом. Но к участию в этом процессе должны быть готовы как студент, так и преподаватель.

В ходе подготовки к учебным занятиям преподаватель сталкивается с многообразием форм образовательных технологий. Это и концепция поэтапного формирования мыслительных

действий (П. Я. Гальперин и др.), идея развивающего обучения (В. В. Давыдова, А. В. Занкова и др.), проблемное образование (И. Я. Лернер и др), школа диалога культур (В. С. Библер и др.), методологизация содержания и процесса образования (Г. П. Щедровицкий, П. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко и др.). При выборе той или иной технологии главным для преподавателя остается его образовательная цель и в этой связи важно, чтобы он прежде всего сам понимал, зачем он выбирает именно данную технологию, за нею он должен видеть личность студента и его культуру. В противном случае в процессе обучения молодой человек будет встречаться не с культурой, а опять-таки с все возрастающим объемом знаний.

Среди инновационных технологий исследователи наиболее перспективными считают «кейс-стадии» (рассмотрение конкретных учебных ситуаций), диалоговую технологию, рефлексивную как метод самопознания и самооценки и как собственно технологию – диагностическую и развивающую, а также тренинговые технологии. Проведение семинаров и лабораторно-практических занятий в виде учебных конференций и дискуссий, ролевых и организационно-деятельных игр, дебатов, конкурсов педагогических проектов, внедрение эвристических игровых методов будут способствовать становлению субъективности студента, формированию его духовности в учебном процессе.

Активные формы и методы обучения совместно с материалами учебных курсов способны не только утверждать доминирующую в обществе систему ценностей, но и развивать компоненты культуры личности студента, в зависимости от ее образовательного уровня, индивидуально-психологических особенностей, конкретной ситуации.

Таким образом, современное высшее образование в учебной деятельности призвано перенести акцент с усвоения знаний на развитие личностных основ студента. В учебном процессе в ходе преподавания любой дисциплины важно учитывать этнонациональные, половозростные, индивидуально-психологические характеристики студента.

Система высшего образования в Украине, базируясь на определенной системе ценностей, призвана развивать и соответствующую технологическую сторону образовательного процесса, разрабатывать методические приемы, средства и методы обучения, использовать оригинальные формы проведения учебных занятий, а также разнообразные формы внеучебной деятельности, например, спортивные праздники – «казацкие забавы», вечера – украинские посиделки («вечорниці»), философские диспуты, экологические акции, праздники – День семьи, День матери и др.

Осуществить такую организацию учебно-воспитательного процесса в вузе возможно на основе лично ориентированного подхода к обучению, который помогает выстроить деятельность педагога с учетом индивидуальных особенностей личности студента с использованием инновационных и традиционных технологий в образовательном процессе.

Большая роль в данном процессе принадлежит преподавателю, в работе которого в новых условиях возрастает гуманистическая воспитательная составляющая, позволяющая иначе представить его роль в вузе. Положение о воспитательной направленности деятельности преподавателя не является новым для исследователей и практиков образовательного процесса. Но, к сожалению, в условиях формирующейся рыночной экономики в Украине данная деятельность не всегда осуществляется на практике.

В советский период вузами был накоплен определенный опыт в данном вопросе. Например, работал в вузах такой общественный институт, как институт наставничества (кураторства), который оказывал значительное воспитательное воздействие на молодых людей. Позже он был отброшен, а сегодня многие вузы восстанавливают его работу. Наставники академических групп курируют деятельность студентов в учебное время, помогают адаптироваться к условиям вуза, вовлекают студентов в их общественную жизнь. Так, в Харьковском гуманитарном университете «НУА» уже более 11 лет работает институт тьюторов, целью которого является оказание помощи студентам



в процессе обучения, приобщения к ценностям культуры, формирования ценностных ориентаций, способностей к саморазвитию и самовоспитанию. Тьютор строит свою работу, опираясь на систему ценностей современного украинского социума, главный акцент при этом делается на индивидуальном подходе к личности студента. В этой связи важно, чтобы первостепенное внимание тьютор уделял изучению психологических особенностей студентов (в том числе и ментальных), использовал лично ориентированный подход к воспитуемому, подбирая наиболее целесообразные формы и методы воспитательного воздействия.

Существенным является тот факт, что разрешение воспитательных проблем происходит на основе привлечения студентов к работе в различных сферах жизнедеятельности вуза, путем активизации их сущностных сил. Так, по инициативе студентов ХГУ «НУА», в университете появились и стали традиционными такие мероприятия, как день третьего курса (своеобразный праздник, на котором учащиеся третьего курса подводят итоги своей жизнедеятельности в вузе, так как половина пути уже пройдена, анализируют свои успехи и недостатки в прошлом и мечтают о будущем), встречи команд КВН первокурсников, игры «Что? Где? Когда?» и др. Желанными, ожидаемыми студентами стали и ежегодные экскурсионные поездки по Украине (в Уманский музей-заповедник «Софиевка», в г. Киев, г. Красноград, в с. Сквородиновку и др.).

Характерно то, что быть тьютором – это прерогатива не только преподавателей. Уже несколько лет помощниками тьютеров работают студенты старших курсов и студенты-магистры. Подобное нововведение оправдало себя и оказалось действительно эффективным. Равное положение, дружеская раскрепощенная атмосфера способствуют раскрытию личности с лучшей стороны, стимулируют желание студентов быть и выглядеть лучше, да и отрицательные качества в такой ситуации разглядеть легче всего – притворяться в подобной атмосфере практически невозможно. Работа тьютеров, согласно общей концепции воспитания ХГУ «НУА»,

разработанной в рамках новой образовательной парадигмы, как непрерывный процесс становления личности, охватывает все направления воспитания и предполагает работу со всеми субъектами. Она нацелена как на создание условий для физического и духовного совершенствования личности студента, так и предусматривает работу с его семьей, вовлекая ее в культурно-образовательное пространство вуза. Сложившаяся практика совместного празднования дней рождений, знаменательных событий вуза, проведения экскурсий, спортивных соревнований способствует сближению студентов, ориентирует их на внимательное отношение друг другу, формирует уважительное отношение к коллегам, к собственной семье. В целом деятельность тьютеров предполагает решение комплексных задач воспитания, развитие профессиональной и общей культуры студента.

Интересным является опыт работы наставников в Киевском торгово-экономическом университете, в котором разработана концепция организационно-воспитательной работы среди студентов, на основе которой работает институт педагогов-наставников академических групп, осуществляющий помощь студентам в формировании студенческого коллектива академической группы, который проводит индивидуальную и групповую организационно-воспитательную, культурно-образовательную работу и др.

Изучая опыт передовых украинских вузов, не стоит забывать и о международном опыте, который может оказать действенную помощь образовательной системе в Украине. Так, в структуре американской школы существует консультативная служба «гайденс» (от англ. guidance – вести, быть проводником), целью которой является влияние на личность каждого учащегося, формирование его как американского гражданина, носителя прав и свобод человека. Эта служба контролирует на протяжении всех лет обучения академическую успеваемость учащегося, стремится к защите интересов школьника в конфликтных ситуациях, следит за нравственным поведением учащихся, занимается профессиональной ориентацией выпускников

учебных заведений, помогает им в трудоустройстве. Эта американская служба напоминает украинские службы, оказывающие молодым людям помощь в трудоустройстве, она занимается профессиональной ориентацией, приобщением личности к трудовой деятельности, а также обращает внимание на формирование таких качеств, как гражданственность, патриотизм.

Институт тьюторства давно существует в английской системе образования, в которой преподаватель-тьютор на младших курсах закреплен за отдельными студентами и помогает им адаптироваться к условиям высшей школы, безболезненно «войти» в учебный процесс и пройти социализацию.

Опыт государств с рыночной экономикой показывает, что без четко отлаженной государственной системы обучения и воспитания, без научно разработанной концепции развития образовательной системы, учитывающей национальные особенности и менталитет населения, невозможно обеспечить социализацию молодого поколения и развитие его культуры.

Сейчас создаются предпосылки для обновления воспитательной деятельности, которая должна рассматриваться как самовоспитание студентов, прежде всего через создаваемую систему отношений. Успешность ее будет связана с использованием различных подходов, организационных форм и методов воспитательной деятельности, так как систематизированный процесс воспитания в вузе – не только иерархическая структура и организуемые мероприятия, а прежде всего – это создание условий для всесторонних воспитательных влияний на становление личности студента. Вуз призван помочь студентам в формировании их творческой активности, культуры.

Таким образом, внедрение новых образовательных технологий в сочетании с технологиями, которые себя уже хорошо зарекомендовали в прошлом, способствует становлению личности студента. В этой связи высшие учебные заведения призваны осуществлять постоянный творческий поиск по использованию инновационных способов, методов, форм учебно-воспитательного процесса, которые позволят не только сформировать личность в соответствии с потребностями

и интересами общества, но и развить такие ее качества, которые позволят ей успешно адаптироваться к новым условиям действительности, а также внести свой весомый вклад в развитие информационного общества в Украине.

### *Глава 3*

## **КОМПЬЮТЕРНО-ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

Среди всех преобразований и возможных направлений модернизации образования в соответствии с самой природой информационного общества, важнейшим является «создание информационной образовательной среды, в основе которой лежат новые информационные, коммуникационные технологии, в частности, дистанционные, позволяющие получать качественное образование в любое время, в любом месте, на протяжении всей жизни человека; создание единого информационного образовательного пространства страны и интеграция его в мировое» [16, с. 68].

Соответственно пересматриваются ключевые моменты парадигмы образования: осуществляется переход от «образования на всю жизнь» к «образованию в течение всей жизни». В рамках новой парадигмы образования идет поиск новых образовательных методик и технологий, новых способов передачи знаний, развития познавательных способностей.

### **Историко-теоретический обзор развития дистанционного обучения**

В отечественной научно-педагогической литературе привычными стали термины «дистанционное обучение», «телеобучение» и другие, которые толкуются как обучение на расстоянии с использованием современных информационных технологий. На Западе термин «дистанционное образование»

трансформировался в термины «виртуальное образование», «on-line education», «электронное образование», «цифровое образование». Употребляются также такие понятия, как «обучение на дому», «открытое обучение», «обучение на расстоянии». В США получил распространение термин «независимое обучение», а в Европе наиболее распространен термин «дистанционное обучение». С одной стороны, дистанционное обучение необходимо рассматривать в общей системе непрерывного образования, с другой – следует различать дистанционное обучение как систему и как процесс.

В широком понимании, «дистанционное образование – это особый вид доступа к образовательным услугам и информационным средствам мирового сообщества» [18, с. 106–107]. А под дистанционным обучением понимают «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т. п.). Дистанционное обучение – одна из форм непрерывного образования, которое призвано реализовать права человека на образование и получение информации» [43, с. 25]. На систему дистанционного образования возлагаются большие надежды. Предполагается, что именно система дистанционного обучения способна решить проблемы растянутости образования во времени, сохранить как массовость, так и определенный уровень образования, «без снижения качества не ниже определенных стандартов» [18, с. 106].

Необходимо вспомнить, что дистанционная форма обучения имеет давнюю историю и непрерывно связана с историей средств коммуникаций и информационных технологий. Современные дистанционные технологии получения образования можно рассматривать как естественный этап эволюции системы образования от классического университета к виртуальному и глобальному. Много общего имеет дистанционное обучение с заочным образованием. Прежде всего, оба

вида ориентированы на обучение взрослых, на получение образования без отрыва от основной деятельности, основаны на удаленности студентов и вуза, в них велика роль самостоятельной работы обучаемых. Однако дистанционное обучение более гибкое и демократичное в выборе курсов, предоставляет свободу в выборе места, времени и темпа обучения. Высшее образование в странах Запада всегда служило определенной социальной гарантией от безработицы, которой подвержены неквалифицированные слои населения. Поэтому мотивами получения высшего образования в условиях рыночной культуры является – повышение социального статуса, повышение благосостояния, продвижение по службе, карьерный рост.

В XX веке дистанционное обучение возникло на основе теле- и видеотехнологий, и к настоящему моменту проходит несколько этапов в своем развитии. По мнению специалистов, первоначально использовались немногочисленные виды связи – обычная почта, телефоны. Количество задействованных специалистов здесь было ограничено, впрочем, как и немногочисленно количество обучаемых, а большинство компонентов образовательного процесса автономны и независимы друг от друга. Второй этап – условно обозначается как принцип «педагог – множество учеников». В процессе обучения уже существует «односторонняя связь», увеличиваются технические принципы связи, используются видео- и аудиокассеты, компьютерные программы, видеолекции и т. п.

Третий этап – характеризуется появлением с начала 1980-х годов всемирной системы Интернет, стремительным ростом ее популярности в дальнейшем. Интернет предоставил возможность «связи многих со многими», системы обмена знаниями в условиях сети могут стать всеобщими, а также преодолеть временные и географические ограничения в образовании. Число пользователей системой, также как и число «поставщиков» информации с начала 1990-х годов непрерывно увеличивается.

Сегодня специалисты начинают говорить о четвертом, «интегрирующем этапе развития дистанционного образования,

основанном на комплексной виртуально-тренинговой технологии обучения с применением всех известных, «предыдущих» форм дистанционного образования» [12]. Его основу составляют новейшие способы доставки информации, основанные на коммуникационных системах и телетехнологиях, которые дают возможность максимально быстро передавать любые формы информации в любую точку земного шара. Дело в том, что различные «технологические нововведения в области коммуникации исторически способствовали наращиванию потока информации в двух измерениях: дальности и площади охвата. Телеграф и телефон увеличили дальность обмена информацией. Радио и телефон расширили аудиторию вещания. Покорение дистанции качественно улучшило возможности диалога. Компьютерные сетевые технологии открыли возможности многосторонней коммуникации» [55, с. 53].

По мнению современных исследователей, стратегической целью развития дистанционного обучения в мире является необходимость «сделать доступным для каждого обучаемого в любом месте планеты изучение учебных дисциплин любого колледжа и (или) университета. Это, в свою очередь, предполагает переход от исчерпавшей себя концепции физического перемещения студентов из страны в страну к концепции мобильности знаний и идей, а в конечном счете – к мобильности образовательных ресурсов» [43, с. 24].

### **Возможности и перспективы развития дистанционного образования**

XXI век требует решения ряда сложных проблем, одна из которых – проблема непрерывного образования человека на протяжении всей его жизни. Овладение смежной специальностью, удовлетворение личной потребности в саморазвитии и самореализации – все это становится жизненно важным для любого гражданина, чтобы быть социально защищенным и уверенным в завтрашнем дне. Технологически система дистанционного образования предоставляет именно такие

возможности любому человеку. Но, в последние годы на Западе все больше распространяется мнение, что электронная революция, которая должна была подготовить кадры для работы в «цифровой экономике» XXI века, не состоялась.

Многочисленные материалы, различного рода исследования, научная литература, дискуссии, посвященные проблемам дистанционного обучения, показывают, что виртуальное обучение имеет свои преимущества и недостатки, своих ярких сторонников и противников, и людей, трезво оценивающих его недостатки, негативные качества, также как возможности и перспективы.

Опыт, накопленный системой дистанционного обучения к настоящему времени, показывает, что надежды на то, что информационные и коммуникативные технологии смогут упростить и оптимизировать процесс обучения, не оправдываются. Более того, есть достаточно оснований и для пессимистического взгляда на проблему.

Информационные технологии не могут заменить сложившуюся обучающую среду. Групповое и социальное общение является одной из основ образовательного процесса, и оно должно сохраниться в «виртуальном» будущем. А компьютер только в определенной степени может моделировать межличностную коммуникацию преподавателя и учащегося, суть которой составляют отношения наставничества, сотрудничества, поддержки, невербальные компоненты общения. Наличие возможностей интерактивного режима коммуникации отнюдь не означает его практического использования. И как показывают и практика, и социологические исследования, обучающиеся гораздо чаще и охотнее применяют он-лайн-овые интерактивные технологии для получения документов, информации и даже общения с преподавателями и сокурсниками, чем для освоения учебных материалов. Да и сам Интернет, и распространение через сеть курсов лекций не является в строгом смысле дистанционным образованием. Потому что «сами материалы – это не образование. Образование – это то, как вы их используете» [74, с. 59].



В процессе личного общения в аудитории можно подавать учебный материал в таком порядке и с такой скоростью, которые соответствуют личным особенностям студентов. При он-лайнной подаче курсов необходимо подстраивать интерактивное общение с помощью сети под «личные контакты». Кроме этого, если электронное обучение проводится инструкторами, которые не участвовали в разработке курсов, то могут возникнуть определенные сложности, как организационно-технологические, так и психолого-педагогические.

Как показывает имеющаяся практика дистанционного образования, именно основные элементы академического процесса – обучение и оценку – намного труднее перевести в виртуальный режим, по сравнению со всеми другими формами университетской жизни. Неоправданным кажется и полный переход на электронные книги, учебники, библиотеки. Давно известно, что для чтения учащиеся предпочитают обычную, печатную литературу. Как следует из работы А. Н. Уайтхеда [60, с. 41], электронные книги не смогут полностью вытеснить и занять место печатных, но должны сосуществовать, дополняя друг друга.

Разработка, создание электронных курсов и учебников, организация он-лайнной деятельности в сети требуют скоординированной работы большой команды специалистов. В нее входят – преподаватели, программисты, эксперты по оформлению веб-страниц, редакторы, администраторы, специалисты по маркетингу. Это наукоемкое мероприятие, требующее достаточно больших финансовых вложений. Как правило, на первом этапе он-лайнное обучение оказывается гораздо более дорогостоящим, нежели традиционное.

В настоящий момент психологи выражают озабоченность тем, что компьютерные технологии, при низком уровне защиты от экранной культуры, можно рассматривать как вторжение во внутренний мир человека, что приводит у некоторых пользователей к различным когнитивным и эмоциональным нарушениям.

Как пишет О. Егоров, «в системе образования коммуникация всегда была средством формирования сознания, или, как

говорят психологи, орудием Я-сознания. Превращаясь в голый передатчик содержаний, электронные языки перестают быть рычагами управления сознательными процессами. Замена обычного общения компьютерной системой коммуникации формирует бессознательную установку личности. Прокладывая путь в неконтролируемую сферу бессознательного, деформированная коммуникация создает ущербную личность, неспособную формировать себя и слабо подверженную сознательному воздействию извне» [19, с. 21]. Эта новая особенность интерактивной электронной коммуникации, несмотря на то что негативные моменты наблюдаются давно (и были случаи, когда людей приходилось психотерапевтическими средствами выводить из виртуально-бессознательного состояния), до сих пор не осмыслена и не осмысливается ни педагогией, ни психологией, ни философией.

Существует еще несколько дидактических проблемных моментов при интерактивном общении. Это, во-первых, навязывание учащемуся своего способа видения фактов и выводов в данной области знания, во-вторых, неадекватный способ передачи информации, что может происходить как за счет отсутствия, так и за счет избытка деталей в объяснении, в-третьих, сложность учета исходного уровня знаний, способностей и навыков учащегося [30, с. 153].

### **Цели и задачи медиаобразования**

В XX веке в связи с развитием дистанционного образования появились такие новые термины, как «медиаобразование» (media education) и «медиаграмотность» (media literacy). Первоначально эти термины появились в области коммуникативистики, где под медиаобразованием понимали образование средствами и на материале средств массовой коммуникации и информации. В США в 1960-е годы возникла теория медиаобразования, так называемая «визуальная грамотность», которая исходила из того, что при широком проникновении в жизнь общества техногенных средств коммуникации необхо-

дима высокая степень владения ими, а школа должна научить навыкам визуальной коммуникации. В аналогичной европейской концепции «на передний план выдвигались проблемы развития «иммунитета» психики к манипулированию со стороны масс-медиа, прежде всего формирования критического мышления как средства «информационной защиты» [20, с. 108].

Впервые сколько-нибудь подробно понятие медиаобразования было расшифровано в 1973 году Международным советом по кино и телевидению при ЮНЕСКО. «Под медиаобразованием следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практики; его следует отличать от использования СМИ как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика, география» [20, с. 107].

В 1990-е годы, когда стремительно развивалось кабельное телевидение, спутниковые системы связи, видеокассетной аппаратуры, диапазон влияния СМИ невероятно увеличился. Поэтому возникла необходимость обучения зрительской аудитории еще более критическому отношению к выбору, просмотру и анализу программ и различного рода информации. Поэтому в настоящее время под медиаграмотностью понимается не только запас знаний, но и «умение, процесс, образ мышления, которые подобно осмысленному чтению постоянно совершенствуются. Главным для медиаграмотности является не пассивное усвоение всех ответов, а способность правильной постановки вопросов относительно всего, что видит, слышит или читает современный потребитель массовой информации» [22, с. 121].

Современный человек должен быть готов к жизни в новом информационном обществе. Поэтому целями и задачами медиаобразования на современном этапе является подготовка человека к восприятию различной информации, к пониманию получаемой информации, к осознанию ее воздействия на

психику, к овладению новыми способами общения и коммуникации с помощью современных технических средств. Педагогическая наука классифицирует концепции медиаграмотности по уровням развития способностей и возможностей восприятия информации: «1) развитие аудиовизуального восприятия; 2) формирование критического мышления; 3) практическое освоение технологий массовой коммуникации (кино- и видеосъемки, массовой печати, радио, телевидения); 4) формирование собственной системы ценностных ориентаций как основы для создания медиатекстов» [7, с. 88]. Понятно, что без определенного набора навыков медиаграмотности человек не сможет ориентироваться в мире информации.

Насущной необходимостью развития мировой цивилизации в XXI веке является создание общего мирового образовательного пространства. Значительная роль в нем, конечно же, принадлежит системе дистанционного образования. Дистанционное образование предполагает и новую информационно-образовательную среду, которая образуется из информационных потоков разных видов и уровней. Она базируется на широком использовании информационных технологий и с неизбежностью ставит вопрос о медиаграмотности, информационной культуре и критическом мышлении. По мнению специалистов, здесь речь идет о необходимости изменения содержания образования на основе новых возможностей образовательной среды, становящейся информационной образовательной средой, об овладении информационной культурой, понимаемой как высшее проявление человеческой образованности, включая личностные качества и профессиональную компетентность. А информационная образовательная среда определяется обычно как сложная система, аккумулирующая интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы и обеспечивающая возможности продуктивной познавательной деятельности и развитие обучаемых.

## **Информационная культура: смысл и значение для образования**

Утверждая значение культуры в образовании человека, в его развитии, мы порой не задумываемся о практических аспектах проблемы, о связи культуры с развитием техники, современными технологическими процессами, научно-техническими перспективами развития общества. Индустриальное развитие на сегодняшний день опережает развитие образования, культуры, сознания. «Общий беспорядок, в котором все мы вынуждены жить, а также все вытекающие из него последствия как раз и проистекают из разрыва между культурным развитием человечества и его техническими достижениями», заметил А. Печчеи, основатель Римского клуба [38].

Еще русский философ Н. Бердяев обратил внимание на такой парадокс: «без техники невозможна культура, с нею связано само возникновение культуры и окончательная победа техники в культуре, вступление в техническую эпоху влечет культуру к гибели»[4]. Чтоб этого не произошло, эпоха неслыханной власти техники над человеческой душой «должна кончиться, но и кончится она не отрицанием техники, а подчинением ее духу», «духовным ценностям жизни» [4, с. 153, 157]. Таким образом, техника везде есть средство, орудие, а не цель. Не может быть технических целей жизни, могут лишь быть технические средства, цели жизни лежат в другой области, в области духа [4, с. 148].

Хотя Бердяев не мог писать о влиянии компьютеров на человека (поскольку их серийное производство началось в 1948 году – в год его смерти), высказанное им замечание относительно дегуманизации культуры и роли машины в этом процессе весьма актуальны: «В дегуманизации повинен сам человек, а не машина. Ответственна совсем не машина, которая есть создание самого человека, машина ни в чем не виновата, и недостойно переносить ответственность с самого человека на машину» [4, с. 161].

Одним из важнейших социокультурных явлений, которое изучается исследователями последние 15–20 лет, является информационная культура человека и общества.

Возникает вопрос: почему понятие информационной культуры исследуется только в последние годы, а ранее в нем, как отметил Э. П. Семенюк, «не было потребности» [44, с. 20]? Объективная потребность в выделении специфической информационной компоненты общей культуры возникает, как считает Семенюк, «лишь с углублением информационного подхода к познанию действительности (как общенаучного методологического средства)» [44, с. 20]. Это действительно так. И здесь, с нашей точки зрения, определяющую роль играет то обстоятельство, что на базе информационно-вычислительной техники и технологии утвердился новый вид социальных (человеко-машинных) коммуникаций, развиваются процессы компьютеризации и информатизации общества. Именно эти процессы, вызванные колоссальным ростом объема информации и необходимостью его обработки, являются, в конечном счете, истоком информационной культуры как нового компонента культуры. Если этого не учитывать, то ни о какой новизне исследуемого понятия не может быть и речи.

С развитием человечества непрерывно возрастают динамизм и многомерность информационных потоков общества, противоречивость различных их компонентов, многообразие информационных сетей. Все это постоянно выдвигает новые задачи перед учеными, исследующими информационную среду действительности, и специалистами, работающими в области информатики. Не организовав надлежащим образом информационные потоки, невозможно обеспечить постоянное и бесперебойное получение необходимых данных о тех или иных объектах, эффективно ими управлять. Поэтому основой информационной культуры могут стать знания об информационной среде, законах ее функционирования, умение ориентироваться в информационных потоках.

Представляется, что для личности, обладающей высокой индивидуальной информационной культурой, характерно

осознание роста противоречий между возрастающим объемом информации и возможностями ее обработки, знание способов ее обработки, навыков применения этих знаний в своей практической (производственной и бытовой) деятельности. Проблема информационной культуры включает в себя и информационные потребности, и ограничения (так как возможности человека по освоению информации не безграничны), и вопросы обучения, и переподготовки специалистов. Таким образом, информационная культура выступает как система материальных и духовных способов обеспечения единства и гармонии во взаимоотношениях человека, общества и информационной среды.

Информационную культуру должны вырабатывать в себе прежде всего специалисты, имеющие дело с информацией и информационно-вычислительной техникой. Специалист, работающий с компьютером, может на практике и не обладать достаточной степенью информационной культуры, что рассматривается как свидетельство дефектов его образования. Являясь пока еще показателем не общей, а, скорее, профессиональной культуры человека, информационная культура со временем станет важным фактором развития каждой личности.

Существенным вкладом в формирование информационной культуры могли бы стать: дальнейшая разработка принципиально новых философских оснований информационной деятельности, теоретически-методологическая работа по определению четких критериев, которые позволяли бы отделять социально ценную информацию от социально бесполезной и вредной, широкий междисциплинарный подход к информационному обеспечению социальной жизнедеятельности.

По определению К. Колина, «информационная культура общества характеризует его способность формировать и использовать информационные ресурсы, современные средства информатики и информационные технологии в интересах обеспечения своей жизнедеятельности и развития» [25, с. 7].

Кроме этого, необходимо помнить и об информационной культуре личности, которая есть особый вид компетентности

человека в новых информационных условиях и является неотъемлемой составной частью общей культуры. По мнению специалистов, информационная культура личности – «сложное системное качество личности, представляющее собой упорядоченную совокупность гуманистических идей, ценностно-смысловых ориентаций, собственных позиций и свойств личности и проявляющееся в реализации универсальных способов познания, взаимодействий, взаимоотношений, деятельности в информационной среде и определяющее целостную готовность человека к освоению нового образа жизни на информационной основе» [16, с. 71].

Остановимся несколько подробнее на вопросе формирования информационной культуры. Общий кризис нашего общества проявляется и в этой сфере: поэтому значительная часть членов нашего общества не имеет необходимых знаний, не отличается достаточной культурой, не стремится к духовному обогащению. Происходят процессы социальной деградации у нас, а также в других регионах постсоветского пространства. Сказывается отставание от развитых стран в области компьютеризации и информатизации общества, и медленно, но уверенно мы приближаемся к перспективе стать обочиной общецивилизационного прогресса. В этих условиях особенно страдает молодое поколение. Поэтому система воспитания, школьного и вузовского образования должна быть нацелена на то, чтобы остановить духовную и моральную деградацию, прервать эстафету антиинтеллектуализма, качественно обновить и гуманизировать общественную среду [43, с. 24].

Несколько лет тому назад была выдвинута идея (как мы считаем, весьма плодотворная с позиции методологии) о том, что благодаря внедрению компьютеров формируется новая форма мышления: мышление, опирающееся на машинные средства переработки информации. Действительно, работа с компьютером дисциплинирует его, способствует большей четкости, точности, строгости. Новый уровень мышления можно назвать алгоритмическим. Характерными чертами его является умение планировать структуру своих действий,



организовать поиск необходимой информации, строить информационные модели объектов и процессов. Алгоритмический тип мышления в какой-то мере формируется школьными курсами математики и информатики, но его нужно углублять.

Эти курсы приобретают важное мировоззренческое значение, развивают способности учащихся к альтернативному мышлению, формируют умения разрабатывать стратегию поиска решений как учебных, так и практических задач, прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов, взаимосвязей между ними. Все это способствует формированию информационной культуры – культуры обращения со знаниями, данными и информацией, а также так называемого «информационного мировоззрения» [24].

Академик Е. П. Велихов на начальном этапе становления информационной культуры как-то заметил, что «возникает некая новая культура, культура диалога, общения с машиной. И придет в наше общество она даже не через одну науку, а прежде всего через систему образования. Кто знает, может быть школьник 2000 года сначала будет учиться печатать на компьютере, а уже потом писать от руки».

Можно предположить, что информационная культура вырастает прежде всего из массового приобщения к современной вычислительной технике детей через электронные (компьютерные) игры, персональные компьютеры, школьное обучение. Общение с компьютером создает много возможностей для развития внутреннего мира ребенка, стимулирует его воображение, появление сравнений и аналогий. Поскольку нагляднообразное мышление играет важную роль в жизни человека, то использование компьютера в обучении оказывается чрезвычайно эффективным.

Смысл педагогической работы по формированию навыков информационной культуры личности состоит в том, чтобы развивать у обучаемых способности самостоятельно выстраивать, упорядочивать познавательный процесс. Одной из магистральных целей для системы образования в настоящее время

должно быть формирование на основе медиаграмотности культуры восприятия информации. Потому что информация, которая не воспринята и критически не переработана, несет усредненность людской массы и может быть опасна для общества. Такая информация может быть опасна и для сознания человека, если оно совершенно одинаково пропускает через себя как полезную информацию, так и информационные «мусор» и «шум». Наукой признано, что человечество имеет шанс утонуть в океане переизбытка информации, а гуманитарная наука говорит о необходимости экологии информационного пространства (в том числе и социокультурного, и образовательного) [54], о развитии информационно-психологических загрязнений, о необходимости информационной безопасности [24]. Поэтому информационная культура может рассматриваться как особая социокультурная технология, которая направлена на формирование человека, способного жить и успешно осуществлять свою деятельность в современной информационной среде.

Необходимо указать на некоторое смысловое и практическое пересечение понятий «медиаграмотность» и «информационная культура» в узком смысле слова. Как представляется, первое из них имеет более выраженный практический характер, а второе – теоретический и мировоззренческий. Но оба они свидетельствуют о том, что работа в новом информационном и коммуникационном пространстве, информационной среде, которую в том числе организует и система дистанционного обучения, требует уже не только и не столько минимальной компьютерной грамотности, но определенных навыков работы с изменяющимися информационными потоками. При этом нельзя не указать на тот факт, что практические умения пользования новейшими информационными и коммуникационными технологиями является базовым условием получения образования в новой информационной среде, и как свидетельствуют педагогические эксперименты и социологические исследования, существует прямая зависимость между практическим

уровнем компьютерной грамотности и когнитивными способностями и особенностями студентов.

На современном уровне развития информационного общества и распространения системы дистанционного обучения уже недостаточно только минимальной компьютерной грамотности, знания базовых компьютерных программ, необходима компьютерная компетентность и информационно-технологическая компьютерная зрелость. По мнению многих исследователей, компьютерная компетентность – «это интегральная способность личности, проявляющаяся в освоении, владении, применении, преобразовании и создании новых информационных технологий» [5, с. 43].

Одним из условий работы в новой информационной среде является предоставление равных для всех условий выбора информации. Но человек, воспитанный в духе массовых стандартов, массового сознания, массовой культуры, едва ли готов к самостоятельному выбору и отбору информации, он будет испытывать определенные трудности: что выбирать и как выбирать. Отсюда возникает проблема: человека необходимо научить творчески и критически работать с информацией, приобрести навыки преобразования информации в знание, воспринимать и перерабатывать информацию, поступающую по различным информационным потокам, и использовать получаемое знание в нужном контексте. То есть, целенаправленно и сознательно формировать у каждого индивида личную информационную культуру.

### **Некоторые проблемы электронной дидактики**

Одной из проблем развития и распространения дистанционного образования является создание информационно-образовательной среды, куда входит: наполнение базы данных электронными учебниками и учебно-методическими материалами, увеличение пропускной способности телекоммуникационных каналов, развитие корпоративной сети вуза для обеспечения организации учебного процесса. Современный

образовательный процесс в вузе с использованием информационно-педагогических технологий и развитие системы дистанционного образования способствует становлению и развитию новой отрасли дидактики высшей школы – электронной дидактики. (Хотя необходимо отметить, что становление дистанционного образования требует таких новых направлений в образовании, как электронная (компьютерная) этика, электронная (компьютерная) психология и т. п.)

Электронное образование коренным образом меняет технологию получения знания. Новым способом осуществляется эффективная организация всей познавательной деятельности обучаемых в ходе учебного процесса, во многом за счет такого свойства компьютерной техники, как индивидуализация учебно-познавательной деятельности и возможности гибкой динамической адаптации учебных программ.

Фундаментальным в дистанционном обучении является принцип интерактивности. Различают три вида интерактивности: «ученик – учитель», «ученик – учебник» и «ученик – ученик». С помощью интерактивного режима коммуникации происходит усиление и ускорение организационно-информационных контактов студента, появляется возможность информационных контактов без личного общения.

Основное положение теории М. Мура, которая посвящена проблеме расстояния при интерактивном общении в веб-среде, состоит в том, что «при дистанционном обучении расстояние является не географическим, а педагогическим феноменом и определяется активностью взаимодействия инструкторов, студентов и образовательной среды» [62, с. 55]. Для того чтобы осуществлять постоянную взаимосвязь в электронном интерактивном общении, необходимо очень тщательное планирование всего учебного процесса и интерактивного режима коммуникации.

Навыки интерактивной коммуникации являются важной составной частью информационной культуры. Как пишет Л. Д. Рейман, «в узком смысле информационную культуру определяет уровень нашего общения. Новая культура общения

заключается в принципиально иных формах и личных связях с помощью электронной почты, WWW, телеконференций, то есть без личного присутствия, но в режиме диалога» [41]. Новые информационные технологии должны ориентировать интерактивное общение на создание и реализацию особого коммуникативного пространства для «совместного освоения знаний» во всех возможных типах общения, предоставляемых веб-средой. Для реализации всего спектра потенциальных возможностей системы виртуального образования нужно развивать все возможные методики и формы интерактивного общения преподавателя и студента, которые предполагают единство методической, организационной, информационной, программной, технической сфер.

Электронное и дистанционное образование является предметом острых дискуссий в профессиональной среде. Однако обсуждение все более концентрируется не на теоретических рассуждениях и гипотетических вопросах, а на возможности и целесообразности практических решений, которые возникают при внедрении и реализации дистанционного образования. Так, одним из возможных вариантов преодоления отмеченных выше проблемных моментов может стать использование гипертекстовых технологий и сред.

«Гипертекстовая среда (hypertext environment) – это комплекс приемов создания компьютерным путем многослойных гипертекстов, позволяющий пользователям без потери содержания первоначального запроса устанавливать различные связи с дополнительными данными и тем самым создавать впечатление расширения информационного пространства этих данных» [22, с. 37]. Гипертекст (hypertext) в компьютерном варианте имеет многоуровневое и объемно-пространственное выражение. Необходимо подчеркнуть, и это очень важный момент, что, по мнению аналитиков, «наиболее адекватным для компьютерных гипертекстов являются справочные материалы, собранные для энциклопедий и словарей» [22, с. 37].

Создание новых комплексов средств обучения, электронных курсов, электронных учебников, разработка педагогических

технологий организации обучения в информационно-коммуникационных сетях являются работой по формированию новой образовательной среды, реализуемой во многом с помощью гипертекстов и гипертекстовой среды. Гипертекстовая система (интерактивный гипертекст) воплощает в себе новый способ хранения и манипуляции с информацией. Сама система организуется как сеть связанных между собой узлов. Технология связи закладывается разработчиком, но указание, навигацию дает и осуществляет сам пользователь. Система гиперссылок позволяет осуществить структурную дифференциацию материала благодаря отсылкам к соответствующим дополнительным упражнениям, разъяснениям, справочному материалу и т. д. Гипертекстовый документ можно рассматривать как перестраиваемую пользователем сетевую базу данных, то есть базу данных, которая не имеет стандартной структуры. Поэтому при работе с гипертекстовыми обучающими системами возникает проблема навигации [30]. Именно при работе и навигации в информационной гипертекстовой среде необходимо наличие у пользователя информационной культуры и навыков самостоятельной деятельности.

Основными принципами (технологиями) работы в процессе информационной деятельности являются «активное чтение» (active reading), «редактирование», «интерактивное сочинительство» (interactive fiction). Термин «активное чтение», как правило, применяется к считыванию, корректированию, изменению и дополнению текстов, которые компонуется и транслируются с помощью электронно-дисплейных средств связи и восприятие которых интерактивно [22, с. 14]. Метод редактирования в условиях электронной дидактики может рассматриваться как основа учебной и научно-исследовательской работы, он предназначен «для управления интеллектуальной деятельностью в информационной среде на этапах поиска, переработки, представления информации, ее перехода в знание» [8, с. 85]. По утверждению Ю. Брановского и А. Беляевой, редактирование как вид деятельности можно рассматривать в качестве *методологического основания*

целенаправленной работы по овладению студентами профессиональными умениями анализа и обработки информации, активной интерпретации текстовых сообщений, создания и распространения нового знания. Такое знание выполняет роль интегрирующего фактора в системе приемов самоуправления в процессе поиска, переработки, представления информации в процессе профессиональной, учебной и научно-исследовательской деятельности [8, с. 85–86].

Важнейшими составляющими гипертекстовой среды являются электронные учебники и электронные библиотеки. Используемое в дистанционном обучении дидактическое и методическое обеспечение учебного процесса должно способствовать более эффективному усвоению учебного материала, при котором стираются междисциплинарные барьеры. Определяющим элементом при этом является учебная литература, адаптированная к условиям дистанционного образования с учетом его специфики.

Одним из основных электронно-дидактических средств, которые используются в информационно-педагогических технологиях, является *электронный учебник*. Как элемент электронной библиотеки, он представляет собой программную среду (интерактивную программу) для изучения теоретических вопросов, формирования навыков практического использования приобретенных знаний, применения разнообразных форм контроля и самоконтроля, и отражает все этапы процесса обучения. Электронный учебник можно рассматривать как учебно-методическое средство, позволяющее методически правильно организовать самостоятельную работу студентов и развить их умения и навыки работы в интерактивной информационной среде. С помощью обучающих программ и электронных учебников значительно повышается автоматизация процесса обучения.

Электронный учебник (учебная литература нового поколения) должен, сохраняя все возможности обычных учебников, обладать принципиально новыми по сравнению с ними свойствами: включать элементы гипермедиа- и виртуальной

реальности, обеспечивающие высокий уровень наглядности и иллюстративности, иметь высокую степень интерактивности, использовать «педагогических агентов», настройки на личностные характеристики обучаемого, новые формы структурирования больших объемов информации, возможности ее эффективного поиска, различные способы навигации и так далее. И при этом гипертекстовый редактор должен объединить всю графическую, текстовую, анимационную, звуковую, видеoinформацию в целостное учебное пособие.

По мнению разработчиков электронных учебников, они должны обладать блочной структурой, основанной на технологии гипермедиа. Один из блоков – это информационное обеспечение, другой – методическое обеспечение. Информационный блок электронного пособия должен быть построен с учетом различных уровней подготовки пользователей. Поэтому рекомендуется, чтобы первый – низший – базовый уровень содержал основные понятия, определения и примеры; второй – основной – уровень составлял примерно половину учебного материала и включал подробное изложение всех тем учебной программы курса; а третий уровень – представлял собой углубленное изложение отдельных вопросов для тех студентов, которые желают расширить свои знания.

В студенческой среде те учебники и учебные материалы, которые создаются с использованием гипертекстовой среды и подаются через систему Интернет, как правило, вызывают меньше замечаний, по сравнению с учебниками, которые предназначены для обычного чтения на персональных компьютерах.

Предполагается, что учебники нового поколения должны быть не просто справочниками, а собеседниками. Для приобретения этого качества в электронные учебники и электронные курсы разработчиками программ все чаще включаются небольшие программы под названием «агентов». Эти программы могут обладать определенной автономностью и разумностью, и призваны выполнять педагогические функции в компьютерном классе. Уже появились агенты с ролью «учителя», «соученика», направленные на расширение сферы



межличностного общения. В большинстве систем создается не один, а несколько педагогических агентов, многие из которых способны осуществлять разные виды интерактивной деятельности со студентом, другими агентами и все чаще с агентами, связанными с другими программами. Разные типы вводимых агентов могут выполнять разные роли – от сотрудничества до соревнования. Однако совершенно неясен вопрос – до какой степени можно и нужно персонифицировать компьютерных агентов, поднимая их на уровень межличностного общения. Могут ли интерактивные учебники преодолеть основной недостаток виртуального обучения – отсутствие непосредственной обратной связи между учащимся и преподавателем, дефицит эмоционального взаимодействия? Интерактивные дидактические программы могут обеспечивать и контроль знаний обучаемых, поскольку важной характеристикой «интеллектуального развития» дидактических программ является наличие автоматического анализа ответов обучаемого.

Возникновение новых педагогических методов и достижений, развитие области электронной дидактики вызвало появление перспективного направления в развитии информационных систем, поддерживающих открытое образование, так называемых «электронных библиотек». «За рубежом это направление называют Digital Libraries in Education (DLE). DLE рассматривают как федерацию библиотечных услуг и коллекций, которые совместно функционируют, чтобы создать среду обучения. Спектр материалов, которые поддерживаются DLE, охватывает учебные курсы, лекции, учебные планы, компьютерные программы для моделирования изучаемых явлений, интеллектуальные обучающие системы, доступ к удаленному лабораторному инструментарию, обучение на основе проектных методов» [6, с. 20].

Для решения организационно-педагогических задач в процессе дистанционного обучения электронные библиотеки абсолютно необходимы. Электронная библиотека вуза, кроме своего создания и наличия, должна быть включена в корпоративную сеть библиотек региона, иметь обеспечение доступа

к Интернету, а также доступ к открытым библиотекам сети. Формирование информационно-образовательной среды «предполагает изменение функций библиотеки – превращение ее из хранилища книг в информационного провайдера, использующего новые компьютерные технологии для повышения качества и оперативности обслуживания всех категорий пользователей. Создаваемые в вузах Интернет-библиотеки призваны обеспечивать наглядно структурированное представление информации. Учебно-методическая работа преподавателей по созданию учебных материалов нового поколения предполагает сотрудничество с профессионалами в области педагогики, психологии и информационно-компьютерных технологий.

По мере роста объема учебного материала, подаваемого в он-лайнном режиме, возникает и проблема качественной электронной оценки знаний. Как правило, основной и наиболее распространенной формой рубежного и итогового контроля в дистанционных курсах являются тестовые работы и задания. При компьютерном варианте тестирования преподаватель сразу получает итоговую оценку и не тратит время на проверку наличия, глубины и системности полученного знания. Это и является и одной из причин широкого распространения тестов. Однако по признанию специалистов, как компьютерные, так и бумажные тесты обладают существенными недостатками. Они не в состоянии оценить глубину знаний у обучаемого и его возможности и способности оперировать знаниями. Они могут только констатировать наличие у учащегося некоторой суммы сведений. Проблема заключается в том, что методология и технология стандартного компьютерного дидактического тестирования предполагает, что из всего заданного множества система может только найти и выбрать лучшую функцию и решение. По этому принципу и проводится тестирование.

В последнее время обсуждается вопрос о безопасности тестирования и степени безвредности тестов. Проблема в том, что в тестовых ответах содержится как правильный ответ, так и замаскированные, но внешне очень похожие на него, ответы

ложные. Выборочные проверки показывают, что существует достаточно высокая запоминаемость ложных, неправильных ответов. Если тесты составлены таким образом, что из десяти ответов, девять из которых правильные, нужно найти один хорошо замаскированный неправильный, то этот ложный как раз и запомнится, подкрепленный эмоциональной волной успеха. Вместо знания память может приобрести «информационный мусор», которого не было в учебниках и на лекциях. Поэтому проблемой ложных знаний при тестировании пренебрегать нельзя [15]. В сфере контроля знаний, по сравнению со сферой обучения, компьютерные технологии обладают иными, менее широкими возможностями. В области контроля знаний использование компьютеров, по-видимому, ограничено, поскольку им доступны жестко формализованные дисциплины, «для которых определяющими являются действия «по разработанному алгоритму», но не осмысление причинно-следственных связей» [1, с. 90].

Изначально в новой форме обучения на первом месте, в центре информационно-коммуникативного процесса стоит ученик, а не учитель. Это составляет одну из особенностей нового этапа развития системы образования. Форма дистанционного обучения сама подсказывает, что подход к обучению здесь может быть только личностно ориентированным.

### **Глобальный университет**

Изменения, приносимые телетехнологиями и телекоммуникациями в систему образования, влияют на организацию учебного процесса и отражаются в глобальном масштабе. В связи с развитием телетехнологий в образовании, речь идет о становлении глобального виртуального университета. По мнению специалистов, развитие системы дистанционного обучения приведет к созданию университетов электронного типа (e-University, виртуального университета), которые составят основу единого образовательного пространства для всего мира.

Виртуальный университет предполагает такую степень развития и распространения телетехнологий, когда студенты имеют возможность получать любые учебные курсы исключительно при помощи Интернета. Однако для этого в обществе необходимо обеспечение роста «цифровой» грамотности и увеличение числа специалистов по информационным технологиям. Для повышения качества образовательных услуг уже сегодня виртуальные университеты должны осваивать всемирную сеть и уделять большое внимание организации своих сетей и своего внутреннего виртуально-образовательного пространства.

Успешное развитие виртуальных образовательных учреждений повлечет за собой становление соответствующей педагогики, преподавательских методов, планирующих структур, переосмысление человеческих аспектов технологии, специализации студентов, изменение целей школ и различных социальных групп. Предполагается, что именно виртуальные университеты смогут удовлетворить все образовательные потребности общества XXI века. В мире уже существуют настоящие и престижные виртуальные университеты, предоставляющие дистанционное обучение наряду с традиционным. Создается Всемирная сеть университетов (Worldwide Universities Network), которая должна способствовать развитию он-лайн-сотрудничества и расширению возможностей в области научных исследований.

Однако уже на настоящем этапе становления глобального университета существуют многочисленные организационные, управленческие, экономические и другие практические и теоретические проблемы. Есть реальная опасность превращения виртуальных университетов в «фабрики цифровых дипломов». Высказывается немало опасений, что развитие дистанционного обучения приведет к еще более узкой специализации, ускорит автоматизацию обучения и «электронную профессионализацию». «В отличие от обычных форм обучения, в которых качество обеспечивается благодаря уникальным способностям профессоров, дистанционный университет скорее напоминает

промышленное производство с полным комплексом технологического оснащения и разделения труда» [10].

Во многом развитие электронного образования наталкивается на проблемы экономические, потому что обучение с помощью системы Интернет требует огромных инвестиций в новые технологии, рабочую силу и развитие инфраструктуры.

Постоянно растущий спрос на высшее образование, как в развитых, так и в развивающихся странах, в XXI веке не может быть удовлетворен только традиционными образовательными институтами. По мнению экономистов и работников сферы высшего образования, система образования постепенно превращается в индустрию, масштаб которой оценивается даже не в миллиарды, а в триллионы долларов. Глобальный спрос на образование в новом веке – безграничен.

Развитие дистанционного обучения все более тесным образом связывается с деятельностью промышленных корпораций и глобализацией экономики. Американские эксперты, например, выражают большую озабоченность тем, что происходит своеобразная «утечка мозгов». Специалисты по компьютерным и информационным технологиям идут работать в промышленность, в различные корпорации, где их привлекает высокая заработная плата, поэтому резко сокращается количество получивших ученую степень в области информатики при общем росте количества студентов, получивших эту специальность, при этом также многие преподавательские должности в университетах остаются вакантными. Поэтому при анализе перспектив развития системы образования и электронного образования в частности, необходимо учитывать процессы глобализации и экономического развития общества.

## **«НАУКА РАССУЖДАТЬ» В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Уже более тринадцати лет Украина находится в состоянии поставторитарных преобразований. С первых шагов независимости наша страна приняла идею демократического развития, а в 1996 году эта идея была закреплена в новой Конституции [26]. Однако за истекшее время в исследованиях теоретиков-политологов и, в некоторой мере, в массовом сознании сменился ряд моделей осуществления демократических намерений.

### **Современный «социальный заказ» на «науку рассуждать»**

В первые дни после крушения авторитаризма и становления независимости казалось, что демократия – а с ней и тот высокий уровень жизни, который характерен для зрелых демократий – наступит если не сегодня к вечеру, то непременно уже завтра. Но глубочайшие и разноплановые кризисные явления в сфере материальной жизнедеятельности общества в совокупности с горьким осознанием того, что невозможно вечером лечь спать коммунистом, а утром проснуться зрелым демократом, похоронили модель «скачка из социализма в капитализм».

Крушение иллюзий относительно быстротечного перехода от авторитаризма к зрелой демократии нетрудно было предвидеть: политическая наука достаточно ясно представляет многоступенчатость и длительность подобных изменений (чаще всего выделяют фазы либерализации, собственно перехода и консолидации [71; 63]. Модель более или менее растянутой во времени демократизации оказалась не чуждой и отрезвевшему рассудку масс. Но по-прежнему казалось, что каким бы сложным и длительным этот процесс ни был, он

необратим, а консолидированная демократия является его неизбежным конечным пунктом.

Первые сомнения в универсальной справедливости модели демократизации с неизбежным хеппи эндом породили события в новых независимых государствах Среднеазиатского и Кавказского регионов, где получили распространение наследуемые или пожизненные «демократии»: теоретики справедливо назвали их «несостоятельными». Сегодня такого рода сомнения находят некоторое подкрепление в опыте Белоруссии, России и Украины. В этом плане показательна статья российского академика Т. И. Заславской, в которой предпринята интересная попытка выявления смысла, промежуточных итогов и перспектив поставторитарных перемен в России. «На переломе 1980–1990-х годов в стране назревала демократическая революция, направленная против авторитарной власти партийной номенклатуры. Но силы социального протеста оказались недостаточно зрелыми для того, чтобы взять власть в свои руки и провести демократические реформы в интересах большинства населения. Революционный подъем довольно быстро спал, и власть оказалась в руках лишь слегка обновленной номенклатуры, озабоченной, прежде всего, частными интересами», – констатирует Т. И. Заславская. А каковы же прогнозы на будущее? «Вряд ли стоит ожидать, что в ближайшие годы в России могут возникнуть новые социальные силы, способные вытянуть ее из сложившейся колеи. Со временем неприемлемость ситуации станет очевидной не только ученым и политикам. Необходимость нового поворота будет осознана если не всеми, то большинством россиян. Важно только, чтобы относительное безразличие элиты к происходящим событиям прошло быстрее, чем истощится терпение масс. От этого зависит, удастся ли России вырваться из современной ловушки путем проведения поддерживаемых обществом рациональных реформ или ей снова придется пройти через острые социальные катаклизмы, исход которых непредсказуем» [21, с. 177–178]. Такого рода преобразования, исход которых не предопределен, Т. И. Заславская назвала *кризисной трансформацией общества*.

Приведенные оценки компетентного и ответственного ученого весьма реалистичны, в определенной мере они имеют силу и для Украины, вышедшей вместе с Россией «из одной шинели» (ср.: [40], [53]). Конечно, после революционных событий конца 2004 года, доказавших демократическую идентичность значительной части украинских граждан и приведших к существенному обновлению политической элиты, можно ожидать большую целенаправленность и ускорение демократических преобразований в нашей стране. Вместе с тем, это вовсе не исключает критики модели «неотвратимой демократизации»; возможность успешного продвижения Украины к консолидированной демократии при этом не отрицается, однако и сегодня остается одной из качественно различающихся альтернатив.

Что же способно помочь осуществлению демократического выбора украинцев? Поиск ответа на этот вопрос выходит далеко за рамки данной статьи. Мы хотим сосредоточиться только на одном инструменте поддержки провозглашенных демократических интенций.

Для придания провозглашенным в Конституции идеалам жизненной силы и действенности, гражданам Украины следует глубже осознать необходимость и приложить значительные усилия для изменения своего менталитета на основе усвоения ценностей и принципов демократии. Без этого «идеального фактора» соответствующие провозглашенному стремлению к демократии изменения в жизнедеятельности общества окажутся либо неустойчивыми, либо вообще невозможными. Образование является сферой, где демократически ориентированный менталитет можно формировать естественно и эффективно. И именно в системе современного образования находится тот инструмент поддержки демократического выбора украинцев, на котором мы хотим остановиться далее – он удачно схватывается метафорой «*наука рассуждать*». В первом приближении, «наука рассуждать» подразумевает культуру критического мышления и его alter ego – мышления творческого.



## Почему актуальна культура критики?

Тоталитарное или авторитарное общественные устройства имеют в своей основе сильную тенденцию к единообразию в материальной и духовной жизни. Всякое инакомыслие и нетривиальное многообразие позиций, свобода выбора в экономической, политической, религиозной или культурной активности здесь в большей или меньшей степени ограничены, вплоть до полного запрета. Вместе с тем совершенно исключается критика «наших вождей». Например, в СССР времен Сталина все более или менее серьезные критики были высланы или уничтожены, включая «старую ленинскую гвардию» (Троцкий, Пятаков, Бухарин и т. д.). Безусловное принятие указаний вождей стало жизненно необходимой особенностью менталитета людей этой эпохи. Типичный «народный герой» из классической «Фермы животных» Дж. Оруэлла выразил эту особенность коротким кредо: *«Если это говорит товарищ Наполеон, то это должно быть правильно».*

Напротив, способность воспринимать информацию критически, приходиться к своим собственным заключениям и обосновывать их, корректно их отстаивать становится жизненно важной в условиях открытого демократического общества. Чем более демократической является страна, тем богаче многообразие легитимных позиций во всех сферах жизнедеятельности, а, следовательно, и их взаимная цивилизованная критика как одно из средств разрешения противоречий современной жизни. *Поэтому развитие демократического менталитета требует возвращения культуры критики в государственной, гражданской и частной жизни, в деятельности элиты и народа.*

Говоря обобщенно, сегодня существуют две группы факторов актуализации критического мышления и обучения ему. Прежде всего, важный глобальный фактор состоит в учете разворачивающегося процесса перехода человечества от индустриальной цивилизации к постиндустриальной или информационной. Этот процесс не возможен без принципиальных

изменений в образовании. Мы согласны с Ричардом Паулем в том, что *критическое мышление находится в сердцевине хорошо спланированной образовательной реформы постольку, поскольку оно имеет ключевой характер в изменениях XXI века* [72].

Далее, известны и локальные стимулы, имеющие силу преимущественно для новых независимых государств. Описанный выше фактор «демократизации менталитета» принадлежит к этому множеству. Еще один локальный фактор актуализации преподавания критического мышления заключается в намерении развивать образование в соответствии с мировыми достижениями и стандартами.

На описанном фоне не может не вызывать беспокойства констатация западными наблюдателями того, что *Украина находится в нижней части списка стран по показателям способности ее граждан критически мыслить и решать проблемы реальной жизни, не имеющих простых и очевидных ответов*. В условиях постсоветских преобразований это обстоятельство приобретает не только философское или политическое, но и экономическое значение. *Сегодня экономика Украины ощущает огромную потребность в людях, мыслящих творчески и инновационно, способных работать в сложных и нестандартных условиях. Однако национальная образовательная система функционирует так, как она функционировала и раньше: инициативы и инновации не только не поощряются, но, напротив, иногда строго наказываются* [70]. На тернистом пути к зрелой демократии и экономическому благополучию Украине не избежать решения обозначенной проблемы. Мы полагаем, что сформулированный вывод имеет силу и для других новых независимых государств (ННГ).

### **Что такое критическое мышление?**

Понятие критического мышления весьма размыто и многозначно. Оно порождает множество ассоциаций и толкований. Для ясности дальнейшего изложения рассмотрим одно приемлемое разъяснение этого понятия.

Американский специалист в области критического мышления Ричард Пауль предложил такую рабочую дефиницию: *критическое мышление – это мышление о мышлении, когда вы размышляете с целью улучшить свое мышление. Здесь важны два обстоятельства: 1) критическое мышление – это не просто мышление, но мышление, влекущее самосовершенствование; 2) желаемое самосовершенствование приходит с навыками использования стандартов корректной оценки мыслительного процесса. Коротко говоря, это самосовершенствование мышления на основе определенных стандартов* [71, с. 91].

С первого взгляда очевидно, что критическое мышление родственно логике, которая также изучает мышление. Установление более глубокого и точного соотношения между критическим мышлением и логикой – предмет отдельного обсуждения. Однако, с нашей точки зрения, критическое мышление сегодня является относительно независимой и одной из наиболее практически значимых областей логики в широком смысле этого слова – как науки о мышлении и его выражении в естественном языке, «науки рассуждать». Существенное различие между традиционной логикой и критическим мышлением лежит, в частности, в их исходных предположениях относительно статуса ошибок и заблуждений в человеческом познании.

Традиционная логика (в духе силлогистики Аристотеля, истинной индукции Бэкона, исчисления умозаключений Лейбница и т. п.) пыталась отыскать некий органон, с помощью которого можно гарантированно достигать абсолютной истины. Она толковала ошибки как временные и в принципе устранимые затруднения на столбовой дороге к конечному истинному результату. «*Давайте посчитаем!*», – это знаменитое кредо Лейбница выражает основополагающую мечту о некоем «абсолютном оружии» познания.

Критическое мышление, напротив, предполагает принципиальную погрешимость любых повседневных сведений или суждений науки – в отличие от религиозных догм. «*Абсолютное*

*оружие» человеческого познания недостижимо абсолютно!* Таким образом, в своих философских основаниях критическое мышление родственно критическому рационализму Карла Поппера [73, с. 36–38, 115–166], [56, с. 11–19]. А с 70-х годов XX века оно находит релевантный логический базис в неформальной логике. Последнее не означает, что современный критицизм отбрасывает любые формальные подходы и результаты a priori. По нашему мнению, критическое мышление может работать и действительно работает на разных логических базисах: на базисе естественной логики (или здравого смысла) или на базисе науки логики, включая формальную и неформальную логики. Каждый из этих базисов продуцирует множество соответствующих норм самосовершенствования мышления. Вместе с тем, эти множества допускают комбинирование для дальнейшего развития оснований критического мышления, для научения эффективной критике, зависящей от специфической области ее действия.

### **Критическое мышление – современная академическая дисциплина**

Человечество выработало множество обыденных и академических способов обучения критике. Национальная система образования представляется одной из наиболее естественных сфер, где эта цель может быть достигнута эффективно.

Известен сравнительно «продвинутый» путь научения цивилизованной критике в школах и университетах – мы имеем в виду академическую дисциплину «Критическое мышление». Эта дисциплина получила широкое распространение в системе образования Северной Америки после Второй мировой войны (см. обзоры напр. в [56, с. 218–241]; [48]).

Теоретические результаты и практический опыт североамериканских школ и университетов создают исходные основания для введения критического мышления в образовательные системы новых независимых государств. Однако нельзя заимствовать эти основания буквально, без приспособления

к специфике национального менталитета, к традициям образования, к региональной политической ситуации и т. п. Далее анализируем несколько проблем адаптации критического мышления, имеющих принципиальный характер.

Хорошо известно, что менталитет североамериканцев в значительной мере прагматичен, тогда как менталитету континентальных европейцев *par excellence* присуща фундаментальная ориентация. Это обуславливает различие образовательных ценностей. Когда типичный американский преподаватель учит конкретным методам решения задач, его европейский коллега стремится преподнести учащемуся фундаментальные причины и общие правила. Оба эти подхода имеют значительные результаты и множество приверженцев в своих доменах.

Указанное основополагающее различие влияет на структуру и содержание преподаваемых академических дисциплин, включая дисциплины о человеческом разуме. Типичным для Америки является курс критического мышления как вводный для студентов-первокурсников (см. напр. [68]; [74]). Курс традиционной логики не столь популярен, его обычно выбирают будущие философы или логики. Напротив, в Украине – как в европейской стране – мы наблюдаем широкое распространение курса логики для студентов первых лет обучения. Однако по признанию многих отечественных специалистов, он сильно формализован, труден для усвоения и редко отвечает потребностям практики.

В описанной ситуации наше предложение состоит в том, чтобы «скрестить» курсы логики и критического мышления. В результате предполагается получить как минимум два основных продукта: *логику с элементами критического мышления и критическое мышление на основе логики*. Первый из этих курсов представляется отвечающим потребностям студентов-первокурсников. Это должна быть сравнительно простая версия логики, варьируемая в зависимости от специализации обучаемых. В ее рамках следует сформировать элементарные, но устойчивые знания и умения критики. Второй из упомянутых курсов уместно адресовать студентам-старшекурсникам,

которые специализируются преимущественно в области гуманитарных и социальных наук, педагогики, менеджмента и права. Его цель – в активизации уже полученных ранее знаний и умений с упором на выработку практикабельных навыков критики. Принципиальная особенность предлагаемого курса состоит в постоянном обращении к накопленным ранее сведениям из логики. На этом пути систематический тренинг критического мышления опирается на базу науки логики; *самосовершенствование мышления на основе стандартов соединяется с осмыслением сущности этих стандартов.*

Сформулированные предложения не являются плодом чистого умозрения. Ряд соответствующих научно-педагогических действий уже предпринят, и мы вернемся к их описанию немного позже.

Комбинация «логика с элементами критического мышления – критическое мышление на основе логики» представляется перспективной инновацией в высшее образование всех новых независимых государств. В Украине сегодня существует дополнительная возможность воплощения этой инновации в жизнь. Наше среднее образование удлинилось на один год. Поэтому было бы резонно включить описанный курс элементарной логики в учебный план последнего года учебы в школе. В этом случае университетский курс критического мышления также сместился бы на 2–3 года обучения в университете. Так или иначе, гармонизация учебных планов школы и вуза в освоении современной «науки рассуждать» представляется существенным путем развития образовательных систем XXI века в целом [56, с. 234–238].

### **Украинское образование на пути адаптации критического мышления**

Первая попытка ввести критическое мышление в образовательные системы ННГ была предпринята группой американских инструкторов в начале 90-х годов минувшего века. Несколько семинаров по критическому мышлению было

организовано в Харькове, Киеве и Москве при поддержке Международного фонда Сороса. Эти акции, насколько нам известно, не дали заметных результатов.

В 1995 году профессор из Канады Тарас Закидальский представил курс критического мышления на семинаре «Трансформация гуманитарного образования в Украине» (Харьков, Международный фонд «Возрождение» и харьковский Центр образовательных инициатив). Это событие стимулировало исследовательскую и педагогическую активность харьковчан. Два издания брошюры «Логика критического мышления» были подготовлены и опубликованы в 1996 и 1997 годах [57]. Брошюра использовалась в преподавании современной логики студентам Харьковского института управления. Позднее текст был усовершенствован и издан в виде учебного пособия «Логика с элементами курса критического мышления». Пособие увидело свет в 1998 году благодаря поддержке одного из ответвлений Международного фонда Сороса (Research Support Scheme of the OSI/HESP) [56]. В 1999 году усовершенствованная версия книги, ориентированная на студентов юридических специальностей, была опубликована нами в соавторстве с профессором А. М. Бандуркой [3]. Все эти издания принадлежат к множеству текстов, названному выше «логика с элементами критического мышления».

Осенью 1998 года автору этих строк была предоставлена возможность стажировки в Университете Боулин Грин (США). Стажировка была организована Советом международных исследований и обменов (IREX) при поддержке Информационного агентства США (USIA). Во время пребывания в США я изучал теоретические результаты и педагогический опыт, посещая занятия по практическим рассуждениям (д-р Эдвард Маккланн) и по критическому мышлению (д-р Нейл Браун и д-р Стюарт Кили). Это стало новым важным импульсом в дальнейшей адаптации критического мышления к условиям системы образования Украины. Так, в 1999 году в Харькове состоялся первый в нашей стране оригинальный научно-практический семинар по критическому мышлению. Более

30 специалистов в области логики, философии и близких академических дисциплин приняли участие в его работе, организованной при поддержке Национального университета внутренних дел (г. Харьков), Международного фонда «Возрождение» и харьковского Центра образовательных инициатив. Была представлена авторами и углубленно обсуждена монография [56], посвященная североамериканскому опыту в области критического мышления, неформальной логики и родственных областей «науки размышлять». Участники семинара оценили критическое мышление как перспективу, существенную для прогресса украинского высшего образования.

С 1999 года начато преподавание модифицированного курса критического мышления магистрантам Национального университета внутренних дел. В 2001–2002 годах по приглашению руководства Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина варианты этого курса прочитаны старшекурсникам социологического факультета. При поддержке декана факультета профессора В. Н. Николаевского издано учебное пособие «Критическое мышление на основе элементарной логики». Его можно считать первой украинской учебной книгой, представляющей упомянутое выше множество «критическое мышление на основе логики» [58].

В самом начале 2001 года курс критического мышления был представлен нами как современная образовательная инновация на совместном заседании Северо-Восточного научного центра НАН Украины и Совета ректоров харьковских вузов, проходившем под председательством академика В. П. Семиноженко. Эта инновация нашла понимание и поддержку.

Оригинальный курс критического мышления несколько лет преподавал в Киево-Могилянской академии член-корреспондент НАН Украины профессор М. В. Попович. На уровне среднего образования интересен опыт столичного Научно-методического центра «Интеллект». С 1998 года этот Центр выполнял международный проект «Чтение и письмо для развития критического мышления». Кроме Харькова и Киева, критическое мышление адаптируется в Кировограде. Так,



учеными и педагогами Кировоградского государственного педагогического университета им. В. Винниченко в сотрудничестве с коллегами из Университета Монтклер (США) проведена III Международная научно-практическая конференция «Демократия и образование» (Киев, июнь 2001). Здесь работала отдельная секция «Критическое мышление и демократия», эта тематика обсуждалась на пленарном заседании и в кулуарах (материалы этой конференции опубликованы в [69]).

С учетом описанной активности не кажется неожиданным тот факт, что задача выработки у учащихся школ и студентов вузов умения критически мыслить ясно сформулирована была бывшим министром образования и науки В. Кременем в докладе на II Всеукраинском съезде работников образования (Киев, октябрь 2001) [29, с. 4–5]. Тем самым понятие критического мышления вошло в официальный образовательный дискурс на самом высоком уровне.

Можно сделать вывод, что начальная стадия введения курса критического мышления в систему образования Украины принесла необходимые плоды. Оригинальные попытки осмысления и преподавания критического мышления предпринимаются в ведущих университетах России – МГУ им. М. В. Ломоносова, МГПИ и др. [48]. Однако процессы в Украине и в России до сих пор локальны и спорадичны, они нуждаются в дальнейшем расширении и координации.

### **Критическое и творческое мышление**

Закрепление курса критического мышления в системе образования нашей страны ближайшим образом определяется потребностью выработки у ее населения демократического менталитета и умения принимать рациональные решения в условиях рыночной неопределенности. Если согласиться с актуальностью этих задач для Украины, то нельзя избежать ряда дальнейших системообразующих шагов.

В их числе действий выделим, прежде всего, расширение поля обучения «науке рассуждать» через формирование устойчивой связи «*критическое – творческое мышление*».

Существует множество самых разных взглядов на соотношение творчества и критики в человеческой активности. Не входя сейчас в глубины споров философов, логиков, психологов, теоретиков педагогики и представителей других ученых сообществ, отметим только одно: строгое противопоставление творчества и критики весьма условно и в реальной жизнедеятельности, и в образовании. Образовательный акцент на критическом мышлении носит исключительно временный характер, он должен находить обязательное дополнение в освоении навыков творчества. Впрочем, для развития полноценного мышления также верно и обратное.

В связи с задачей формирования связки критического и творческого мышления интересно обратить внимание на опубликованную весной 2001 года статью В. Кременя, Ю. Тарана и Г. Пигорова «Готовить элиту прорыва» [28].

Весьма показательна ориентация этой статьи не на введение новых академических дисциплин, хотя и это предлагается. Более существенно перенесение акцента на необходимость развития *творческих способностей* учащихся посредством систематического новационно-творческого образования (НТО). Авторы видят в НТО один из стержней реформы, пронизывающий всю систему образования – от детских садиков до последипломного повышения квалификации, а также активно внедряющийся в практическую деятельность современных высококвалифицированных кадров. Однако в естественной приверженности авторов к универсализации своей интеллектуальной новации кроется ее уязвимое место. Хорошо известно, что предлагаемая в качестве базы НТО теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) была создана Генрихом Альтшуллером на основе выявления и систематизации практических алгоритмов научно-технического творчества. Не будем сейчас вдаваться в обсуждение самой возможности исчерпывающей алгоритмизации творчества даже в области технических наук и соответствующей практики. Достаточно

ясно на уровне здравого смысла и подтверждено опытом, что в решении нормальных задач-головоломок алгоритмизация в этой сфере вполне реальна и плодотворна. Однако столь же очевидно и то, что перенесение ТРИЗ в сферу гуманитарного и социального познания, а также в мир искусства крайне проблематично.

Еще в позапрошлом веке Дильтеем, позднее – Хайдеггером, Гадамером, Рикером и другими был проведен весьма определенный водораздел между «науками о природе» и «науками о духе». Это две достаточно самостоятельные реальности. Им присущи не сводимые друг к другу концептуальные основания и методологические установки. Технические науки и релевантная им практика явно тяготеют к сфере «наук о природе». Поэтому упомянутые инициативы относительно НТО приемлемы до тех пор и постольку, поскольку они направлены на подготовку научно-технических или инженерных кадров. Любая попытка использовать НТО как всеобщую «палочку-выручалочку» способна подорвать доверие и к самому этому подходу, и к выстраиваемым исключительно на такой основе преобразованиям системы образования.

Так или иначе, статья В. Кременя, Ю. Тарана и Г. Пигорова демонстрирует актуальность научения «мастерству творчества» как современной составляющей образования. Необходимо только не абсолютизировать значение отдельных подходов и специфических приемов, а также не забывать о наличии в полноценном мышлении не только творческой, но и критической компоненты.

Одним из важных в современном мире видов «мастерства творчества» является композиция разнообразных текстов или, лучше сказать, посланий. Тексты, составленные по канонам научных и литературных жанров, не только фиксируют результаты критического и/или творческого мышления; их создание достаточно часто само является творческим актом. Поэтому преподавание композиции или, иначе говоря, сочинения текстуальных посланий кажется весьма желательным элементом обучения «науке рассуждать» – культуре мышления, облакаемой в культуру языка.

## **План курса «Критическое мышление и основы композиции»**

Описанные выше соображения о связи обучения критическому и творческому мышлению были положены в основу усовершенствования преподавания «науки рассуждать». Курс «Критическое мышление и основы композиции» в 2003/04 учебном году читался нами магистрантам социологического факультета ХНУ им. В. Н. Каразина и сводной группе магистрантов НУВД. Ниже приведен его «идеальный» тематический план, в большей или меньшей степени реализованный в указанных аудиториях (пояснения к значительной его части см. в [58, с. 17–19 и далее]).

№	Тема	Аудитор. занятия	Самост. работа	Модульный контроль
1	Проблема культуры мышления. Понятие критического мышления	2	1	
2	В чем состоит проблема и заключение?	2	2	
3	В чем состоят резоны?	2	2	
4	Какова структура аргумента?	2	2	
5	Аудиторная контрольная работа	2	2	
6	Анализ КР-1	2	1	Модуль 1
7	Какие слова или выражения не ясны?	4	2	
8	В чем состоят явные и неявные ценностные предположения?	2	2	
9	В чем состоят дескриптивные предположения?	2	2	
10	Каковы условия приемлемости аргумента?	2	2	
11	Корректна ли проблема?	3	2	
12	Отвечает ли заключение проблеме?	3	2	
13	Хороши ли резоны? I. Факты, статистические данные, заключения эксперта и др.	2	2	
14	Хороши ли резоны? II. Законы, аксиомы, презумпции и проч.	2	2	
15	Правильно ли построены умозаключения?	2	2	
16	Какие ошибки допущены?	2	2	
17	Какие модификации аргумента возможны?	2	2	
18	Заслушивание и критическая оценка домашних эссе и рефератов	4	2	Модуль 2
19	Творческое и критическое мышление – две стороны эффективного мышления. Понятие о композиции научных текстов	2	1	
20	«Технология» творческого мышления: индивидуальное решение проблем	2	2	
21	«Технология» творческого мышления: коллективное решение проблем	2	2	
22	Понятие об основных жанрах научных трудов и особенностях их композиции. Функции реферата, требования к нему	2	1	
23	Композиция тезисов сообщения и самого сообщения	2	1	
24	Функции и композиция статьи	2	2	
25	Функции и композиция дипломной / магистерской работы	2	2	
26	Итоговое занятие	2	1	Модуль 3
			4	Экзамен
	Всего (час.)	58	50	

## **Некоторые задачи по укреплению позиций «науки рассуждать»**

Существенные шаги по укреплению позиции «науки рассуждать» могут быть сделаны на основе тех ресурсов и средств, которыми обладает Министерство образования и науки Украины, другие государственные и негосударственные образовательные структуры. Однако здесь, без сомнения, была бы полезной и международная концептуальная, организационная и финансовая поддержка. Имеем в виду, прежде всего:

- национальные и международные конференции, семинары, посвященные сбалансированным путям формирования критической и творческой составляющих мышления, адекватного вызовам современного мира, в особенности той его части, которая находится в состоянии поставторитарных трансформаций;
- перевод на украинский и русский языки, публикация и широкое распространение признанных в мире монографий, учебников и учебно-методической литературы по критическому и творческому мышлению, по композиции текстов разных жанров (как в «бумажном», так и в электронном виде);
- постоянный мониторинг, систематизация и распространение жизнеспособных отечественных традиций и перспективных инноваций в области «науки рассуждать», ее образовательных применений;
- создание международного исследовательского и педагогического центра по разработке очерченной проблематики, одной из функций которого будет налаживание эффективного обмена идеями, опытом и специалистами между Украиной и другими странами ближнего и дальнего зарубежья.

Существуют значительные предпосылки для осуществления этих акций в Харькове, например, на основе совместных усилий Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина, Национального университета внутренних дел, Северо-Восточного научного центра НАН и МОН Украины, других учреждений и организаций. Такого рода активность способна

оказать положительное влияние на эффективное включение нашей страны в мировые образовательные процессы, способствовать демократически ориентированным трансформациям современного украинского общества.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как справедливо заметил американский философ С. Кэвелл, «нет такого революционного видения общества, которое не включало бы нового взгляда на образование, и наоборот» [2, с. 121]. В монографии затронут целый спектр проблем, звучащий очень злободневно в современной социокультурной ситуации:

- кризис классической (педагогической, образовательной) модели;
- роль образования в становлении типических черт личности;
- взаимосвязь образования и формирования культурных ценностей;
- духовный компонент в образовании;
- система образования как основной инструмент конструирования национального государства;
- единство образования и воспитания и др.

Никто не будет спорить с тем, что образование следует адаптировать к социально-экономическим и культурным реалиям: в обществе, в котором происходят перемены, образование, при всем своем естественном и потому оправданном консерватизме, не вправе оставаться неизменным. И оно действительно постоянно претерпевает изменения или модернизируется.

В советский период критически оценивались экономические реформы, проводимые в западных странах, считалось, что путь реформирования не может существенно повлиять на социальную ситуацию. Однако «несмотря на свой мирный, легальный характер, реформаторские движения могут постепенно привести к глубоким социальным изменениям» [1, с. 83].

Реформационные процессы в системе образования Украины «должны стать основой воспроизводства интеллектуального, духовного потенциала народа, выхода отечественной науки, техники и культуры на мировой уровень, национального возрождения становления государственности и демократизации общества в Украине» [1, с. 5].



Образовательная реформа в Украине предполагает не только новую модель педагогического процесса, но и принципиальное изменение задач образования. Конечным итогом обучения должна стать подготовка человека к жизни и труду, создание условий для всестороннего развития человека и его адаптационных возможностей, подготовки высокообразованной, профессионально ориентированной, интеллигентной личности, способной найти свое место в условиях жизненных реалий.

Главное назначение образования в том, чтобы сделать человека существом духовным. Духовность предполагает соблюдение субъектом определенного «кодекса» норм и принципов, направленных на согласованность своих целей и способов, их достижения с целями других субъектов, а также признание субъектом приоритета общечеловеческих ценностей над всеми остальными.

Высшее образование – важнейший фактор влияния на экономику общества. Переход от индустриально-технического общества к обществу информационному – это единый процесс движения цивилизации по пути устойчивого развития.

Образовательная система должна стать ядром информационного общества. Собственно говоря, она и сейчас представляет собой, возможно, самую широкую социальную систему, если, конечно, образование не сводить к обучению только в специальных учебных заведениях, а иметь в виду то, что получило название непрерывного образования.

Образование выступает системой кровообращения общества, которое находится под большим влиянием достижений культуры. В этой связи система образования призвана обеспечивать сохранение национальных культур, способствовать развитию прогрессивных мировых тенденций в культуре, поддерживать и развивать индивидуальную культуру личности. Студент получает образование, чтобы стать (в той или иной степени) соучастником культурного процесса. Как отмечал известный психолог Л. С. Выготский, «образование – вращение в культуру». Можно говорить об интеграции культуры и образования на всех ее уровнях.

Образование выполняет, с одной стороны, роль трансляционного канала, позволяющего индивиду на основе преемственности приобщиться к культурным ценностям других поколений, а с другой – выступает той подсистемой духовной сферы общества, которая способствует дальнейшему развитию личности и общества.

Английским философом XVIII века Дж. Локком была высказана важная социальная идея: если общественный порядок и политический строй таковы, что личность, воспитуемая в обществе, не может получать необходимые для воспитания впечатления и идеи, то такой порядок и такой строй должен быть изменен самими людьми. Однако, по-видимому, до этого надо «дорости». До тех пор, пока не изменится психология человека постсоветского (в том числе нашего, украинского) пространства и человек не выдавит из себя по капле раба, рассчитывать на осознанное отношение к социальным преобразованиям не приходится. Такая «перестройка» – достаточно длительный процесс, она уже началась сегодня и задача образования – активно способствовать этому.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

### ВВЕДЕНИЕ

1. *Державна національна програма «Освіта»* (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

### Раздел 1

## ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛА ХХІ ВЕКА

1. *Абишева А. К.* О понятии «ценность» / А. К. Абишева // *Вопр. философии.* – 2002. – № 3. – С. 139–146.

2. *Астахова В. И.* Гуманістичний напрям оновлення освіти / В. И. Астахова // *Вчені зап. Харк. гуманітар. ін-ту «Нар. укр. акад.».* – 1998. – Т. 4. – С. 7–17.

3. *Астахова К. В.* Активізація пізнавальної діяльності студентів: підходи приватного ВНЗ // *Вища освіта України.* – 2003. – № 3. – С. 106–110.

4. *Бутенко Н. А.* Постмодернизм как реальность, данная нам в ощущениях / Н. А. Бутенко // *Социол. исслед.* – 2000. – № 4. – С. 3–11.

5. *Вишневский Ю. Р.* Студент 90-х – социокультурная динамика / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шапко // *Социол. исслед.* – 2000. – № 12. – С. 56–63.

6. *Всемирная декларация о высшем образовании для ХХІ века: Подходы и практические меры* // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 1999. – № 3. – С. 29–35.

7. *Гершунский Б. С.* Философия образования для ХХІ века / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

8. *Декарт Р.* Рассуждение о методе / Р. Декарт // *Декарт Р. Сочинения: В 2-х т.* – М., 1989. – Т. 1. – 654 с.

9. *Державна національна програма «Освіта»* (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61с.

10. *Естественнонаучное познание: изменение методологических ориентаций.* – К.: Наук. думка, 1993. – 159 с.

11. *Зиятдинова Ф. Г.* Образование и наука в трансформирующемся обществе / Ф. Г. Зиятдинова // Социол. исслед. – 1998. – № 11. – С. 66–72.

12. *Иванов А. В.* Время великого размежевания: от техногенно-потребительской к духовно-экологической цивилизации / А. В. Иванов, И. В. Фотиева // Вопр. философии. – 1999. – № 6. – С. 3–25.

13. *Инглхарт Р.* Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт // Полит. исслед. – 1997. – № 4. – С. 6–32.

14. *Иноземцев В. Л.* Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? / В. Л. Иноземцев // Вопр. философии. – 1998. – № 9. – С. 27–37.

15. *Каган М. С.* Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.

16. *Камю А.* Миф о Сизифе; Бунтующий человек: [Эссе] / А. Камю. – Минск: Попурри, 2000. – 543 с.

17. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

18. *Князева Е. Н.* Синергетика как новое мировидение: Диалог с И. Р. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопр. философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

19. *Козлова О. Н.* Социология: [Учеб. пособие для соц.-гуманитар. специальностей вузов] / О. Н. Козлова. – М.: Омега – Л, 2004. – 317 с.

20. *Корнетов Г. Б.* Постмодернистская перспектива эволюции образования на рубеже тысячелетий / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 118–120.

21. *Курдюмов С. П.* Синергетика – теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы / С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – М.: Знание, 1983. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Математика. Кибернетика»).

22. *Кутырев В. А.* Пост-пред-гипер-контр-модернизм: концы и начала / В. А. Кутырев // Вопр. философии. – 1998. – № 5. – С. 135–143.

23. *Лиотар Ж.-Ф.* Заметка о новом декоре из книги «Пост-модерн в изложении для детей» / Ж.-Ф. Лиотар // Вісн. Харк. держ. ун-ту. Постмодернізм у філос. науки та філос. культури. – 1997. – № 389. – С. 3–5.

24. *Лиотар Ж.-Ф.* Заметка о смыслах «пост» / Ж.-Ф. Лиотар // Иностран. лит. – 1994. – № 1. – С. 56–59.

25. *Мартинова Л. Б.* Роль і значення загальнолюдських цінностей у системі виховної роботи вищого навчального закладу / Л. Б. Мартинова // Постметодика. – 2002. – № 2/3. – С. 20–23.

26. *Новикова Л. И.* Самоуправление в школьном коллективе. – М.: Знание, 1988. – 78 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 7).

27. *Отчет о социологическом исследовании «Мотивы получения высшего образования: социологический анализ в современном обществе».* – Х.: ХГУ «НУА», 2002. – 115 с. (в рукописи).

28. *Пинский А.* Образование свободы и несвобода образования / А. Пинский. – М.: Изд-во РАО, 2001. – 232 с.

29. *Пригожин И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 312 с.

30. *Радугин А. А.* Философия: курс лекций / А. А. Радугин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Центр, 2004. – 336 с.

31. *Рерих Е. И.* Письма Елены Рерих, 1929 – 1938: В 2 т. – Т. 1 / Е. Н. Рерих. – Минск: Белорус. фонд Рерихов: ПРАМЕБ, 1992. – 444 с.

32. *Сибирев В. А.* Штрихи к портрету поколения 90-х годов / В. А. Сибирев, Н. А. Головин // Социол. исслед. – 1998. – № 3. – С. 106–117.

33. *Сорокин П.* Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 542 с.

34. *Степаненко В.* Социология как переживание современности: образ жизни в постмодернистском проекте / В. Степаненко // Филос. и социол. мысль. – 1994. – № 3/4. – С. 120–138.

35. Ушакова М. В. Образование в трансформирующемся обществе / М. В. Ушакова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. – 2002. – № 4. – С. 147–158.
36. *Философия, культура и образование (материалы «круглого стола»)* // Вопр. философии. – 1999. – № 3. – С. 3–54.
37. *Фромм Э. Иметь или быть?* / Э. Фромм. – 2-е изд., доп. – М.: Прогресс, 1990. – 331 с.
38. *Фруммин И. Д. Вызов критической педагогики* / И. Д. Фруммин // Вопр. философии. – 1998. – № 12. – С. 55–62.
39. *Шафф А. Куда ведет дорога? (Человек в поисках смысла жизни)* / А. Шафф // *Философия истории: Антология: Учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов* / Сост., ред. и вступ. ст. Ю. А. Кимелева. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 351 с.
40. *Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования* / П. Г. Щедровицкий. – М., 1983. – 154 с.
41. *Эффос Т. И. Реализация актуальных проблем современности в обучении* / Т. И. Эффос // *Постметодика*. – 2002. – № 2/3. – С. 66–69.
42. *Helsey A. Education, Economy and Society* / A. Helsey, J. Floud, A. Anderson. – New York, 1961.

## Раздел 2

### ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

1. *Альтерматт У. Этнонационализм в Европе* / У. Альтерматт. – М.: Российск. гуман. ун-т, 2000. – 336 с.
2. *Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях* / Е. В. Астахова; Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.». – Х.: Ранок, 1999. – 75 с.
3. *Бабосов Е. М. Прикладная социология: Учеб. пособие* / Е. М. Бабосов. – Минск: Тетра Система, 2000. – 493 с.
4. *Бауман З. От пилигрима к туристу, или краткая история идентичности* // *Національна ідентичність: Хрестоматія* / З. Батман; Упоряд. Т. С. Воропай. – Х.: Крок, 2002. – С. 279–297.

5. *Бузгалин А. В.* Постиндустриальное общество – тупиковая ветвь социального развития? / А. В. Бузгалин // *Вопр. философии.* – 2002. – № 5. – С. 26–43.
6. *Воропай Т. С.* В поисках себя. Идентичность и дискурс / Т. С. Воропай. – Х.: Вид-во ХДПУ, 1999. – 416 с.
7. *Гаташ В.* Країна діалогічних білінгвів? / В. Гаташ // *Дзеркало тижня.* – 2002. – (№ 21).
8. *Гирц К.* Інтерпретація культур / К. Гирц. – К.: Дух і Літера, 2001.
9. *Гликман И. З.* Воспитание и образование / И. З. Гликман // *Педагогика.* – 1999. – № 2. – С. 113–114.
10. *Гриценко О.* «Своя мудрість»: Національні міфології та громадянська релігія в Україні / О. Гриценко. – К., 1998.
11. *Данилевский Н. Я.* Россия и Европа: Взгляд на культ. и полит. отношения Славянского мира к Германно-Романскому / Н. Я. Данилевский. – М.: ЭКСМО: Алгоритм, 2003. – 639 с.
12. *Доган М.* Сравнительная политическая социология / М. Доган, Д. Пеласси. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 272 с.
13. *Донцов А. В.* Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді / А. В. Донцов. – Х., 2000. – С. 54–55.
14. *Духовное производство: Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности* / [В. И. Толстых, Н. Н. Козлова, В. М. Межуев и др.]. – М.: Наука, 1981. – 352 с.
15. *Еляков А.* Расстояние до студента / А. Еляков // *Высш. образование в России.* – 2000. – № 4. – С. 97–102.
16. *Идея университета.* Антологія / Упоряд. М. Зубрицька. – Львів, 2002.
17. *Ішук В.* Україна: проблема престижності та ідентичності / В. Ішук. – К.: Смолоскип, 2000.
18. *Йонас Г.* Изменившийся характер человеческой деятельности / Г. Йонас // *Человек.* – 1999. – № 2. – С. 5–19.
19. *Каган М. С.* Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996.
20. *Карлов Н. В.* Преобразование образования / Н. В. Карлов // *Вопр. философии.* – 1998. – № 3. – С. 4–8.

21. *Касьянов Г.* Теорії нації та націоналізму / Г. Касьянов. – К.: Либідь, 1999.
22. *Краснодембський З.* На постмодерністських роздоріжжях культури / З. Краснодембський. – К.: Основи, 2000.
23. *Культурологія: Учеб. пособие для вузов / Под науч. ред. Г. В. Драча.* – Ростов н/Д: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 414 с.
24. *Лейпхарт А.* Многосоставные общества и демократические режимы / А. Лейпхарт // Полит. исслед. – 1992. – № 1 / 2. – С. 17–19.
25. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – СПб.: Алетейя, 1998.
26. *Миллер А. И.* Национализм и формирование наций. Теоретические исследования 80–90-х годов / А. И. Миллер // Полит. наука. Нация и национализм. – М.: ИНИОН РАН, 1999.
27. *Мінаков М.* Університет: криза ідентичності / М. Мінаков // Критика. – 2003. – № 3.
28. *Мириманов В. Б.* Малая история искусств. Первобытное и традиционное искусство / В. Б. Мириманов. – М.: Искусство; Dresden: Verl. der Kunst, 1973. – 319 с.
29. *Мыльников А. С.* К построению исторической типологии культуры и искусства / А. С. Мыльников // Искусство в системе культуры / Сост. и отв. ред. М. С. Каган. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1987. – С. 47–51.
30. *Огурцов А.* Постмодернистский образ человека и педагогика / А. Огурцов // Человек. – 2001. – № 3. – С. 9.
31. *Парсонс Т.* Система современных обществ / Т. Парсонс. – М., 1998. – 269 с.
32. *Певзнер М. Н.* Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии) / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Новгород: Вече, 1999.
33. *Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. А. Сластенин, И. А. Сорокин и др.; Под ред. Ю. К. Бабанского.* – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
34. *Подмазин С.* Уточнімо основні категорії освіти / С. Подмазин // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 82–90.



35. *Попов В. Д.* Образование, личность, общество: Опыт социол. комплекс. исслед. / В. Д. Попов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1979. – 222 с.

36. *Пригожин И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1986.

37. *Прохоров А.* О глубинной концепции образования / А. Прохоров, В. Рузин // *Alma mater.* – 1990. – № 5. – С. 38–46.

38. *Ридінгс Б.* Університет у руїні / Б. Ридінгс. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 1998.

39. *Рябчик М.* Від Малоросії до України: парадокси запізнілого націєтворення / М. Рябчик. – К.: Критика, 2000.

40. *Сенько Ю. В.* Педагогический процесс как гуманитарный феномен / Ю. В. Сенько // *Педагогика.* – 2002. – № 1. – С. 11–17.

41. *Сигуан М.* Образование и двуязычие / М. Сигуан, У. Ф. Макки. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.

42. *Смелзер Н. Дж.* Образование / Н. Дж. Смелзер // *Социол. исслед.* – 1993. – № 5. – С. 111.

43. *Тойнби А. Дж.* Постижение истории: Избранное / А. Дж. Тойнби. – М.: Айрисс-пресс, 2003. – 638с.

44. *Тойнби А. Дж.* Цивилизация перед судом истории: Сборник / А. Дж. Тойнби. – [2-е изд.]. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 590 с.

45. *Токарев Р.* Життєві та професійні орієнтації студентської молоді / Р. Токарев // *Філософ. і соціол. думка.* – 1996. – № 7/8. – С. 173.

46. *Тоффлер Э.* Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: Изд-во АСТ, 1999. – 784 с.

47. *Франкл В. Э.* Человек в поисках смысла / В. Э. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.

48. *Фуко М.* Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности / М. Фуко. – М.: Магистериум: Издат. дом «Касталь», 1996. – 448 с.

49. *Хабермас Ю.* Гражданство и национальная идентичность: размышления о будущем Европы / Ю. Хабермас //

Національна ідентичність: Хрестоматія / Упоряд. Т. С. Воропай. – Х.: Крок, 2002. – С. 252–259.

50. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон // Полит. исслед. – 1994. – № 1. – С. 33–49.

51. Холл С. Кому нужна «идентичность» / С. Холл // Національна ідентичність: Хрестоматія / Упоряд. Т. С. Воропай. – Х.: Крок, 2002. – С. 260–278.

52. Хюбнер К. Нация: от забвения к возрождению / К. Хюбнер. – М.: Канон, 2001.

53. Шкода В. Неймется [О воспитании и воспитательной работе в обществе и системе образования] / В. Шкода // День. – 2001. – 27 нояб. (№ 217). – С. 5.

54. Шпенглер О. Закат Европы / О. Шпенглер. – М.: Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1993. – 584 с.

55. Шпорлюк Р. Імперія та нації / Р. Шпорлюк. – К.: Дух і Літера, 2000.

56. Ясперс К. Философская автобиография / К. Ясперс // Западная философия: итоги тысячелетия. – Екатеринбург: Деловая книга, 1997. – С. 19–152.

57. Bagby Ph. Culture and History: Prolegomena to the Comparative Study of Civilization / Ph. Bagby. – Berkley, 1963.

58. Banks J. Multiethnic education / J. Banks. – Newton, MA: Allyn and Bacon, 1988.

59. Bennett C. Comprehensive multicultural education: theory and practice / C. Bennett. – Boston; London; Sydney; Toronto: Allyn and Bacon, 1990. – 412 p.

60. Erikson E. H. Childhood and society / E. H. Erikson. – New York: W. W. Morton, 1963.

61. Huntington S. P. The clash of civilizations and the remaking of world order / S. P. Huntington. – London: Touchstone Books, 1997.

62. Lynch J. Multicultural education: approaches and paradigms / J. Lynch. – Nottingham: University of Nottingham school of education, 1986. – P. 147 – 150.

63. Michel A. Education: entrer dans le XXI siecle / A. Michel // Futuribles. – 2001. – № 257.

64. *Özirimli U.* Theories of Nationalism. A Critical Introduction / U. Özirimli. – Macmillan Press LTD, 2000.

65. *Taylor Ch.* Sources of the Self. The Making of the Modern Identity / Ch. Taylor. – Cambridge, 1996.

66. *Wilson A.* Elements of a theory of Ukrainian ethno-national identities / A. Wilson // Nations and nationalism 8 (1). – 2002. – P. 31–54.

### Раздел 3

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА XXI ВЕКА

1. *Айнштейн В.* Информатизация: приобретения и утраты / В. Айнштейн // Высш. образование в России. – 1999. – № 5. – С. 89–92.

2. *Ананищев В. М.* Проблемы гражданской социализации учащихся в контексте инновационных процессов в образовании / В. М. Ананищев, Т. Н. Денисова, С. И. Сергейчик // Инновации в образовании. – 2002. – № 3. – С. 46–62.

3. *Бандурка О. М.* Курс логіки / О. М. Бандурка, О. В. Тягло. – К.: Літера, 2002.

4. *Бердяев Н.* Дух / Н. Бердяев // Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. – М.: Мысль, 1990. – 207 с.

5. *Беспалов П. В.* Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П. В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41–45.

6. *Бойченко А. В.* Основные черты информационных систем, необходимые для поддержки открытого образования / А. В. Бойченко, В. К. Кондратьев, Е. Н. Филинов // Дистанцион и виртуал. обучение. – 2002. – № 5. – С. 19–21.

7. *Бондаренко Е. А.* Состояние медиаобразования в мире / Е. А. Бондаренко, А. А. Журин // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 88–98.

8. *Брановский Ю.* Работа в информационной среде / Ю. Брановский, А. Беляева // Высш. образование в России. – 2002. – № 1. – С. 81–87.

9. *Валицкая А. П.* Современные стратегии образования – варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.

10. *Васильев А.* Таинственные приключения Distance Learning / А. Васильев // Дистанцион. и виртуал. обучение. – 2001. – № 11. – С. 9–10.

11. *Вернадский В. И.* Размышления натуралиста: В 2-х кн. / В. И. Вернадский. – Кн. 2: Научная мысль как планетарное явление. – М., 1977. – 191 с.

12. *Волов В. Т.* История дистанционного образования / В. Т. Волов // Инновации в образовании. – 2001. – № 3. – С. 115–126.

13. *Гликман И. З.* Педагогика и научные люди / И. З. Гликман // Высш. образование сегодня. – 2002. – № 4. – С. 14–19.

14. *Горак А. І.* Філософія: Курс лекцій / А. І. Горак. – К.: Вілбор, 1997. – 272 с.

15. *Гостомыслов Л.* Тестирование: плюсы и минусы / Л. Гостомыслов // Высш. образование в России. – 2001. – № 3. – С. 152–154.

16. *Данильчук Е. В.* Методологические предпосылки и существенные характеристики информационной культуры педагога / Е. В. Данильчук // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 65–73.

17. *Демьяненко Н. М.* Загальнопедогогічна підготовка вчителів у вищих закладах освіти України в ХІХ – на початку ХХ ст. / Н. М. Демьяненко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 141–150.

18. *Долгоруков А. М.* Проблемы развития дистанционного образования в России / А. М. Долгоруков // Вестн. Моск. ун-та. Серия 18. Социология и политология. – 1999. – №1. – С. 102–117.

19. *Егоров О.* Коммуникативная функция учебного занятия. Она должна работать на образовательный процесс / О. Егоров // Дистанцион. и виртуал. обучение. – 2001. – № 11. – С. 20–21.

20. *Зазнобина Л. С.* Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ / Л. С. Зазнобина // Человек. – 1999. – № 1. – С. 107–115.

21. *Заславская Т. И.* Смысл и предварительные итоги российской трансформации / Т. И. Заславская // *Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Зб. наук. пр.* – Х., 2003. – С. 174–178.

22. *Землянова Л. М.* Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: Толковый слов. терминов и концепций / Л. М. Землянова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. – 301 с.

23. *Информатика* и культура. – Новосибирск: Наука, 1990. – 133 с.

24. *Калмыков А. А.* Введение в экологическую психологию: [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://21next.capital.ru/ECOPSY/AK920000.htm>.

25. *Колин К.* Информационная глобализация общества и гуманитарная революция / К. Колин // *Alma Mater* (Вестн. высш. шк.). – 2002. – № 8. – С. 3–9.

26. *Конституція* України. – К.: Преса України, 1996. – 80 с.

27. *Концепция* и перспективный план развития НУА до 2010 года. – Х., 2000. – 32 с.

28. *Кремень В.* Готовить элиту прорыва / В. Кремень, Ю. Таран, Г. Пигоров // *Зеркало недели.* – 2001. – 31 марта.

29. *Кремень В.* Освіта в Україні: Доповідь міністра освіти і науки України на II Всеукр. з'їзді працівників освіти / В. Кремень // *Освіта України.* – 2001. – 12 жовт. (№ 47). – С. 4–6.

30. *Кроль В.* «Ловушки» общения, гипертекстовая среда, средства навигации / В. Кроль // *Высш. образование в России.* – 2001. – № 4. – С. 151–156.

31. *Леонтьев Д. А.* Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев // *Психол. журн.* – 1997. – № 6. – С. 7–8.

32. *Лобок А. М.* Содержание образования: конфликт парадигм / А. М. Лобок // *Перемены.* – 2000. – № 3. – С. 23–34.

33. *Маригодов В. К.* Шляхи вдосконалення творчої активності студентів / В. К. Маригодов, Ю. М. Кравченко // *Пробл. освіти: Наук.-метод. зб.* – К., 2002. – Вип. 27. – С. 223–229.

34. Михайловський Р. Г. Вступ до філософії технічного прогресу: Посібник для студ. техн. вузів / Р. Г. Михайловський. – К., 1996. – С. 104–106.

35. Моисеев Н. Н. Быть или не быть ... человечеству? / Н. Н. Моисеев. – М., 1999. – 288 с.

36. *Неперервна* професійна освіта: теорія і практика : Зб. наук. пр. / За ред.: І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч. 1. – 391 с.

37. *Опорное* обучение: сущность и проблемы: Метод. рекомендации для преподавателей / Нар. укр. акад. [Каф. философии; Авт.-сост. В. Ф. Сухина]. – Х.: Изд-во НУА, 2003. – 16 с.

38. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.

39. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ сторіччі / О. В. Попова. – Х.: ОВС, 2001. – 256 с.

40. Попович М. Украина на распутье / М. Попович // Зеркало недели. – 2003. – 15 нояб. (№ 44). – С. 14.

41. Рейман Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении / Л. Д. Рейман // Вопр. философии. – 2001. – № 3. – С. 3–9.

42. Римский клуб: формирование нового понимания глобальных проблем / Б. А. Малинецкий, В. Я. Артемова. – Киев: АН Украины, 1992. – 16 с.

43. Семенец В. Дистанционные методы обучения: Состояние, проблемы, перспективы / В. Семенец // Новый коллегіум. – 2000. – № 3. – С. 24–32.

44. Семенюк Е. Інформаційна культура суспільства / Е. Семенюк // Современ. общество. – 1993. – № 1. – С. 20–26.

45. Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 11–17.

46. Скнар О. Сучасні проблеми психолого-педагогічної підготовки фахівців соціально-культурної сфери / О. Скнар // Вища школа. – 2001. – № 1. – С. 62–76.

47. *Слуцкий В. И.* Личность и технология в педагогическом процессе / В. И. Слуцкий // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 84–88.
48. *Сорина Г. В.* Критическое мышление: история и современный статус / Г. В. Сорина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Философия. – 2003. – № 6. – С. 97–110.
49. *Сухина В. Ф.* К вопросу об интеграционных тенденциях в образовании / В. Ф. Сухина // Уч. зап. Харьк. гуман. ин-та «НУА», 2002. – Т. 8. – С. 110–112.
50. *Сухина В. Ф.* Методологические аспекты информационной культуры // В. Ф. Сухина // Mokslo tyra. – 1999. – № 4. – С. 37–43.
51. *Сухина В. Ф.* Практикум по философии: Учеб. пособие для студ. вузов / В. Ф. Сухина, К. В. Кислюк. – 2-е изд. – Х.: Фолио, 2001. – 430 с.
52. *Сухина В. Ф.* Человек в мире информатики / В. Ф. Сухина. – М.: Радио и связь, 1992. – 112 с.
53. *Сценарии будущего* // День. – 2003. – 19 дек. (№ 231). – С. 4.
54. *Тарасова О. И.* Экология культуры и образования / О. И. Тарасова // Вчен. зап. Харк. гуман. ін-ту «Нар. укр. акад.». – Х.: Око, 2001. – Т. 7. – С. 275 – 280.
55. *Туронок С. Г.* Internet и политический процесс / С. Г. Туронок // Общественные науки и современность. – 2001. – № 2. – С. 53.
56. *Тягло А. В.* Критическое мышление. Проблемы мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Х.: Изд-во Университета внутренних дел, 1999. – 285 с.
57. *Тягло А. В.* Логика критического мышления / А. В. Тягло. – 2-е изд., испр. и доп. – Х.: Харьк. ин-т управления, 1997. – 72 с.
58. *Тягло О. В.* Критичне мислення як системний чинник громадянської освіти в пострадянських країнах / О. В. Тягло // Освіта для демократії. – К.: Альтерпрес, 2000. – С. 63–66.
59. *Тягло О. В.* Логіка з елементами курсу критичного мислення / О. В. Тягло. – Х.: Основа, 1998. – 158 с.

60. *Уайтхед А. Н.* Избранные работы по философии / А. Н. Уайтхед. – М.: Прогресс, 1990. – 718 с.

61. *Хрестоматия* по истории педагогики / Сост. Р. Свадовский. – М., 1936. – Т. 1. – С. 123–124.

62. *Чен Ю-Д.* Расстояние приобщения в обучающей среде, основанной на Интернете: анализ факторов / Ю-Джейн Чен // Дистанцион. и виртуал. обучение. – 2002. – № 4. – С. 55–57.

63. *Шаповаленко М. В.* Демократичний транзит посткомуністичного типу: особливості та дилеми / М. В. Шаповаленко // Вісн. Ун-ту внутр. справ. – 1999. – Вип. 9. – С. 373–380.

64. *Шаталов В. Ф.* Что такое опорный сигнал / В. Ф. Шаталов // Учительская газета. – 1987. – 9 апр.

65. *Щербаков Б. Ю.* Современное образование: горизонты и перспективы / Б. Ю. Щербаков // Право и образование. – 2001. – № 3. – С. 82–100.

66. *Электронный учебник* для студентов по химии и химической технологии / О. Г. Дружинин, А. Ф. Егоров, Ю. И. Капустин, В. В. Щербаков // Дистанцион. и виртуал. обучение. – 2002. – № 3. – С. 29–30.

67. *Янг Жд. Р.* В масачусетском технологическом институте планируется создание Web-страниц по всем научным курсам / Жд. Р. Янг // Дистанцион. и виртуал. обучение. – 2002. – № 4. – С. 58–60.

68. *Brown M. Neil and Keeley, Stuart M.* Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking / M. Brown. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. – 1998.

69. *Conference Proceedings «Democracy And Education.* June 1–2. 2001. Kyiv, Ukraine». – Washington, D. C.: Literal Books, 2002.

70. *Gleason W.* Ukrainian Higher Education in Transition: Perspectives And Policy Implications / W. Gleason // Conference Proceedings «Democracy And Education», June 1 – 2, 2001, Kyiv, Ukraine. – Washington, D. C.: Literal Books, 2002. – P. 23.

71. *Harrop M.* Comparative Government and Politics. An Introduction / M. Harrop, S. Dreslin. – Macmillam Press Ltd., 1998. – P. 30–33.



72. *Paul R.* Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in A Rapidly Changing Word. Revised / R. Paul. – 3rd ed. – Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1993.

73. *Popper K.* Unended Quest. An Intellectual Autobiography / K. Popper. – London: Routledge. 1993.

74. *Ruggerio V. R.* Beyond Feelings. A Guide to Critical Thinking / V. R. Ruggerio. – Mountain View, CA etc. – Mayfield Publ. Co. – 1998.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

1. *Державна* національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Радуга, 1994. – С. 5.

2. *Кэвелл С.* Должны ли мы думать то, что говорим? (О серьезности в философии) / С. Кэвелл // Вопр. философии. – 2001. – № 12. – С. 120–127.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
ВВЕДЕНИЕ .....	5
<b>РАЗДЕЛ 1. ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛА XXI ВЕКА .....</b>	<b>13</b>
Глава 1. Основные тенденции развития современной мировой цивилизации и украинский контекст .....	13
Глава 2. Некоторые постмодернистские тенденции в образовании .....	29
Глава 3. Изменение ценностных ориентаций образования в современных условиях .....	50
<b>РАЗДЕЛ 2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ .....</b>	<b>72</b>
Глава 1. Образование и культура .....	73
Глава 2. В поисках национальной идентичности .....	85
Глава 3. Мультикультурализм и его импликация в систему образования .....	123
Глава 4. Образование как способ формирования человека в обществе .....	139
<b>РАЗДЕЛ 3. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА XXI ВЕКА .....</b>	<b>157</b>
Глава 1. Инновационная деятельность и гуманизация высшего образования .....	157
Глава 2. Новые технологии образовательно-воспитательного процесса .....	172

Глава 3. Компьютерно-информационные технологии обучения .....	188
Глава 4. «Наука рассуждать» в структуре современного образования .....	214
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	232
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	235

*Научное издание*

**ОБРАЗОВАНИЕ,  
ОБЩЕСТВО,  
КУЛЬТУРА**

Монография

Под общей редакцией доктора философских наук,  
профессора В. Ф. Сухиной

Редактор *С. Н. Шелепкина*  
Компьютерная верстка *И. С. Кордюк*  
Компьютерный набор: *С. И. Балабанчик, Ю. Н. Глушко,*  
*Н. П. Харитонова*

Подписано в печать 29.10.2005. Формат 60 × 84/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».  
Усл. печ. л. 14,65. Уч.-изд. л. 12,55. Тираж 300 экз.

Издательство  
Народной украинской академии  
Свидетельство № 1153 от 16.12.2002.

Украина, 61000, Харьков, ГСП, ул. Лермонтовская, 27.