

ВЧЕНІ ЗАПИСКИ

**Харківського гуманітарного університету
«Народна українська академія»**

Том XIII

Книга 1

Актуальні проблеми освіти

Харків
Видавництво НУА
2007

УДК 08
ББК 95.4(4УКР-4ХАР)3
В90

Збірник наукових праць засновано 1995 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 7367 від 03.06.2003 р.

*Видання є фаховим з економічних, історичних, соціологічних
та філологічних наук*

*Друкується за рішенням Ученої ради Харківського гуманітарного
університету «Народна українська академія».
Протокол № 3 від 24.10.05*

Редакційна колегія

Астахова В. І., д-р іст. наук (голов. редактор); Астахова К. В., д-р іст. наук; Архієреєв С. І., д-р екон. наук; Бобир Є. І., д-р техн. наук; Воробійов Є. М., д-р екон. наук; Гайков А. О., канд. іст. наук (відповід. секретар); Герасіна Л. М., д-р соціол. наук; Глущенко В. В., д-р екон. наук; Говердовський В. І., д-р філол. наук; Головнюова І. В., канд. психол. наук; Городнов В. П., д-р військ. наук; Городяненко В. Г., д-р іст. наук; Довгаль О. А., канд. екон. наук; Друзь В. А., д-р біол. наук; Калініченко В. В., д-р іст. наук; Карабан В. І., д-р філол. наук; Кім М. М., д-р екон. наук; Костаков Г. І., д-р іст. наук; Кравченко В. В., д-р іст. наук; Мамалуй О. О., д-р філос. наук; Мінкін Л. М., д-р філол. наук; Подольська Є. А., д-р соціол. наук; Соколев В. М., д-р екон. наук; Соколев В. О., д-р соціол. наук; Степанченко І. І., д-р філол. наук; Сухіна В. Ф., д-р філос. наук; Тимошенко І. В., канд. екон. наук; Тимошенко Т. М., канд. філол. наук; Тютюннікова С. В., д-р екон. наук; Чернецький Ю. О., д-р соціол. наук; Шевченко І. С., д-р філол. наук; Яременко О. Л., д-р екон. наук; Янцевич А. А., д-р фіз.-мат. наук; Ярмиш О. Н., д-р юрид. наук.

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»
Тел. 714-92-62; 714-20-07

ПЕРЕДМОВА

Черговий (XIII) том «Вчених записок Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», як завжди, відображає наукові інтереси колективу, тематичну спрямованість наших наукових шкіл. Як завжди, на його сторінках відображено найважливіші події наукового життя – проведення конференцій, семінарів, «круглих столів», видання монографій, статей, наукових збірників і навчальних посібників.

Незвичність даного видання «Вчених записок» полягає в тому, що нам уперше довелося розділити його на дві приблизно рівноцінні за обсягом книги. Одну з них майже цілком присвячено проблемам освіти – провідній комплексній темі, яку розробляють більшість викладачів і співробітників НУА. Саме в цьому томі вперше послідовно представлено статті з філософії і соціології освіти, з історичних, економічних і правових аспектів розвитку сучасних освітніх систем. Тут же розміщено розділ «Студентська трибуна» та інформацію про наукові конференції, проведені академією у 2006 році, презентацію наукових і педагогічних видань академії.

У другій книзі розміщено статті з проблем рівноваги сучасних економічних систем, з питань управління соціально-економічними процесами на рівні підприємства, регіону, країни в цілому, публікуються результати досліджень, пов'язаних із регулюванням правових відносин у сфері економіки і культури. Окремим розділом у другій книзі представлено філологічні аспекти дослідної діяльності – праці з літературознавства, лінгвістики, перекладу.

Доповненням до двох книг XIII тому виходить збірник праць молодих учених-аспірантів, докторантів, магістрів, які працюють в ракурсі комплексної проблематики академії. Важливо підкреслити, що всі три книги, складові XIII тому «Вчених записок», мають не тільки єдину тематичну спрямованість, але і єдиний склад редакційної колегії, єдині вимоги до якості наукової продукції, що подається до публікації. Тим самим XIII том зберігає свій статус спеціалізованого «ваківського» видання.

Головним достоїнством усіх робіт, представлених на сторінках XIII тому, є прагнення їх авторів звернути увагу на найбільш гострі та складні питання сучасності, зробити свій особистий внесок у розробку тих проблем, невідкладного розв'язання яких вимагає життя.

Як і чому вчитимемо в найближчому і віддаленому майбутньому; хто і як далі забезпечуватиме формування інтелектуального потенціалу суспільства? Що означає сьогодні поняття «професіоналізм педагога»? Як забезпечити компетентнісний результат навчання? У якому напрямі має йти радикальне оновлення системи ціннісних орієнтацій і настанов у змісті навчального процесу, у забезпеченні особистісного розвитку і розкритті індивідуального потенціалу кожного студента? І взагалі, чому болить голова у ректора і як змінюється його статус, його роль і функції в міру входження освіти в систему ринкових відносин?

Це те, що стосується проблем освіти. Не менш складні питання постають і в розділах з економіки, права, філософії та філології.

На ці, як і багато інших питань, немає сьогодні однозначних відповідей. Завдання, які стоять перед суспільством, не мають універсальних, раз і назавжди відпрацьованих рішень. І публіковані в наших «Вчених записках» статті не ставлять за свою мету негайно сформулювати вичерпні рекомендації, придатні для всіх і на всі випадки життя. Ми визначаємо свою мету значно скромніше: створити простір для дискусії, перевести розрізнені і уривчасті вислови з низки гостроактуальних, пекучих питань в модус публічного обговорення, обміну думками фахівців, які поглиблено працюють саме над цими питаннями, і тим самим стимулювати системні дослідження в цих напрямках, знайти і скооперуватися з однопумцями і навіть опонентами, з тим щоб спільними зусиллями в максимально короткі строки знайти можливість відповідати, розв'язувати і формулювати рекомендації, корисні для суспільства і держави.

*Голова редакційної колегії
професор Астахова В. І.*

Освіта



УДК 37.014.24

В. И. Астахова

СМЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Ключевые слова: глобализация образования, университет, реформы, инновационное непрерывное образование, учебно-научный комплекс.

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

Глобализация несет с собой так называемую вторую академическую революцию^{*}, разворачивающуюся как всесторонняя и органическая взаимосвязь высшей школы, науки и рынка. Хотя нельзя не учитывать, что истоки глобализации имеют свои глубокие исторические корни. В. Я. Нечаев, например, выделяет в контексте развития образования и культуры три этапа глобализации, которые соответствуют появлению на исторической арене ее определяющих факторов. Каждый из этапов охватывает одно тысячелетие. Первый этап – зарождение мировых религий – приходится на начало новой эры летоисчисления. Появление мировых религий демонстрирует поиск общечело-

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

веческих ценностей, возможностей выхода систем ценностных ориентаций за пределы национальных границ. Второй этап – появление университетов – относится к началу второго тысячелетия и связан с процессом становления высшего образования, возникновения крупных образовательных центров на Востоке и Западе. Третий этап – начало третьего тысячелетия – это появление новых информационно-коммуникативных систем с компьютерными технологиями, позволяющими вести интерактивное транзактное общение в синхронном режиме [1].

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

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

В условиях постоянного возрастания роли образования и науки во всех процессах, происходящих в мире, общественность и политики цивилизованных стран возлагают огромные надежды на университеты и научные сообщества своих стран. Однако проблемы, с которыми сталкиваются образовательные системы, тоже активно нарастают и быстро выходят за рамки таких интенсивно решаемых мировым сообществом вопросов, как: государственное финансирование университетов и уровень их

автономии, появление рынка образовательных услуг и рост конкуренции со стороны частных и прибыльных университетов; широкое внедрение в систему обучения онлайн-программ и многое другое. Постоянно возникает множество новых, непредсказуемых проблем, без осознания которых нельзя всерьез говорить о реформах в образовании.

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

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

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

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

2. Международное сотрудничество университетов и их внешняя конкурентоспособность. Министры — участники встречи «большой восьмерки» в Москве в июне 2006 г. подчеркнули, что глобализация стимулировала процесс интернационализации образования, сделала неизбежным процесс укрепления международных связей и взаимодействия учебных заведений. При этом была единодушно выражена готовность развивать инновацион-

ную систему трансграничного предоставления образовательных услуг в целях повышения уровня международного понимания, прозрачности и соответствия профессиональных квалификаций и усиления сотрудничества в сфере обеспечения качества и аккредитации.

Мы будем сотрудничать, — говорится в итоговом документе саммита, — в создании исследовательских сетей с участием высших учебных заведений, научно-исследовательских центров и бизнеса, а также пользоваться новейшими технологиями, которые они разрабатывают. Мы будем обмениваться лучшими практиками в области развития инновационных кластеров и налаживания партнерских отношений между государственным и частным сектором для того, чтобы содействовать глобальному распространению знаний и быстрому выводу технологий на рынок.

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

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

3. Уровень и качество управления университетами также требуют принципиально новых подходов, обеспечивающих способность быстрой адаптации учебного заведения к изменяющимся потребностям общества и рынка.

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

5. В современных условиях для университетов крайне важной становится **проблема развития отношений с промышленностью** и в более широком плане — **с экономикой в целом**. Неудивительно поэтому, что руководители крупнейших государств мира в документе, принятом на саммите «группы восьми» 16 июля 2006 года в Санкт-Петербурге, записали: «Мы будем содействовать инвестициям в знания, научные исследования и опытно-конструкторские разработки. В стратегическом плане мы также будем распределять государственные ассигнования таким образом, чтобы привлекать частные инвестиции в НИОКР, в том числе в сектор образования. Кроме того, мы будем поощрять сотрудничество между университетами и промышленностью. Эти действия будут стимулировать инновации, которые способствуют улучшению жизни наших народов, процветанию наших государств и повышению благосостояния всего мирового сообщества» [2].

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

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

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

Роль университетов в XXI в. продолжает изменяться в убыстряющемся темпе. Прежняя забота о сохранении независимости университетов и свободы ученых в выборе предметов и методов научных исследований сменилась на необходимость «привести приоритеты научных исследований в соответствие со стратегическими направлениями национального развития и более ответственно расходовать средства налогоплательщиков, выделяемые на поддержку их деятельности, а также осуществлять поиск новых источников финансирования» [3].

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

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

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

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

Такая стратегическая задача связана с тем, что переход от индустриального к технотронному, информационному обществу, в котором уже сегодня научные знания и информация в целом удваиваются и даже утраиваются фактически ежегодно, создает для человека принципиально новые условия жизни, требуя постоянного совершенствования и обновления знаний, постоянного роста самосознания и чувства ответственности.

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

Цель непрерывного образования в документах ЮНЕСКО тех лет была сформулирована следующим образом: «Мы, прежде всего, хотим дать всестороннее образование всем людям, всему человечеству, а не каким-либо отдельным лицам, не ограниченному кругу и даже не многим, а всем людям вместе и в отдельности, молодым и пожилым, богатым и бедным, знатным и простым, мужчинам и женщинам — всем, кому судьба уготовила в этом мире родиться человеком. Это необходимо для того, чтобы, наконец, все представители рода человеческого могли стать образованными — люди любого возраста, любого социального происхождения, обоих полов и во всех странах... Так же, как весь мир является школой для всего рода человеческого с начала бытия и до самого конца, так и вся жизнь является школой для каждого человека от колыбели до могилы... Человеку в любом возрасте суждено учиться, причем у него цель обучения и есть цель жизни» [4, с. 19].

И все же есть все основания утверждать, что подлинный триумф и признание идеи всеобщего и постоянного обучения получили лишь в конце XX в. благодаря крайне благоприятному развитию тенденций и событий в более широком политическом, экономическом и социокультурном контексте. Термин «непрерывное образование» как «образование на протяжении всей жизни», обеспечивающее каждому человеку долгосрочные компетенции, позволяющие ему оставаться конкурентоспособным членом общества на протяжении всего периода активной жизни, стал прямым выражением надежды общества на образование как на панацею, способную вывести из кризиса человеческую цивилизацию.

И если поначалу в документах ООН идея непрерывного образования включала в себя дошкольное и внешкольное образование, а также образование взрослых, то после 2000 года трактовка этого понятия стала более четкой и определенной, включающей в себя образование как единое целое, как последовательность и взаимосвязь всех его этапов на протяжении всей жизни человека. Иными словами, «непрерывное образование»

есть единство и совокупность всего образовательного процесса на протяжении всей человеческой жизни. Эта концепция охватывает все аспекты образования, включает все его составляющие, причем это целое больше, чем сумма его составляющих. Не существует такого понятия, как самостоятельная «постоянная» часть образования, которая не была бы образованием на протяжении всей жизни.

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

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

На фоне интенсивной теоретико-методологической работы развиваются определенные практики в виде: новой образовательной среды — дистантное образование; новых форм образовательных учреждений — корпоративные университеты, образовательные комплексы и мн. др.

Образовательные комплексы, по очень точному определению С. А. Шароновой, — это объединение образовательных учреждений различного уровня в единый организм, например: детский

сад – гимназия – вуз, колледж – вуз и т. п. Очень часто в эти комплексы входят различные научно-исследовательские организации или производственные фирмы, это зависит от идеологии созданного комплекса, от тех целей и задач, которые он преследует. Главная же цель этих образований заключается в том, чтобы наиболее рационально выстроить учебно-образовательный процесс, минимизируя повторы и ненужные информации в преподавании дисциплин, оттачивая логику подачи научных знаний и методы обучения [3].

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

Таким образом, новые технологические, экономические и социально-политические условия, сформировавшие процессы глобализации образования, привели к смене образовательной парадигмы, потребовали коренного пересмотра большинства наших представлений о традиционной образовательной практике, соответствующей социальному заказу, – подготовке специали-

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

Список литературы

1. *Нечаев В. Я.* Параметры глобализации и факторы Болонского процесса / В. Я. Нечаев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Социология и политология. — 2004. — № 4. — С. 27–35.
2. *Декларация* министров образования государств-членов Группы восьми [Электронный ресурс] // G8: Рабочие встречи Summit 2006, 1–2 июня 2006 г. — Режим доступа: http://www.g8russia.ru/page_work/
3. *Шаронова С. А.* Универсальные константы института образования — механизм воспроизводства: Монография / С. А. Шаронова. — М., 2004. — 357 с.
4. *Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни: Всемир. докл. по образованию, 2000 г.* / М-во образования

России. — [М.]: Изд-во ЮНЕСКО: Изд. Дом Магистр-Пресс, 2000. — 192 с.

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

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

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

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

Резюме

У статті розкриваються найсуттєвіші проблеми, що постали перед освітою в умовах глобалізації, формулюються ті стратегічні завдання, без розв'язання яких не може бути подальшого успішного розвитку освітніх систем, і робиться аргументований висновок — саме глобалізація сприяла кардинальній зміні освітньої парадигми, продиктувала необхідність докорінного перегляду більшості наших уявлень про традиційні освітянські практики.

Summary

The article addresses the essential problems facing education under the conditions of globalization, shapes the strategic goals whose achievement will determine further successful development of educational systems.

The author arrives at a well-grounded conclusion that it is globalization that has brought about drastic changes of the educational paradigm and necessitated a radical reconsideration of most of our ideas as to the traditional education practice.

УДК 316.74:37

Е. А. Подольская

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ПОСТМОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Ключевые слова: антисистематичность, деконструкция, демистификация текста, доминация, интертекстуальность, логоцентризм, метаязык, образовательный дискурс, образование, образовательные отношения, постмодернизационные черты, постмодернизм, учитель.

В ходе трансформаций в современном глобализирующемся мире в целом, и в Украине в частности, можно все же выделить устойчивые черты, указывающие, что образование так же, как и экономика, политика, культура, подвергается постоянному влиянию постмодернизма, оно как бы «спланировало» в постмодернистское пространство, что и обуславливает актуальность данной темы.

Особую значимость анализ постмодернистских установок приобретает в связи с тем, что последователи традиционной педагогики в своем восприятии эпистемологических положений постмодернизма переживают настоящую драму (и моральную, и теоретическую), так как постмодернизм не только лишает педагогику «сердцевины ценностей» и «универсальной теории», но и содержит в себе обвинения ее в этно-, антропо- и евроцентризме, ведет к господству нигилизма, радикального релятивизма и скептицизма. Постмодернизационные теории осуществляют переворот в современных представлениях об образовании, поэтому трудно переоценить те возможности, которые постмодернизационный вызов открывает перед педагогической теорией и образованием.

Постмодернизационная теория вообще ставит под сомнение идею цивилизационного развития и общего прогресса челове-

чества. Если традиционные образовательные планы и проекты базировались на убеждении об универсальности таких главных эмансипационных понятий, как свобода, прогресс, равенство, демократия, справедливость, и обосновывали это с позиций единого метаязыка, то постмодернистская теория отрицает такой единый метаязык. Постмодернизм отказывается от таких понятий (указывающих перспективы), как демократия, прогресс, автономия, равенство, свобода), он считает их перенасыщенными идеологическим и политическим напряжением, стремлением к истине и преобразованием индивидуального, оригинального, уникального в честь обязательного «истинного порядка» [5, с. 13].

Постмодернисты отбрасывают все универсалистские претензии «Великих Объяснений» прошлого (комплекс модернистских теорий и идей), которые олицетворяют стремление охватить сразу все времена и пространства, открыть законы общества, его общие структуры и универсальную логику. Эти теории, по мнению постмодернистов, представляют собой «тотализирующий логоцентрический проект», который продуцирует «категорическую правду» и «иллюзорный рационализм». Согласно постмодернистским представлениям, формальные и общие законы, на которые опираются предыдущие теории, не являются ни независимыми, ни объективными. В лучшем случае они текстуально относительно, а в худшем — полностью произвольны. Лиотар, например, призывает объявить «войну целому», истине как системности анализа, критикует всю предыдущую философию как философию истории, прогресса, освобождения и гуманизма [9].

Причем антисистематичность понимается не просто как попытка отказа от претензии на целостность и полноту теоретического постижения реальности. По мнению постмодернистов, дело заключается в невозможности зафиксировать наличие жестких, замкнутых систем не только в социально-образовательной среде, но и в экономике, и в политике, и в культуре. Новое, «постмодернистское» мышление вообще возникает вне

традиционных понятийных оппозиций (субъект — объект, целое — часть, внутреннее — внешнее, реальное — воображаемое), оно не оперирует привычными устойчивыми целостностями (Восток — Запад, капитализм — социализм, мужское — женское и т. д.) [1; 6; 10].

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

Постмодернисты отрицают модернистское убеждение в том, что «существует точная или решающая связь между наукой, общественным просвещением и общественным прогрессом», что использование общественных наук приведет к эмансипации всего человечества. В постмодернизме каждая попытка формирования «общей» точки зрения подвергается деконструкции для выявления роли конкретного, частичного пункта видения, который кроется в понятиях и стилях объяснений. Следствие этого — интерпретационность, когда никакая интерпретация не претендует на место последней истины. Для постмодернизма характерны отказ от канонов, диалогизм, в значительной степени — ирония [2; 3; 8; 9].

Уникальность постмодернистской критики современной теории общества состоит в том, что она отрицает всю концепцию общественных наук, которую до наших дней признавали и разделяли все школы и парадигмы. Постмодернисты считают, что науки, происходящие из модернистской традиции, пытаются открыть «логику общества», «единый и правдивый язык, который «отзеркаливает мир», претендуя на высветление «универсального состояния человечества». Они мечтают открыть «универсальную рациональность, дающую объективные и свободные от ценностей стандарты [5, с. 11].

С точки зрения постмодернистов, разум, который Просвещение прославляло как суверенную, мощную и позитивную силу, больше не знает, как управляться с реальностью. Постмодернистские же представления об образовании обуславливаются мнением, что «событие всегда опережает теорию», поэтому неоправданно говорить о системе знаний, навыков, образовательных отношений и т. п. Весь постмодерн Лиотар определяет как «усложненность»: прогресс заметно освободил место развитию, а поэтому для изменений в современном мире больше подходит понятие возрастающей сложности. Проект модерна в силу потери всех идеалов и ценностей Лиотар считает не только незавершенным, а незавершаемым в принципе. Лиотар доказывает, что не существует никаких объективных критериев для разрешения противоречий, хотя в реальной жизни они решаются, поэтому есть победители и проигравшие. Подавления одной позиции другой, согласно Лиотару, можно избежать благодаря универсализации и абсолютизации любых объектов, утверждению настоящего плюрализма, сопротивлению всякой несправедливости [9].

Согласно постмодернистам, не может быть универсального обоснования эпистемологических, моральных и педагогических постулатов и утверждений. Достаточно посмотреть на эту проблему с трех точек зрения — педагогических знаний, дезинтеграционного образовательного дискурса и отрицания эмансипационного потенциала образования и педагогики. И если раньше среди конституционных и аксиоматически-фундаментальных знаний доминировало признание школьных знаний объективными, отражающими необходимые и закономерные связи, которые вообще находятся за пределами случайности человеческих перспектив и действий, то в постмодернистском дискурсе образование рассматривается только как «локальное образование», характерное для данного исторического момента. Знания в социальной сфере теряют характер универсальности, упорядочивания и однородности. Учитель-постмодернист не считает себя транслятором «естественных»

знаний и осознает, что эти знания переполнены социальным конструктивизмом. Ж.-Фр. Лиотар характеризует постмодернизм как новую общественно-культурную формацию через категории появления новых видов информации, знаний и технологий [6; 9].

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

Отрицание постмодернистами легитимности основных принципов образования, использование дискурсивного анализа социальной действительности приводят к тому, что фундаментальные ценности будут редуцированы до исторически общественной конструкции, которая отображает специфические отношения власти, знаний и истины в данном месте в конкретный момент времени. Абстрактные понятия, которые всегда служили показателями развития образования, были основой всех педагогических проектов, в постмодернизме теряют свое универсальное значение [5, с. 12].

Отбрасывая все модернистские концепции социальной действительности, постмодернисты заменяют их либо восприятием действительности как «лингвистической условности» («конвенции»), либо использованием контекстуальной теории действительности. На самом деле, как утверждает Лиотар, нет и не может быть универсального языка, как нет и не может быть универсальной рациональности — есть лишь разные «языковые игры» [5].

В целом такая методологическая установка в позитивном смысле способствовала деидеологизации науки и образования, формированию плюрализма и толерантности.

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

допущений. Деконструкция прочтения текста стремится выявить его предубежденность и логоцентризм, передвинуть иерархии, которые в модернизме были в оппозиции (объект/субъект, правильно/ошибочно, хорошо/плохо, прагматическое/полученное с помощью допущений и др.) При этом постмодернист только выявляет трудности, но не пытается усовершенствовать, исправить, сформулировать альтернативный подход или создать другую перспективу [9, с. 120].

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

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

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

Главное: нет «имманентной или «исходной» идентичности, которую можно было бы построить обращением к «аутентичной структуре опыта» (идеал настоящего гражданина, настоящего

украинца). В постсовременных педагогиках соревнование за черты идентичности связывается не с вопросом «аутентичности» или «искажения», а прежде всего с проблемами отличия и репрезентации. Такие теории предлагают в сфере воспитания *не конечные позиции, а «исходные пункты»*.

В своих наиболее радикальных версиях образовательный постмодернизм доходит до полного отрицания целесообразности работы имеющейся сети школ и до перехода на «антипедагогику», поскольку современные влияния на молодежь являются вредными и необоснованными, учитывая полнейшую неопределенность характеристик будущего (общества, экономики, рынка труда, культуры и т. д.) [7, с. 16–19].

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

С точки зрения теоретиков постмодернизма, мировоззрение современного постмодернистского человека не имеет определенных мощных оснований, ведь все формы идеологии размыты, не опираются на волю, в ней уживается все, что раньше считалось несовместимым; в постмодернистском мировоззрении нет устойчивого внутреннего ядра.

Мироощущение постмодернистского человека можно определить как неофатализм, ведь человек уже не воспринимает себя как хозяина своей судьбы, он верит в игру случайности, в неожиданное, спонтанное везение. Цель, а тем более большая цель, перестают быть важной ценностью; в наши дни наблюдается «гипертрофия средств и атрофия целей» (Поль Рикёр). Разочарование в идеалах и ценностях, в исчезновении будущего, которое оказалось будто бы украденным, привели к усилению нигилизма и цинизма. Этика в постмодернистском обществе отходит на второй план, пропуская вперед эстетику, культ чувственных и физических наслаждений [1; 2; 8; 9].

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

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

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

— в-третьих, большая свобода учителей и студентов, иногда кажущаяся разрушением.

Дезинтеграция современного образования обусловлена также тем, что «истинный порядок» становится все более неупорядоченным и хаотичным. Осуществляется своеобразная декомпозиция модернистского синтеза в образовании, поскольку «устойчивые границы модернизма, внутри которых так безопасно ощущало себя образование, неудержимо тают» [5, с. 14].

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

Идеологические последствия: отказ от поиска вечных или системных законов, которые управляют действительностью, и отрицание картины «упорядоченного» мира означает отказ от

навязывания другим идеализированных законов и авторитарного порядка [4; 11; 12].

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

В то же время нетрудно отметить и угрозы принятия постмодернизационных предложений. Они связаны с абсолютизацией деконструкции и отличия, а также отрицания эмансипационного проекта. Для педагогики это означает признание каждого аспекта ее деятельности движением к доминации, а значит, является угрозой «смерти» педагогики. Но ведь независимо от того, как соревнуются дискурсы, выходит ли за их рамки общественная жизнь, люди постоянно творят вполне реальные дела, а это заставляет педагогику рисковать поисками путей изменения тех условий, в которых мы живем (ликвидация несправедливости, дискриминации и манипуляции с сознанием). Люди же ощущают несправедливость и страдают вполне реально, а поэтому «конкретное несоответствие миру» может стать основой для определенного педагогического действия [5, с. 14].

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

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

взамен уважение и послушание. Он не может теперь выступать и в роли «управляющего демократа», который манипулирует воспитанниками ради достижения заранее заданных целей. Он пытается создать условия для «образовательного диалога», где вместе с воспитанниками будет искать путь в сложном мире.

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

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

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

Следует учитывать, что идеи западного постмодернизма — это порождение определенной стадии развития одной из мировых культур, которая в определенных аспектах не совпадает с нашей украинской. Поэтому нельзя весь запал критики переносить на науку, культуру и образование Украины. Нужно также иметь в виду, что на Западе термин «наука» применим только к точным наукам, информация в которых накапливается на

основе инструментальных измерений, а не из субъективных размышлений или анкетирования небольшой группы людей. Все остальные науки (от философии до педагогики) в странах возникновения и распространения постмодернизма обозначают другими терминами. Отрицая существование объективных закономерностей, постмодернисты считают, что сферы знаний об обществе не являются науками, поскольку не могут наращивать базу экспериментальных данных и остаются сферой индивидуальных мыслей, убеждений и утверждений. В целом же постмодернисты признают роль науки и научных методов и не отрицают полезность вложения человеческих и финансовых ресурсов в развитие точных наук, которые являются источником высоких и сверхвысоких технологий.

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

Конечно, нельзя не согласиться с постмодернистами в их позитивно-эвристических аспектах критики претензий философии и других социальных наук на «абсолютную истину», совершенство, безграничность использования предложений и выводов.

Следует признать, что целесообразно было бы расширить и разнообразить образовательное пространство, дополнить примитивные однолинейные задания проблемными с множеством ответов и решений, поддерживать «нестандартность» и оригинальность мышления, богатство и разнообразие природного и культурного наследия и т. д. Понятно, что воспитать креативного Профессионала на основе рельсово-авторитарной

педагогике почти невозможно. Эта цель иногда достигается, но только благодаря закону индивидуального биологического разнообразия и в противовес авторитарно-модернистской педагогике.

Нужно быть осторожным с переходом на полную свободу выбора студентами собственных «путей развития», культивированием сомнений и релятивизма на всех этапах обучения и воспитания. Это может быть полезно, но не для всех и не на всех уровнях образовательной системы. В противном случае легко сформировать нигилизм и полное отторжение от культуры и опыта наших предков, недоверие к точным наукам, увлеченность всеми религиями мира и сектантскими учениями.

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

Список литературы

1. *Бодрийяр Ж.* Система вещей / Ж. Бодрийяр. – М., 1995. – 446 с.
2. *Делез Ж.* Логика смысла / Ж. Делез. – М.: Академия, 1995. – 286 с.
3. *Делез Ж.* Что такое философия / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – М.: Алетейя, 1998. – 526 с.
4. *Деррида Ж.* Московские лекции – 1990 / Ж. Деррида. – Свердловск, 1991. – 184 с.
5. *Збышко Милосик.* Педагогика постмодернизма / Милосик Збышко // Шлях освіти. – 2004. – № 4 – С. 11–16.
6. *Козловски П.* Культура постмодерна / П. Козловски. – М.: Республика, 1997. – 328 с.
7. *Корсак К.* Постмодернізм в Україні – надія чи загроза / К. Корсак // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С. 16–19.

8. *Лакан Ж.* Инстанция буквы в бессознательном, или судьба Разума после Фрейда / Ж. Лакан. – М., 1997. – 428 с.
9. *Лиотар Ж. Ф.* Состояние постмодерна / Ж. Ф. Лиотар. – М.: Ин-т эксперимент. социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 326 с.
10. *Фидлер Л.* Пересекайте рвы, засыпайте границы / Л. Фидлер // *Соврем. запад. культурология: самоубийство дискурса.* – М., 1993. – 196 с.
11. *Фуко М.* Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности / М. Фуко. – М.: Магистериум: Издат. дом «Каскаль», 1996. – 448 с.
12. *Rosenau P. M.* Post-modernism and the Social Sciences. Insights Inroads and Intrusions / P. M. Rosenau. – Princeton, 1992. – 264 p.

Резюме

У статті досліджується руйнівніво-евристичний потенціал постмодерністських теорій, виділяються характерні риси постмодернізму, що впливають на соціально-освітні відносини. Такі постмодерністські установки в позитивному плані сприяють деідеологізації науки і освіти, формуванню плюралізму і толерантності у сфері освіти, що приводить до відмови від ідеологічного диктату педагогів, трансформації авторитету вчителя, плюралізму стилів життя і субкультур, відмови від примусової соціалізації.

Summary

The article deals with essential heuristic potentialities of postmodernistic theories. It analyses characteristic features of postmodernism that influence social and educational relationships. It states, that postmodernistic ideas bring down ideological influence on science and education, give rise to pluralism and tolerance in education, refusal of the teacher's ideological dictatorship, transformation of the teacher's prestige, pluralism of life styles and subcultures, giving up compulsory socialization.

УДК 316.344.32

*Е. Г. Михайлева***ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ЭЛИТАРНОСТИ**

Ключевые слова: интеллект, виды интеллекта, интеллектуальная дифференциация, интеллектуальная элита.

Анализируя состояние современных обществ, следует отметить новый этап их развития, а масштабность и глобальный характер происходящих в них изменений, позволяют констатировать их особые черты. Описывая эти черты, можно воспользоваться отдельными схемами, разработанными исследователями в последней четверти XX века. Например, К. Кумар, который, по мнению П. Штомпки, попытался соединить основные мотивы рассуждений и доказательств О. Конта и М. Вебера с идеями Т. Парсонса и современных социологов, говорит о пяти основных принципах, определяющих своеобразие «современности» [11, с. 583–585]. К ним ученый относит принципы индивидуализма, дифференциации, рациональности (с его апофеозом разума), экономизма и экспансивности. Эти принципы, на наш взгляд, отражают возможности и ограничения личности в современном мире, но не дают полного представления о среде, которая выдвигает особые требования к индивиду и имеет форму вызова. Одним из важнейших проявлений этого вызова, непосредственно касающемся всех социальных субъектов, является интеллектуализация, которая отмечается современными исследователями. Например, И. Валлерстайн отмечает, что «судьба нашего времени характеризуется рационализацией и интеллектуализацией, и прежде всего, «расколдовыванием мира»» [1, с. 45].

Эта тенденция актуализирует два аспекта, которые заслуживают особого внимания. Первый – возрастание возможностей использования творческого потенциала личности, востребованность ряда личностных качеств, выступающих рычагами

ее социального движения. Подобное становится возможным, потому что «никогда еще человеческий разум не располагал большими возможностями, чем в наши дни» [10, с. 95]. При этом «человек играющий, обладающий качеством пассионарности, способный раскрепостить дух свободы и творчества, оказывается наиболее социально мобильным. Именно из этого типа прежде всего формируются социальные субъекты различного уровня, в том числе и элитные группы, берущие на себя роль режиссеров в игровом поле политики, иницирующие процессы конструирования социальных изменений» [5, с. 17].

Именно в том, что интеллектуализация общественного развития выводит на первый план новые социальные силы (группы, классы, слои), и заключается второй важнейший аспект, представляющий интерес для нашего исследования. Ведь значимость этих социальных сил определяется не только индивидуальными выгодами людей, их составляющих, но и общественной выгодой. Как отмечают в этой связи исследователи, «лишь социально активные члены общества являются генераторами общественного поступательного движения, и, в зависимости от преобладания в данный исторический момент акторов, предпочитающих оглядываться назад, на знания, проверенные опытом, либо акторов, отрицающих значение накопленного знания, эмпириков, идущих без оглядки в завтра, общество, говоря более предметно, общество политическое, испытывает на себе благотворное влияние консервативных, либерально-консервативных реформ, либо радикально-обскуративные потрясения» [7, с. 86].

Таким образом, интеллектуализация общественной жизни выводит на первый план некоторые социальные силы, которые объективно занимают (или в ближайшем будущем займут) ведущие позиции в социальной структуре современных обществ. При этом очевидно и то, что современные общества нуждаются не просто в образованном классе «белых воротничков», но в новом интеллектуальном классе, классе гуманитарных, социальных ученых, специалистов, способных, по словам О. Д. Куценко, распознавать неоднозначные образы плюралистического

универсума и освещать альтернативные формы в существующей реальности.

На протяжении XX века уже делались первые шаги по описанию той новой социальной силы, которая в условиях интеллектуализации, глобализации, роста значимости сознания может находить эффективные пути решения проблем в разнообразных сферах жизнедеятельности обществ. В данном направлении работали такие авторы, как Э. Гоудднер, И. Селени, Дж. Конрад, М. Кивинен, Д. Лейн, В. Весоловский, Г. Гензбум, П. Ньюберта и др. Современные процессы развития обществ требуют продолжения исследований и более четкого определения критериев очерчивания данной социальной группы в обществе.

Признание нового типа социальных субъектов в системе социальной стратификации важно с точки зрения того, что их активное позиционирование в системе социальных связей трансформирует отдельные социальные механизмы, систему социальных взаимодействий и т. д. Как отмечают исследователи, «в современных условиях не социальный статус служит условием принадлежности человека к элите постиндустриального общества; напротив, сам он формирует в себе качества, делающие его представителем высшей социальной страты. В отличие от всех прочих ресурсов информация не характеризуется ни конечностью, ни истощимостью, ни потребляемостью в их традиционном понимании, однако ей присуща избирательность, что, в конечном счете, и наделяет ее владельца властью в постиндустриальном обществе. Специфические качества самого человека, его мироощущение, психологические характеристики, способность к обобщениям, наконец, память и тому подобное — все то, что называют интеллектом (а он и представляет собой форму существования информации и знаний), служит главным фактором, лимитирующим возможности приобщения к этим ресурсам. Поэтому значимые знания сосредоточены в относительно узком круге людей, социальная роль которых не может быть в современных условиях оспорена ни при каких обстоя-

тельствах. Впервые в истории условием принадлежности к господствующему классу становится не право распоряжаться благом, а способность им воспользоваться, и последствия этой перемены с каждым годом выглядят все более очевидными» [2, с. 74].

В формирующемся новом типе общества ключевым ресурсом выступает интеллект, а этимологический анализ словосочетания «интеллектуальная элита» указывает на интеллект как ключевую характеристику некоторой группы людей, выделяющихся из массы. Поэтому важным видится анализ интеллекта как ресурса личности и общества, который играет все большую роль в современном мире.

В наиболее общем виде под интеллектом понимают некоторую мыслительную способность человека, отличающую его от животных. В такой интерпретации говорить об интеллектуальной элите бессмысленно, поскольку речь идет об интеллекте как биологическом компоненте человека, присущем всем людям. Однако в социальном плане интеллект обретает несколько иное значение и именно тогда представляет интерес в качестве ресурса личности. В данном отношении он характеризует результаты мыслительной деятельности личности. По нашему мнению, сопоставление результатов мыслительной деятельности, осуществляемое в определенных рамках интеллектуальной жизни и дает возможность дифференциации индивидов и выделение интеллектуальной элиты.

Как показывают результаты исследований, при анализе структурной организации интеллекта целесообразно выделение двух фундаментальных уровней его организации: репродуктивного и продуктивного.

Репродуктивный уровень в человеческом интеллекте действует на основе усвоенных стереотипов, правил, по заранее известным алгоритмам и отработанным схемам. Здесь превалирует консерватизм и строгая дисциплина мысли. По-видимому, именно его возможности отражает показатель IQ [3, с. 117]. Наиболее распространенным количественным методом оценки

этого свойства является тест Бине, или коэффициент интеллектуального развития IQ. Этот тест разработан в 1907 году в помощь школьным учителям для определения у детей легких форм отставания от нормы. Благодаря данной методике стало возможным распределять школьников по классам не по их календарному возрасту, а по возрасту умственного развития. Средняя величина IQ – 100. Характер распределения людей по величине IQ близок к нормальному распределению Гаусса [6, с. 30].

Существует некоторый аттестационный минимум для прохождения в элиту (свыше 125 баллов), наличие которого будет свидетельствовать о принадлежности данного индивида к меритократии. Эта точка зрения весьма популярна в современной прикладной науке, несмотря на то, что от жесткой ориентации на измерение интеллекта по системе IQ специалисты отказались уже в середине XX века. В настоящее время создан ряд концепций и диагностических инструментов, позволяющих несколько иначе решать проблему диагностики уровня интеллектуально-творческого развития личности (Дж. Рензулли, П. Торранс и др.).

С точки зрения сторонников меритократии, критерий принадлежности людей к тому или иному слою социальной иерархии учитывает различие их интеллектуальных способностей и роли в социальном процессе. «Вполне возможно, что для возникновения нашей цивилизации, — пишет А. Дженсен, — определенный процент человечества должен был обладать той способностью, которую мы называем теперь интеллектом. В то время как незначительное меньшинство (возможно, 1 или 2%) высокоодаренных людей было нужно для прогресса цивилизации, огромное большинство было способно усваивать последствия этого прогресса» [9, с. 36]. В высшую страту меритократической системы войдут, таким образом, люди исключительных дарований, гении и творцы, чей интеллект является двигателем истории. Несколько ниже займут места лица, имеющие высокий «коэффициент интеллекта», способные развивать творческие идеи и углубляться в познание вещей. Далее идут люди со средними интеллектуальными способностями, которым

доступны понимание и применение творческих идей. В самом основании иерархии находятся те, кто вообще ни на что не способен.

Последователи А. Дженсена полагают, что таланты в обществе распределяются по «кривой Гаусса – Лапласа». Истинно гениальные люди составляют не более 0,5% населения, столько же примерно и лиц абсолютно неспособных к какой бы то ни было умственной деятельности. Число высокоодаренных, талантливых людей определяют приблизительно в 2%. У 25% населения уровень интеллекта выше среднего на 10–30%, но столько же и людей, у которых этот уровень на 10–30% ниже среднего [9, с. 37]. По этим расчетам выходит, что средним уровнем IQ обладают 47%.

Таким образом, репродуктивный уровень интеллекта является одним из дифференцирующих признаков, который в средне-статистической норме позволяет выделить группу около 2,5% населения, значительно отличающуюся своими интеллектуальными способностями от основной массы населения. Вместе с тем человеческий интеллект не исчерпывается показателем IQ. «Высшие творческие потенции принадлежат продуктивной подструктуре в человеческом интеллекте. Этот срез в умственной организации характеризуется гибкостью, открытостью, нешаблонностью, поливалентностью и оригинальностью. На данном уровне осуществляется переструктурирование исходных алгоритмов, создание новых форм мыслительной деятельности» [3, с. 117].

Активизация продуктивного уровня интеллекта связана с личностными качествами индивида и поэтому носит индивидуальный характер. А это означает дополнительную дифференциацию социума по уровню развитости продуктивного уровня интеллекта.

Продуктивный и репродуктивный уровни в человеческом интеллекте относительно автономны и самостоятельны. При сопоставлении результатов тестирования по коэффициенту интеллекта и креативности исследователи обнаружили между

ними весьма слабую корреляцию. В то же время американский ученый Торранс выдвинул «теорию порога»: если IQ находится ниже определенной границы ($IQ < 115-120$), то творческие способности ограничены, если выше этого порога, то творчество становится почти независимой величиной [3, с. 118].

Как отмечает Э. Носенко, «установлено, что общий интеллект, который исследуется уже на протяжении длительного времени и измеряется при помощи известных тестов IQ, только на 10 или 20% прогнозирует успешность профессиональной деятельности человека, оставляя 80 или даже 90% для объяснения эффективности другим факторам» [8, с. 106]. С данным фактом, на наш взгляд, связаны попытки исследования интеллекта с точки зрения его структуры. Так, исследования Спирмена в первой половине XX века показали, что существует фактор общего интеллекта, а также целый спектр специфических факторов, которые в совокупности объясняют общую способность людей обрабатывать информацию, а также дифференциацию их способностей в различных специфических сферах. Общий интеллект определяет корреляцию, существующую между результатами выполнения различных типов заданий, тогда как более специфические способности объясняют тот факт, что никто не может выполнять все задания одинаково хорошо или одинаково плохо. Общий интеллект занимает высшую ступень иерархии, включающей также несколько уровней специфических факторов. Выполнение умственных (когнитивных) задач определяется сочетанием общего интеллекта и других факторов (см. рисунок).

Благодаря дифференцирующему многофакторному подходу к оценке результатов интеллектуальной деятельности учеными были выделены различные подвиды интеллекта. Так, Г. Гарднер предложил рассматривать такие виды интеллекта: 1) вербальный; 2) логико-математический; 3) пространственный; 4) кинестетический; 5) музыкальный; 6) эмоциональный. Эмоциональный тип Г. Гарднер разделил еще на две разновидности – межличностный и внутриличностный [8, с. 102].

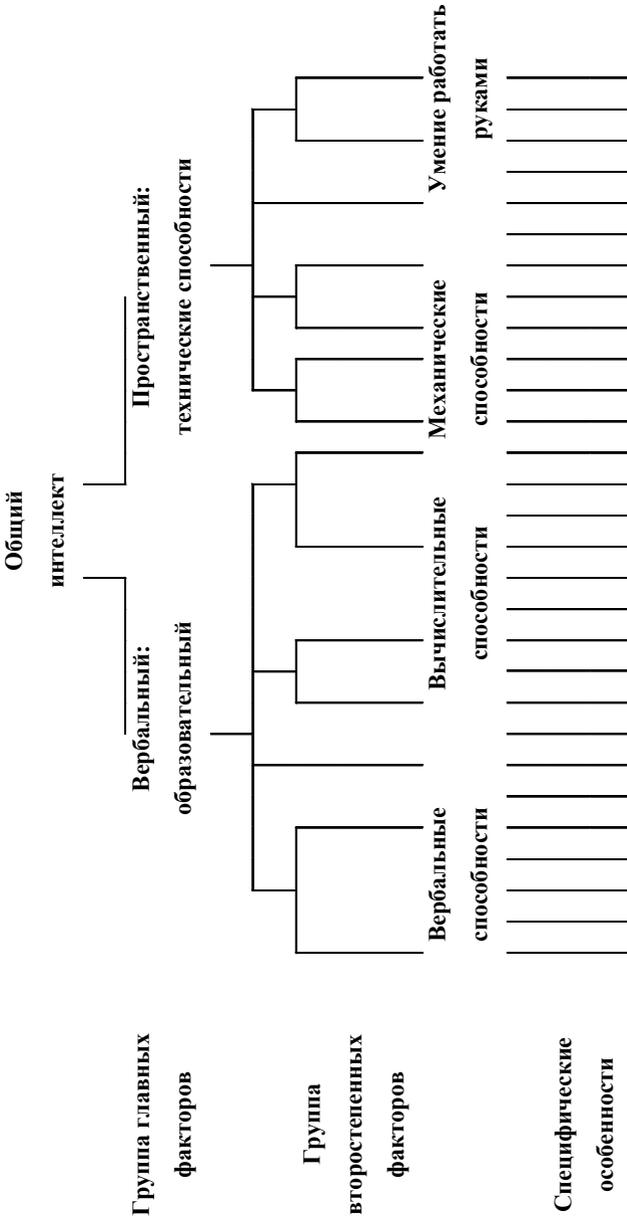


Рис. Модель структуры интеллекта по Вернону [4, с. 27]

Такой подход к интеллекту, на наш взгляд, позволяет выходить на анализ не только личностных особенностей, но и специфики взаимодействия индивида с социальной средой (в том числе и посредством профессиональной деятельности). Это означает, что рассмотрение некоторых типов интеллекта является важным для понимания процессов конструирования интеллектуальной элиты в современном обществе.

Особое место в этой связи в типологиях интеллекта занимает эмоциональный интеллект. Внимание к нему связано с тем, что, как отмечает Э. Носенко, «из исследований протекания когнитивных и эмоциональных процессов известно, что, с одной стороны, эмоции могут полностью блокировать мышление и, как установлено специалистами по проблемам психологии стресса, даже приводить к потере цели деятельности. С другой стороны, достаточно интенсивные эмоциональные реакции могут содействовать реализации интеллектуальных способностей [8, с. 104].

Понятие «эмоциональный интеллект» впервые появилось в научном обороте в 1990 году после выхода в свет работ американских психологов Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Дж. Майера, П. Саловея и др. Его сразу объявили личностным свойством, которое предопределяет успешность всяческой деятельности человека при любых условиях.

Д. Гоулман предложил обратить внимание на овладение личностью такими качествами, как самоконтроль, настойчивость, самомотивация деятельности, понимание собственных эмоций и эмоций других людей, которые способствуют поддержанию доброжелательных отношений с окружающими. Эти качества Д. Гоулман обобщенно назвал «эмоциональным интеллектом». П. Саловея определяет эмоциональный интеллект как «способность адекватно воспринимать, оценивать и выявлять эмоции, способность порождать чувства, которые способствуют мышлению, и понимать эмоции и личностные знания, а также способность сознательно регулировать эмоции для содействия собственному эмоциональному и интеллектуальному росту» [8, с. 105].

Очевидно, что предложенные определения эмоционального интеллекта пытаются уловить взаимосвязь личностных особенностей человека с его социальным окружением (в широком смысле) и успешностью позиционирования в нем. Соответственно, интеллект в данном случае рассматривается не только как атрибут личности, но и как инструмент ее успешности в обществе. Особое значение имеет адаптивная функция эмоционального интеллекта. Ведь адаптивный потенциал социальных субъектов в условиях социокультурных трансформаций становится одним из важнейших факторов их успешной социальной мобильности.

Разнообразие мотиваций и ситуативный характер воздействия эмоционального интеллекта, а также факт его сильного влияния на процессы социального взаимодействия индивидов позволили Э. Торндайку сделать предположение о существовании одного из аспектов эмоционального интеллекта, который он назвал социальным интеллектом, имея в виду способность человека понимать других в процессе межличностного взаимодействия и общения. Он подчеркивал, что социальный интеллект отличается от академических способностей и выступает важнейшей детерминантой успешной практической деятельности человека.

Существуют и другие подходы к интеллектуальным функциям человека [4, с. 28]. Один из наиболее признанных альтернативных подходов подчеркивает, что для того, чтобы разумно справиться с повседневной жизнью, человеку требуется успешно решать проблемы, сильно отличающиеся от относительно четко очерченных и чисто интеллектуальных задач, которые составляют типичный тест уровня интеллекта. Стенберг, Вагнер и другие исследователи используют термин «практический интеллект», обозначающий тип мышления, необходимый для функционирования в повседневной жизни. Организовать неформальное или профессиональное мероприятие, выбрать и купить лучший из многих товаров, запланировать путешествие — все это примеры деятельности, требующей интеллектуального поведе-

ния. Требующееся поведение широко разнообразно и связано с социальными и эмоциональными факторами. Одной из важнейших характеристик практического мышления является то, что оно неразрывно связано с повседневным опытом и играет важную роль при решении задач повседневной жизни. Ему прямо противоположны по характеру абстрактные и изолированные задачи, входящие в типичные тесты интеллекта.

Если говорить об интегральном интеллектуальном потенциале, то его показатели, по мнению исследователей, остаются во многом неизвестными, поскольку существующие тестовые методы фиксируют лишь составляющие подструктуры человеческого интеллекта, да и то не в полной мере, и не позволяют оценить целостный потенциал человеческого интеллекта, проявляющийся при решении сложных, многопрофильных задач [3, с. 119].

Таким образом, интеллект как сложный феномен представляет собой не только «ум» как биологический компонент человека, но и рассматривается с точки зрения сочетания индивидуальных мыслительных способностей с мотивационными факторами достижения тех или иных результатов в контексте конкретной социальной ситуации во взаимодействии индивида с социальным окружением. Именно такое понимание интеллекта позволяет говорить о нем как о факторе элитарности.

Все это позволяет говорить о том, что в обществе существует интеллектуальная дифференциация. Как показывают исследования, она является результатом воздействия как генетических, так и социальных факторов. В результате такой дифференциации можно говорить об интеллектуальной элите как особой группе. Верхняя граница численности этой группы ограничивается по критерию высокого уровня интеллекта 2,5% населения, в рамках которых происходит сегрегация по уровню продуктивного, эмоционального и других видов интеллекта. Однако интеллект, на наш взгляд, не является единственным критерием выделения этой группы, хотя и может рассматриваться как фактор элитарности.

Список литературы

1. *Валлерстайн И.* Интеллектуалы в век перехода / И. Валлерстайн // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2002. — № 3. — С. 42–56.
2. *Иноземцев В. Л.* «Класс интеллектуалов» в постиндустриальном обществе / В. Л. Иноземцев // Социол. исслед. — 2000. — № 6. — С. 67–77.
3. *Крамаренко В. Ю.* Методологические аспекты исследования структуры человеческого интеллекта и возможностей ее модификации / В. Ю. Крамаренко, В. Н. Крутько // Интеллектуальные ресурсы развития научно-технического прогресса. — Тез. докл. 23–27 мая 1988 г., г. Нальчик. — М.: ВНИИПИ, 1988. — С. 117–120.
4. *Купер Д.* Психология в отборе персонала / Д. Купер, А. Робертсон. — СПб.: Питер, 2003. — 240 с.
5. *Куценко О. Д.* Функционирующая элита: кристаллизация элитных сетей в Украине / О. Д. Куценко // Вестн. Харьк. ун-та им. В. Н. Каразина. — 2001. — № 511. — С. 16–21.
6. *Лучникова Е. М.* Изучение генетической компоненты в детерминации интеллектуальных способностей человека / Е. М. Лучникова // Интеллектуальная элита Санкт-Петербурга. — Ч. 2. — Кн. 1. — С. 25–35.
7. *Микуленко С. Е.* Проблема просвещенного патриотизма / С. Е. Микуленко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 12. Политические науки, 2001. — № 1. — С. 84–93.
8. *Носенко Е.* Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е. Носенко // Психологія і суспільство. — 2004. — № 4. — С. 95–109.
9. *Резаков Р. Г.* Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире / Р. Г. Резаков // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 34–41.
10. *Субири К.* Наша интеллектуальная ситуация / К. Субири // Человек. — 2001. — № 5. — С. 91–109.
11. *Штомпка П.* Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. — М.: Логос, 2005. — 664 с.

Резюме

У статті визначено основні параметри інтелекту як фактору диференціації суспільства. Проаналізовано види інтелекту, його рівні та їх пізнавальні можливості. Вказано на важливість ролі соціальних груп, що вирізняються високим рівнем інтелекту. Проведено позиціонування

інтелекту в системі якостей особистості, які детермінують її приналежність до інтелектуальної еліти.

Summary

The main parameters of intellect as a factor of society differentiation have been defined. Types of intellect, its levels and cognitive possibilities have been analyzed, as well as the role of social groups selected on the ground of a high level of the intellect. Positioning of intellect within the system of qualities of personality that determine its belonging to the intellectual elite has been done.

УДК 378.147.046:004

В. П. Козыренко, О. В. Лазаренко

РОЛЬ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (Опыт интегрированного научно-образовательного комплекса ХГУ «НУА»)

Ключевые слова: ХГУ «НУА», информатизация образования, информационные технологии, непрерывное образование, информация, знания.

Информатизация, как ведущая тенденция социально-экономического развития в современном мире, является объективным процессом во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании. *Цель информатизации образования состоит в глобальной интенсификации интеллектуальной деятельности за счет использования информационно-коммуникационных технологий.*

По мнению авторов аналитического доклада Института информатизации ЮНЕСКО, образовательная парадигма начала XXI века базируется на пяти основных принципах:

– *фундаментализации образования на всех образовательных уровнях;*

- реализации концепции *опережающего образования*, ориентированного на условия и особенности существования человека в информационном обществе;
- формировании системы образования как *непрерывного образования* на протяжении всей жизни человека;
- внедрении методов *инновационного и развивающего образования* на основе использования перспективных информационно-коммуникационных технологий;
- повышении доступности качественного образования путем развития системы дистанционного обучения и средств информационной поддержки учебного процесса современными информационными и телекоммуникационными технологиями.

Основной задачей новой образовательной парадигмы становится обучение самостоятельному извлечению знаний из информационного потока, то есть использованию не только готовых знаний, но, в первую очередь, умению работать с «сырой» информацией, так как знания, полученные в процессе обучения, уже не обеспечивают профессиональную востребованность специалиста на протяжении всей жизни.

Чем вызваны эти требования? Ответ кроется в тех изменениях, которые произошли в обществе за последние полвека. За это время общество из индустриального превратилось в информационное. Именно информация является сегодня приоритетом современного общества. А информация (в отличие от знания, являющегося проверенным практикой результатом познания действительности, характеризующегося систематичностью, непротиворечивостью и, главное, объективностью) может носить случайный, несистематизированный характер, может быть неистинной и противоречивой. Как следствие, *основным элементом учебного процесса, наряду со знанием, становится информация*, постоянно изменяющаяся, обновляющаяся, требующая совершенно иных (отличных от работы со знаниями) способов изучения. Традиционный темп обучения входит в явное противоречие с постоянно ускоряющимся темпом появления новой информации.

Кроме того, для информационного общества характерно бурное развитие информационных технологий. Эти технологии не только изменили наш мир, но и бросили вызов традиционной системе образования, открыв доступ к источникам знаний через технологически наиболее развитое и вместе с тем доступное средство – Интернет. На наших глазах сформировалось виртуальное информационное пространство. Более того, из чисто информационного, благодаря развитию системы дистанционного обучения, оно постепенно превращается в образовательное и, как следствие, осуществляется *переход от закрытой системы образования к открытому образовательному процессу*.

Именно современные средства телекоммуникаций и информационные технологии позволяют преодолеть недостатки традиционных форм обучения, сохраняя все их достоинства.

Все это свидетельствует о том, что переход к информационному этапу развития современного общества характеризуется следующими непрерывными процессами:

- стремительным ростом объемов новой информации (и одновременным увеличением темпов морального старения существующей информации);
- увеличением количества новых технологий (и одновременным уменьшением сроков их внедрения).

Следствием указанных процессов является необходимость постоянного получения новых знаний взамен устаревших, повышения квалификации с целью освоения новых технологий и достижения адекватной конкурентоспособности в новых областях. Таким образом, непрерывное образование является объективной необходимостью, а система непрерывного образования становится обязательной составной частью современного информационного общества [1, 2, 3].

Реализация непрерывного образования на практике предполагает наряду с развитием соответствующих личностных качеств человека (способности к дальнейшему самостоятельному обучению) обязательное создание единого образовательного информационного пространства и системы дистанционного

обучения, использующей новые информационные технологии и обеспечивающей с их помощью удобную, доступную и эффективную среду обучения.

Приведем некоторые черты непрерывного образования, непосредственно связанные с информатизацией общества и состоянием информационных средств и ресурсов [4]:

1. Увеличение продолжительности самостоятельного обучения в системе непрерывного образования. Обучаемые начинают получать все большее количество информации с применением развиваемых в информационном обществе информационно-коммуникационных технологий.

2. Постоянное возрастание потребности повышения эффективности самостоятельной работы и самостоятельной познавательной деятельности. Повышение эффективности самостоятельной работы возможно только на основе соответствующих информационных технологий и средств (электронные издания, обучающие программы и технологии, средства адаптивного тестирования и др.).

3. Усиление принципа индивидуализации обучения: обучение в удобное время, в индивидуальном темпе, выбор предлагаемых модулей и последовательности их освоения. В качестве примера средств, обеспечивающих индивидуализацию обучения, можно предложить элементы дистанционной среды.

4. Интеграция и согласованность образовательных процессов в различные периоды обучения. Именно информатизация становится важнейшим фактором обеспечения интеграции образовательных технологий на различных уровнях непрерывного образования.

Непрерывное образование требует новых подходов и в организации взаимодействия обучаемого и информации:

- обеспечения свободного доступа обучаемого к образовательным ресурсам;
- создания информационных условий для непрерывного самообразования и творческого развития личности обучаемого;

- обучения методологии самостоятельного поиска, отбора информации и извлечения из этой информации знаний;
- поддержки информационной среды в актуальном состоянии.

Необходимость реализации системы непрерывного образования и связанных с нею перемен отчетливо осознавалась при создании интегрированного образовательного комплекса НУА [5]. С этой целью в ХГУ «НУА» в рамках эксперимента по отработке и внедрению непрерывного образования велась и продолжается работа по обеспечению учебного процесса всех звеньев интегрированного комплекса современными информационными средствами, ресурсами и информационно-коммуникационными технологиями.

С 2001 года в академии внедряется система многоуровневой непрерывной информационной подготовки, в которой особое внимание уделяется вопросам непрерывности, преемственности и достаточности информатизации учебного процесса, интеграции специальных и информационных дисциплин, формированию профессионально ориентированной информационной среды и единого информационного пространства. Разработанные программы включены в действующие учебные планы и реализуются в учебном процессе. В плане реализации концепции непрерывного образования разработаны, согласованы с программами высшей школы и внедрены в практику обучения программы компьютерной подготовки СЭПШ.

Основным назначением информационных ресурсов в системе непрерывного обучения НУА является интеграция различных информационных источников с использованием современных информационно-коммуникационных технологий в единое информационное окружение.

Информационные ресурсы, направленные на обеспечение интеграции образовательных технологий на всех уровнях непрерывного образования академии, отвечают всем требованиям, предъявляемым к ним в рамках системы непрерывного обучения. К ним относятся:

- достаточная информационная полнота, соответствующая каждому уровню (ДШРР, СЭПШ, ХГУ, последипломное образование);
- структуризация и систематизация информации, удобная в использовании на всех уровнях академии;
- единые для всех уровней академии поддерживающие технологии формирования и сопровождения информации, позволяющие оперативно поддерживать ее в актуальном состоянии и гарантирующие осуществление различных видов доступа в образовательном процессе (единые принципы администрирования);
- обеспечение соответствия информационных ресурсов возрастным и индивидуальным потребностям;
- единая коммуникационная среда, обеспечивающая как взаимодействие всех уровней образования, так и общие принципы доступа в локальную среду, среду Интернет.

В академии организована единая для всех уровней непрерывной среды локальная сеть и доступ для всех уровней к ресурсам Интернет. Локальная сеть спроектирована и выполнена с применением современных оптоволоконных каналов передачи данных. Доступ к ресурсам Интернет организован через выделенную линию связи. Подключение учебных классов и подразделений к ресурсам Интернет обеспечивает эффективную работу и высокую скорость обмена информацией для всех уровней непрерывной структуры.

Технические средства поддержки аудио- и видеоинформации включают более 150 единиц: телевизоров, видеомагнитофонов, музыкальных центров, систему спутникового телевидения и другое оборудование. Эти средства в большей степени ориентированы на такие уровни, как ДШРР, СЭПШ, на учебный процесс, связанный с языковой подготовкой, а также на обеспечение системы воспитательных мероприятий в рамках всей академии.

Мультимедийные средства представлены шестью мультимедийными аудиториями, обеспечивающими учебно-воспитательный процесс на всех уровнях непрерывного комплекса.

В експлуатацію введена дистанційна середа. Ідуть роботи по застосуванню цієї середи в СЭПШ, для другого вищого освіти, на факультеті заочно-дистанційного навчання, для підтримки самостійної роботи, для надання доступу до інформаційних ресурсів осіб з фізичними обмеженнями. Дистанційна середа виявилася останнім елементом, що забезпечує неперервність в ході організації інформаційної середи в системі неперервного освіти ХГУ «НУА».

Отдаляючись від досягнутого на сьогоднішній день в області інформаційного забезпечення системи неперервного освіти в академії, сьогодні обговорюються його перспективи. Ці перспективи розглядаються в взаємозв'язку з загальною задачею вдосконалення дидактичної теорії і практики застосування до змінюваних освітніми умовами неперервного комплексу. Стає все більш актуальним описання створеної моделі неперервного навчального процесу, в яку будуть включені можливості інформаційно-комунікаційних технологій, спрямовані на інтеграцію освітніх технологій, створення основ єдиної системи інформаційного і науково-методичного забезпечення освітнього процесу.

В якості найближчих завдань розвитку навчальної інформаційної середи НУА передбачається подальше розвиток засобів дистанційного навчання і контролю знань, в першу чергу, на заочно-дистанційній формі навчання, а також підключення до дистанційної середи післядипломного освіти і корпоративного навчання. Стає очевидною необхідність переходу до питань якості мультимедійної інформації і мультимедійної культури викладачів. Враховуючи широкий віковий діапазон студентів неперервного комплексу академії, психолого-педагогічна ефективність мультимедійної інформації повинна стати об'єктом аналізу відповідних фахівців.

В межах такої системи необхідно створення постійно

действующей системы повышения квалификации преподавателей и сотрудников академии по вопросам применения информационно-коммуникационных технологий и информационных ресурсов в учебно-воспитательном процессе.

Столь же актуальной сегодня является задача применения информационно-коммуникационных технологий в организационно-управленческой и научно-исследовательской деятельности в гуманитарных областях знания.

В целом же основной целью информатизации и компьютеризации ХГУ «НУА» является обеспечение эффективного функционирования единого интегрированного комплекса на базе внедрения современных информационных средств и информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих высокий уровень обучения специалистов с гибкой реакцией на изменение рынка образовательных услуг.

Из всего сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Информатизация является объективным закономерным процессом развития общества, распространяющимся и на систему образования.

2. Информатизация образования помогает решить проблемы обучения в части повышения эффективности и доступности образовательного процесса, а также обеспечить возможность непрерывности образования на протяжении всей жизни человека.

Список литературы

1. *Астахова В. І.* Безперервна освіта: принципи становлення та роль у трансформації освітніх систем: [Про ХГУ «НУА»] / В. І. Астахова, Т. В. Топчий // Проблеми розвитку соціологічної теорії. Трансформація соціальних інститутів та інституціональної структури суспільства: Третя Всеукр. соціол. конф., 18 квіт. 2003 р., м. Київ / Соціол. асоц. України, НАН України. Ін-т соціол. – К., 2003. – С. 409–414.

2. *Астахова В. І.* Неперервне образование как приоритетное направление образовательной политики украинского государства / В. І. Астахова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу

сучасного суспільства: Зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2002. – С. 497–499.

3. *Астахова Е. В.* Из опыта становления системы непрерывного образования в Харьковском регионе / Е. В. Астахова // Новий колегіум. – 2003. – № 2. – С. 3–8.

4. *Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект* / Под общ. ред. проф. Ю. Б. Рубина – М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2004. – 540 с. – (Академ. серия).

5. *Козыренко В. П.* Опыт многоуровневой непрерывной информационной подготовки / В. П. Козыренко, В. А. Кирвас // Открытое образование. – 2006. – № 2. – С. 54–59. – Библиогр.: с. 58–59 (6 назв.).

Резюме

У статті визначено стан і цілі інформатизації освіти. Проаналізовано взаємозв'язок безперервної освіти з інформатизацією суспільства. Подано характеристику інформаційних ресурсів ХГУ «НУА» з погляду становлення безперервного освітнього простору академії. Розглянуто перспективи і основні завдання розвитку інформаційного середовища ХГУ «НУА».

Summary

The current state and objectives of education informatization have been defined. The interconnection of lifelong education with the informatization of the society has been analysed. The peculiarities of the information resources of Kharkov University of Humanities «People's Ukrainian Academy», in the context of formation lifelong educational environment of the Academy have been suggested.

The perspectives and fundamental tasks of information environment development have been considered.

УДК 316.43:378.1

М. В. Бірюкова

ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РЕГІОНІ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Ключові слова: проектування, вища освіта, регіон, соціальне партнерство.

У сучасних моделях розвитку і реформування освіти спостерігається великий спектр стратегій. Якщо раніше ми задовольнялися малою кількістю теорій освіти і знемагали від одноманітності підходів, то нині відчуваємо розгубленість від великої кількості як самих теорій і технологій, так і власне підходів до освіти.

В. Н. Турченко виділяє в освіті сім аспектів («іпостасей»): соціальний інститут, освітній процес, рід діяльності, результат, що виражається в певному рівні освіти, цінність, освіта як галузь народного господарства, освіта як специфічна галузь знання – комплексна нова наука [1].

Видатний американський філософ і педагог Джон Дьюї вважав: «Вся історія педагогічної думки відмічена боротьбою двох ідей: ідеї про те, що освіта – це розвиток, який іде зсередини й оснований на природних здібностях, та ідеї про те, що освіта – це формування, яке йде ззовні і є процесом здолаття природних схильностей і заміщення їх набутими під зовнішнім тиском навичками» [1, с. 166]. Проектуючи цю тезу на систему освіти як соціальну організацію, можна стверджувати, що джерелом змін в системі освіти можуть бути як внутрішні потенції, так і зовнішні. Що з них природніше і природно, а що штучно – питання досить дискусійне. Але і ті та інші спричиняють за собою не тільки змістовні зміни в системі освіти, але і структурні.

Коли говорять про організаційну освіту, саме про систему освіти, неминуче виникає питання про цілі, на які спрямована освіта, про результати, які мають бути отримані в процесі і по досягненні цієї мети, і, врешті-решт, про те, яким чином повинна бути організована освіта: про її структуру, зміст, планування, організацію, форми і методи діяльності. При цьому хотілося б відзначити, що якість, результативність і ефективність освіти може мати як особистісний характер, так і регіональний, і суспільний. Стратегічною метою функціонування вітчизняної системи освіти є оптимальне поєднання державних і суспільних інтересів, очікувань і потреб на користь особистості, суспільства і держави. Досягнення цього залежить від розв'язання важливих завдань: реалізації законодавчо визначених прав педагогів, учнів та їх батьків на участь в управлінні освітніми установами; задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу; розвитку погоджувальних механізмів вирішення суперечностей, конфліктів між усіма суб'єктами і досягнення динамічного балансу.

Для забезпечення випереджального розвитку людини порівняно із суспільною практикою освітня система, скоріш за все, може використовувати бази оцінок «від майбутнього», які припускають, що соціальні норми якості освіти переважно повинні спиратися на побудову проектних моделей, які забезпечують вільний і всебічний розвиток людини. У разі розгляду доцільності існування і функціонування системи освіти на регіональному рівні важливу роль відіграє структура системи, адже саме структура будь-якої системи є відображенням її змісту, саме завдяки певній структурі система може реалізовувати свої функції [1, с. 165]. Прагнення об'єднати наявні точки зору, врахувати відмінність в них спонукало дослідників до визначення проектування як цілеспрямованої дії по створенню «громадських відносин, соціальних процесів і способу життя в запланованих об'єктах через побудову в них якнайкращого матеріально-речовинного середовища та оптимальних умов життєдіяльності, які б сприяли прискореному перетворенню суспільних відносин в нових ринкових умовах» [2, с. 148].

Соціальне проектування сьогодні здійснюється на основі концептуальних теорій суспільного розвитку, з урахуванням законів, закономірностей і тенденцій виникнення, функціонування і розвитку соціальних систем, наявних об'єктивних умов і суб'єктивних чинників, застосуванням сучасних методів і засобів. Таким чином, можна досить точно визначити результати проектної суб'єктивної діяльності, розробити систему заходів, необхідних для отримання кінцевого наміченого результату. Особливий інтерес в нашому випадку представляють елементи «проблемного ходу» в розумінні завдань соціального проектування, яке трактувалося як складова частина процесу управління суспільним розвитком (П. Хортон, Дж. Леслі, Р. Старк, М. Маккі, Я. Робертсон та ін.). Така проблема все частіше виникає у зв'язку з необхідністю оцінки соціальних наслідків від реалізації різноманітних науково-технічних програм і проектів.

Метою соціального проектування є, по-перше, забезпечення оптимальних умов для виникнення, розвитку і функціонування на користь суспільства нових (або тих, що реконструюються) об'єктів; по-друге, забезпечення оптимальних умов життєдіяльності майбутніх поколінь; по-третє, «погашення обурення» в максимумно можливій мірі, керуючись загальносоціальними інтересами, яке спричиняється створенням нових або реконструкцією старих об'єктів у вищих системах, в які входить даний об'єкт (підприємство, місто, регіон і т. д.).

Мета статі – визначити суть технологій соціального партнерства в реформуванні вищої освіти в регіоні, особливості такого підходу при проектуванні тенденцій розвитку освіти.

На рубежі століть і тисячоліть природно зростає інтерес до прогнозних проектів розвитку освіти, до тих тенденцій і закономірностей, які зумовлюють розвиток всього людства. Рефлексією майбутнього в сьогодення, зворотним зв'язком між ними обґрунтовано популярне нині словосполучення «спогади про майбутнє» [3, с. 4]. Освіта принципово працює на майбутнє, зумовлюючи особисті якості кожної людини, а отже, економічний, етичний, духовний потенціал суспільства, цивілізації

в цілому. Цілком природно, що саме освіта як глобальне і вельми специфічне соціальне явище, що отримало буквально повсюдне поширення і розвиток, не може бути поза зоною спеціальних прогностичних досліджень.

Таким чином, необхідність в керованих перетвореннях в системі вищої освіти очевидна, але разом з тим провести якісні зміни досить складно, оскільки сучасна ситуація вимагає іншого підходу до загальноприйнятих соціальних принципів розвитку освіти, наповнення їх новим змістовним елементом, ризиком від впровадження альтернативних моделей. Об'єднає всі ці тенденції, на наш погляд, спільний напрямок в підходах до оновлення вищої освіти: на основі наукового проектування перспектив розвитку країни визначити оптимальну форму, за якої система вищої освіти із випередженням формуватиме кадрові ресурси, які будуть готові до реалізації своїх знань і самовдосконалення. Аналіз передбачуваних наслідків від прийняття тих чи інших управлінських рішень у процесі реформування, апробації ефективності альтернатив, на наш погляд, можливий шляхом побудови проектів розвитку системи вищої освіти регіону.

Для розв'язання подібних масштабних і довгострокових завдань і організації ефективного функціонування системи вищої освіти пропонується використання технології спеціальних проектів соціального партнерства. Поняття «соціальне партнерство» набуло широкого поширення наприкінці 90-х років ХХ століття в контексті формування в нашій країні громадянського суспільства.

Терміни «соціальне партнерство» і «соціальний діалог» – відносно нові. У нинішніх умовах феномен соціального партнерства трактується такими вченими, як, Г. Л. Бодренкова, Г. Н. Каретова, Ю. М. Резник, О. М. Феклістова, Л. Т. Шинельова як відносини між державою, що виступає в особі уряду, його органів, та іншими суб'єктами – особистістю, сім'єю, асоціаціями, неурядовими організаціями, які дозволяють їм вільно висловлювати свої інтереси і знаходити цивілізовані способи їх гармонізації і реалізації. Проект соціального партнерства –

це форма гнучкої співпраці, що детально опрацьована і спроектована між державним, некомерційним сектором і секторами бізнесу; побудована на особливій комбінації партнерів із розподілом їх ролей, відповідностей, часткою участі і ризиків; що містить як соціальні, так і комерційні аспекти і реалізована в умовах обмежених ресурсів. Проект соціального партнерства має низку характерних ознак, які виділяють його з низки інших проектів – інвестиційних, соціальних, організаційних, економічних. Стосовно сфери освіти соціальне партнерство, або соціальний діалог, означає встановлення взаємовідносин, адекватних ринковій дійсності, між сферою освіти і громадськістю. Розв'язання складних завдань реалізації державної освітньої політики сьогодні вимагає активної громадянської участі, об'єднання зусиль різних організацій і відомств у вирішенні проблем освіти.

Як вважає Г. Ю. Семігін, партнерство і ринкова економіка нерозривно пов'язані між собою. Необхідність соціального діалогу в будь-якій його формі особливо гостро відчувають суспільства, що переживають складні економічні процеси в умовах переходу до ринку. Найбільшу значущість при цьому представляють такі форми, як переговори і консультації між урядом, працюючими і працедавцями з питань розробки соціально-економічних програм, а також уживання погоджених заходів соціального захисту, що забезпечують гарантований мінімальний стандарт життя для найуразливіших категорій [4, с. 147–148].

Можливість використання подібних проектів виникає у зв'язку з руйнуванням сучасних засад суспільства, стереотипів свідомості та традиційних форм поведінки, посиленням соціальної нестабільності та невизначеності майбутнього, що пред'являє підвищені вимоги до здатності людини адаптуватися до мінливого соціального середовища, зумовлює необхідність вироблення нових цінностей, установок, норм професійної діяльності, адекватних потребам часу. У цих умовах потрібен механізм, що дозволяє гнучко й оперативно реагувати на ситуацію, що

змінюється в країні. Саме проектування є засобом «окультурення» інноваційних соціокультурних перетворень і культурною формою інноваційних процесів в універсумі освіти. Розвиток соціального партнерства диктується необхідністю збереження стійкості соціальної системи. Невраховані, не проявлені або ігноровані інтереси її суб'єктів призводять до виникнення дисбалансу на різних рівнях взаємодії.

Розвиток громадянської участі та соціального партнерства передбачає:

- удосконалення форм громадянської участі як гарантії реалізації прав громадян на якісну освіту;
- активізацію участі батьківської громадськості у визначенні і реалізації програм розвитку освітніх установ, принципів державної політики в конкретній освітній установі;
- розвиток системокомплексів освіти: від організаційної взаємодії до становлення на її основі освітньої спільноти територій;
- оптимізацію міжвідомчої і міжгалузевої координації;
- посилення соціальної взаємодії та партнерства суб'єктів системи освіти з метою досягнення наступності різних рівнів освіти;
- підвищення престижу праці працівників системи освіти.

Основні цілі такої системи соціального партнерства – спільна взаємовигідна діяльність, спрямована на ефективний розвиток і вдосконалення вищої освіти; спільна участь у створенні нормативно-правового забезпечення соціального партнерства як одного з механізмів формування ринку праці і ринку професійних освітніх послуг на регіональному і державному рівнях; організація переведення до різнорівневого і багатоканального фінансування на нормативно-правовій основі; стимулювання інвестицій в розвиток вищої освіти з використанням пільгового оподаткування; організація послідовного переходу до державно-громадських форм управління вищою освітою.

Нагадаємо ще раз, що соціальними партнерами вищих навчальних закладів і системи в цілому є: працедавці; органи

управління та інші владні структури; громадські об'єднання та організації (професійні спілки, асоціації працівників найманої праці та ін.); індивідуальні представники ринку праці; індивідуальні споживачі. Тому в системі вищої освіти необхідно організовувати взаємовідносини учасників соціального партнерства на умовах їх взаємообов'язків і компетенції у таких сферах діяльності ВНЗ: професійно-освітньої; фінансово-економічної; соціального забезпечення і соціального захисту; створення навчально-матеріальної бази і матеріально-сировинного забезпечення; науково-методичного і кадрового забезпечення.

Професійно-освітня сфера діяльності повинна передбачати взаємну участь у розробці навчальних планів і програм, державних освітніх стандартів як компонентів освітнього процесу; організації навчально-виробничої практики, а також навчального процесу на основі сучасної педагогічної науки і передових технологій; у розробці професійно-кваліфікаційних вимог та ін.

До основних напрямів розвитку соціального партнерства у сфері освіти можна віднести:

- партнерство всередині системи освіти між освітніми установами різних типів і видів (дитячий садок — школа — установа додаткової освіти дітей, гімназія, ліцей, установи початкової, середньої та вищої професійної освіти), спрямоване на забезпечення єдності дій в реалізації освітньої політики;

- партнерство, в яке вступають працівники системи освіти, контактуючи із організаціями соціальної сфери району — установами культури, спорту, підлітковими клубами та іншими з метою створення єдиного соціально-культурного простору, в якому було б комфортно кожній особистості, яка проживає на території регіону.

- партнерство, яке забезпечує система освіти як особлива сфера соціального життя, що робить систему вищої освіти найважливішим чинником становлення громадянського суспільства, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих настанов особистості.

Таким чином, основними напрямками розвитку вищих навчальних закладів в умовах соціальної взаємодії мають стати співуправління, співфінансування, моделювання змісту освіти, спільна оцінка її якості. Соціальне партнерство у сфері вищої освіти – особливий тип взаємодії ВНЗ за всіма суб'єктами ринку праці, його інститутами, а також органами управління. Це одна із форм розвитку демократії у сфері освіти, що припускає участь у ній трьох сторін: ВНЗ, працедавців та їх об'єднань, найманих робітників та їх об'єднань, громадських об'єднань [5, с. 34]. Соціальне партнерство в системі вищої освіти – необхідна умова формування замовлення на підготовку кадрів фахівців для економіки і соціальної сфери регіону (і суспільства в цілому).

На закінчення відзначимо, що процес розвитку соціального партнерства в сучасній Україні відбувається в умовах теоретичного осмислення цього феномена і пошуку найбільш ефективних форм і механізмів партнерських відносин трьох секторів суспільства у розв'язанні соціальних проблем.

Список літератури

1. *Ильинский И. М.* Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М.: Из-во Моск. гуманит.-социал. академии, 2002. – 592 с.
2. *Бирюкова М. В.* Социальные технологии и проектирование: Учеб. пособие / М. В. Бирюкова; Нар. укр. акад. – Х., 2001. – 297 с.
3. *Гершунский Б. С.* Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3–12.
4. *Семигин Г. Ю.* Социальное партнерство в современном мире / Г. Ю. Семигин. – М.: Мысль, 1996.
5. *Деревягина Т. Г.* Понятие «Социальное партнерство»: содержательный аспект / Т. Г. Деревягина // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 9. – С. 34.

Резюме

Стаття посвящена розвитку технологій соціального партнерства в системі вищого образования регіона. Сучасні соціальні процеси актуалізують використання проєктивного підходу

к управлению системой образования. Рассмотрены теоретические основы феномена социального партнерства и особенности его использования в проблемном поле высшего образования региона.

Summary

The article deals with the development of technologies of social partnership in the system of higher education of the region. Modern social processes actualize the application of a project approach to the management in the education system. Theoretical bases of the phenomenon of social partnership and the peculiarities of its usage in the problem field of the regional higher education have been considered.

УДК 378.011.31

Е. В. Астахова

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА И УЧЕБНАЯ НАГРУЗКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: КОРРЕЛЯЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Ключевые слова: Болонский процесс, евроинтеграция, кредитно-модульная система, кадровая политика, преподаватели высшей школы.

Болонский процесс, безусловно, относится к числу не только жизнеспособных, но и интенсивно развивающихся реалий сегодняшнего дня. Главное, он начинает проникать в самую чувствительную среду системы высшей школы – непосредственно в высшие учебные заведения. Используя ставшую уже притчей фразу «процесс пошел», можно ею обозначить происходящее. Однако динамизм развития и внедрение требований и положений Болонских договоренностей в повседневную практику жизнедеятельности образовательной сферы отнюдь не означает, что принципиальные вопросы интеграции европейских и украинской систем высшего образования полностью решены.

Есть аспекты и проблемы, разрешению и адаптации которых, представляется, уделяется достаточно внимания. К их числу можно отнести введение кредитно-модульной системы, переход на европейскую систему зачетных единиц, оформление документов о высшем образовании в соответствии с европейскими требованиями и т. д. Но есть достаточно обширная зона проблем, которые не подвергаются пока ни общественной экспертизе, ни системному профессиональному анализу. Среди наиболее острых — адаптация и подготовка преподавательского корпуса к принятию новых условий деятельности и новых «правил игры» в высшей школе. Неравномерность подходов к решению всего спектра «болонских проблем» четко прослеживается в историографии проблемы. По общим вопросам евроинтеграции высшего образования за последние 3–5 лет накопился достаточно солидный массив статейных и даже монографических исследований [1].

Вопросы же включенности в евроинтеграционные образовательные процессы такой важнейшей подсистемы, как преподаватели высшей школы, освещены крайне слабо [2]. Наблюдается, скорее, привычные нам — увы — волюнтаристские подходы («надо — сделаем»), нежели анализ ситуации, определение рисков и издержек, поиск путей их компенсации. Необходимо признать, что у наших ближайших соседей — россиян, ситуация с исследованием «преподавательской составляющей» складывается лучше: есть интересные исследования В. Байденко [3], Л. Гребнева [4] и др.

Изучение доступной литературы, анализ статистических данных позволяют сделать вывод о недостаточном исследовании проблемы готовности преподавателей высшей школы к изменениям, связанным с евроинтеграционными устремлениями высшей школы Украины.

Представляется достаточно обоснованным вынесение в качестве исследовательских задач:

— определение параметров, существенно влияющих на изменение учебной нагрузки преподавателя высшей школы в связи с переходом на кредитно-модульную систему;

– выяснение преимуществ (или их отсутствия) кредита, как формы учета учебной нагрузки, по сравнению с традиционной для высшей школы Украины учетной единицей «учебный час».

С сентября 2006 года, в соответствии с Приказом Министерства науки и образования Украины (№ 774 от 30.12.2005 г.), начался перевод учебного процесса во всех высших учебных заведениях страны на кредитно-модульную систему [5]. Иные принципы организации учебного процесса, иные формы контроля, иная методика работы со студентами. С точки зрения общей логики перевода образовательной системы на принципы Болонских договоренностей все объяснимо и понятно. Если бы преобразования шли комплексно, системно, по всем составляющим, входящим в понятие «Болонский процесс»...

В нашей же ситуации основной упор сделан на кредитно-модульную систему (КМС), которая вводится, как представляется, без должной подготовки, обоснования и – главное – оценки возможных рисков.

Утверждение о введении «без должной подготовки» требует аргументации, ибо Министерством образования и науки был проведен эксперимент, в котором принимало участие более 40 вузов Украины. Однако не удалось найти ни в открытой печати, ни на сайте каких бы то ни было обобщений по результатам эксперимента, анализа его позитивных и негативных проявлений... А ведь при «чистом эксперименте» любой вуз, конечно же, определил для себя и зоны риска, и спорные вопросы, которые требовали и масштабного обсуждения, и совместного поиска компромиссных, компенсирующих решений. Эксперимент, наверняка, показал, что качество успеваемости студентов ощутимо не меняется (а в ряде случаев и ухудшается); нагрузка преподавателей возрастает на несколько порядков и т. д.

Нигде в отечественной литературе не удалось найти сколько-нибудь вразумительного объяснения и преимуществ КМС в ее нынешнем виде над традиционной системой организации учебного процесса, используемой до сих пор. Трудно объяснить, почему именно система кредитов (ECTS) воспринимается как

заветная палочка-выручалочка, исполняющая роль лекала при диагностировании различных образовательных систем. Может, кредит действительно является той когнитивной единицей, над разработкой которой в свое время трудились ученые Советского Союза, пытаясь создать единые основания для оценки эффективности учебно-воспитательного процесса?

Ничего подобного в документах Болонского процесса найти невозможно, в том числе в лиссабонской конвенции «О признании квалификации» (1997) [6]. Имеется всего лишь предложение считать академический год равным 60 кредитам, то есть вместо количества отработанных часов по каждой учебной дисциплине указывается число кредитов. Обеспечение совместимости этого показателя (в Норвегии учебный год состоит из 20 кредитов, в Исландии – 30, в Финляндии, Швеции, Эстонии, Латвии и Литве – 40, в Голландии – 42 и т. д.) особых трудностей не вызывает. Проблема заключается в другом. Так называемый кредит не дает ответа на вопрос о содержании полученной обучаемым квалификации. Чем, собственно говоря, отличаются сведения об учебе студента, записанные в виде количества полученных им кредитов или количества отработанных часов? Практически ничем!

Какую они дают информацию? Только ту, что обладатель n -кредитов занимался в учебном заведении определенное время, и не более того!

Введем дополнительный показатель – название учебной дисциплины, являющееся конечным пунктом в европейских документах о полученном образовании. Что в этом случае нам дают сведения о кредитах или о количестве отработанных часов? Только некоторое субъективное представление о соотношении затрат учебного времени на освоение определенного учебного материала, основанное на личном опыте проверяющего. Информации о базе знаний по данной учебной дисциплине кредиты не дают.

Прибавим еще один показатель – наименование тем занятий, что уже выходит за пределы болонских документов. В этом

случае сведения о количестве затраченного времени на изучение тем занятий субъективно можно связать с возможностью получения прошедшим обучение вполне определенной системы знаний. Однако эта возможность появляется при наличии общепринятых учебных планов и программ. Болонские документы эту процедуру отвергают, и в целом этот процесс направлен на сближение, а не на стандартизацию или унификацию высшего образования в Европе. Незыблемыми являются принципы автономности и многообразия. В частности, на съезде европейских ректоров в Саламанке (Испания) говорилось о том, что «...будущее высшего образования зависит от его способности эффективно организовывать это бесценное многообразие таким образом, чтобы получить от этого пользу, а не препятствия, гибкость, а не путаницу» [7]. Следовательно, кредит не может служить показателем, свидетельствующим о качественных характеристиках полученного образования, так как он не связан с конкретной базой знаний.

О кредите как едином стандарте можно говорить лишь в том случае, если будут выработаны единые представления о модели специалиста, о минимально необходимой базе знаний, позволяющей сформировать соответствующие профессиональные качества, и о минимально необходимом количестве учебного времени для трансляции этой базы знаний. Иначе говоря, только на этом уровне закладывается стандарт содержания образования, позволяющий сопоставлять различные программы обучения, принимать согласованные решения о минимально необходимых (базовых) знаниях по каждой из учебных дисциплин, обеспечивать совместимость образовательных систем и т. д. Вполне понятно, что кредиты такой информации не дают.

Иными словами, КМС — даже в первом приближении к ее анализу — сложно воспринимать однозначно.

Есть и иной аспект, вызывающий серьезную озабоченность: перегрузка преподавательского корпуса, включаемого в работу по КМС. Хорошо известно, что базовые принципы подсчета учебной нагрузки в европейской системе высшего образования

принципиально отличаются от отечественных. Механический перенос КМС на нашу почву приведет к сильной перегрузке преподавательского корпуса, который и без того испытывает серьезное давление.

Опыт введения КМС — как эксперимента в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» в течение трех лет — показал, что реально при выполнении всех основных аспектов КМС учебная нагрузка преподавателя возрастает не менее чем в шесть раз. Консультации, индивидуальные задания и контроль за их выполнением, сдача модулей и прочее, и прочее требуют перестройки подходов не только от студентов. Если вводить КМС в полном объеме, то высшая школа должна (одномоментно) увеличить преподавательский штат в несколько раз, что в современных условиях представляется совершенно нереальным. Можно говорить и о другом подходе: увеличение зарплаты, как компенсация за увеличение объема выполняемой работы. Оставим «за кадром» возможности бюджета решать такие задачи в короткие сроки. Гипотетически допустим такую возможность. Но вот увеличить число часов в сутках и дней в неделе и месяце не по силам никакому правительству. И вот здесь возникают серьезные трудности, ибо нагрузка преподавателя высшей школы, опирающаяся в физическую реальность (24 часа в сутках), требует иных подходов, нежели введение КМС и переход на ECTS в соответствии с приказом Министерства. Элементарные расчеты показывают, что внедрение КМС и учебная (реальная) нагрузка преподавателей вступают в прямое противоречие, разрешение которого традиционными методами административно-приказного подхода едва ли целесообразно.

Изложенные в статье выкладки и позиции не ставят своей целью опровергнуть стратегические установки на включение высшей школы Украины в евроинтеграционные процессы. Скорее речь идет о тактике, о выбранных методах и подходах, которые, как представляется, не способны (даже в отдаленной перспективе) кардинально изменить ситуацию в лучшую

сторону. Думается, что без существенных подвижек организационно-финансовых и управленческих составляющих кадровой политики высшей школы полноценная интеграция Украины в европейское образовательное пространство весьма спорна.

Список литературы

1. *Борисов И.* Обеспечение качества университетского образования в условиях Болонского процесса / И. Борисов, И. Карелина // Вестн. Воронеж. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2004. – № 1. – С. 15–19; *Волович В.* Болонский процесс и новая парадигма образования в Украине / В. Волович // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2004. – № 4. – С. 189–199; *Данилевский П. Н.* Еще кое-что о Болонском процессе / П. Н. Данилевский // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 9. – С. 63–64; *Журавський В.* Основні завдання вищої школи щодо реалізації в Україні принципів і завдань Болонського процесу / В. Журавський // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 45–50. *Запесоцкий А.* Ставка – будущее России. Азартная игра – Болонский процесс / А. Запесоцкий // Высш. образование в России. – 2005. – № 9. – С. 3–8; *Кремень В.* Болонский процесс: сближение, а не унификация / В. Кремень // Зеркало недели. – 2003. – № 48; *Сенашенко В.* Болонский процесс и качество образования / В. Сенашенко, Г. Ткач // Вестн. высш. шк. – 2003. – № 8. – С. 8–14.

2. *Артемчук Г.* Вища школа України: реальність і тенденції розвитку / Г. Артемчук, В. Попович, Г. Січкарєнко. – К., Ленвіт. – 2004. – 176 с.; *Балакина А. П.* Кадровое воспроизводство высшей школы как фактор развития экономики знаний / А. П. Балакина // Право и образование. – 2006. – № 3. – С. 51–60; *Бойко Є.* Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрями вдосконалення фінансового забезпечення вищих навчальних закладів / Є. Бойко // Фондовий ринок. – 2000. – № 17. – С. 28–30; *Геворнян Е.* Кадры высшей школы: актуальное состояние / Е. Геворнян // Высш. образование в России. – 2006. – № 9. – С. 23–32; *Жовта І.* Якість науково-педагогічних кадрів вищої школи України / І. Жовта // Вища школа. 2003. – № 4–5. – С. 27–30; *Литвинюк О.* Наукові кадри: конкурентоспроможна якість, а не процес і форма / О. Литвинюк // Бюлетень ВАК України. – 2004. – № 2. – С. 4–9; *Назарова И. Б.* Типология преподавательской высшей школы / И. Б. Назарова // Социол. исслед. – 2006. – № 11. – С. 115–120;

Плаксий С. Сверхэксплуатация преподавателей – главная угроза высшей школе и развитию России в XXI веке / С. Плаксий // Вестн. высш. шк. – 2004. – № 3. – С. 16–22.

3. Байденко В. И. Болонский процесс и высшая школа России: время выбора / В. И. Байденко // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 1. – С. 2–7.

4. Гребнев Л. «Анти-Болонья»: позиция или поза? / Л. Гребнев // Там же. – С. 8–15; Гребнев Л. Умеем ли мы читать? / Л. Гребнев // Высш. образование в России. – 2006. – № 7. – С. 37–47; Гребнев Л. Академическая и профессиональная квалификации (Болонский процесс и российское законодательство) / Л. Гребнев // Там же. – 2006. – № 6. – С. 6–15.

5. Рекомендації щодо впровадження кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації: Затв. наказом МОН України від 30 груд. 2005 р. № 774 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні. Вип. 21. – К., 2006. – С. 32–37.

6. Конвенція про визнання кваліфікацій, що стосуються вищої освіти в Європейському регіоні. Лісабон, 11 квіт. 1997 р. – Болонський процес: Документи. – К.: Вид-во Європ. ун-ту. – 2004. – С. 10–30.

7. Конвенція вищих навчальних закладів Європи «Формування європейського простору вищої освіти». Саламанка, Берез. 2001 р. Болонський процес: Документи. – К.: Вид-во Європ. ун-ту. – 2004. – С. 39.

Резюме

Сучасні процеси, що протікають в системі освіти, вирізняються високим динамізмом і кардинальними структурними змінами. Прагнення вищої школи будь-якої держави, у тому числі й України, бути повноцінними і повноправними учасниками цих процесів потребує сьогодні інших, ніж традиційні, за масштабом, глибиною та ступенем апробованості реформ. Відсутність наукової обґрунтованості реформування здатне не тільки погіршити стан, але й відкинути систему освіти назад, залишити її на узбіччі світових процесів. Найважливішу роль в реалізації сучасної освітньої політики, її реформування покликаний відіграти кадровий корпус вищої школи.

Summary

Modern processes going on in the educational system are characterized by dynamics and radical structural changes. The striving of the higher school

of any state, Ukraine inclusive, to be a rightful participant in these processes brings about the necessity of reforms utterly different from the traditional ones as to their scale and drastic character. The absence of scientific substantiation of reforming may not only aggravate the situation, but throw the education system back, placing it at the roadside of the world educational processes. The staff of the higher school is called to play a crucial part in the realization and the reforming of modern education policy.

УДК 378.7.05:338.242.2

И. В. Тимошенко

МОДЕЛЬ ВЫБОРА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: НЕОКЛАССИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Ключевые слова: образование, экономика образования, неоклассическая экономическая теория, экономическая модель, модель выбора учебного заведения.

Хотя приложение методов моделирования к исследованию проблем образования в экономической теории получило развитие сравнительно недавно (начиная с 1950–1960-х гг.), их фундаментальные методологические принципы были заложены еще в XVIII веке А. Смитом в «Исследовании о природе и причинах богатства народов», 1776 г.: 1) обучение было определено в качестве одной из важнейших основ и дифференциации в заработках различных членов общества и различий в их социальном положении; 2) процесс обучения был представлен как инвестиционный процесс; 3) накопленные отдельными членами общества знания, умения и навыки были определены в качестве капитала и богатства всего общества.

Эти общие принципы трактовки образования по-прежнему составляют основу как всего современного неоклассического мейнстрима в экономике образования (концепции человеческого капитала и производственной функции образования), так и его

модельных построений, одно из которых (модель выбора учебного заведения) определено в качестве предмета исследования.

Как и другие теоретические модели, разрабатываемые в неоклассической экономической теории, эта модель основывается на целом ряде допущений и упрощений (предполагает рациональность поведения экономических агентов, сводит содержание образования в основном к приобретению специальных знаний и навыков и др.). Однако эта модель, безусловно, является полезной, поскольку позволяет не только отразить затраты и результаты процесса образования в реальных экономических показателях, но и определить функциональную взаимосвязь переменных процесса образования. Важность и актуальность этой проблематики в современных условиях усиливается в связи со стремительным развитием рыночных отношений в системе образования.

Исходя из этого были определены основные цели и задачи публикации: 1) выявить основные методологические принципы трактовки проблемы выбора учебного заведения в неоклассике; 2) проанализировать основные модельные разработки и на основе этого представить обобщенную модель выбора учебного заведения.

Фундаментальными методологическими допущениями в неоклассической теории выступают следующие: 1) индивиды действуют рационально; ими движут рациональные предпочтения относительно результатов их деятельности; 2) действия индивидов направлены на максимизацию потребления (максимизацию полезности), а действия фирм — на максимизацию прибыли; 3) индивиды и фирмы принимают решения и действуют независимо друг от друга на основе релевантной и полной информации.

Таким образом, по мнению неоклассиков, экономические агенты, будь то домохозяйства или фирмы, ведут себя рационально, то есть действуют настолько эффективно, насколько это возможно при определенных ограничениях. Полезность для них формируется в условиях, когда их неограниченные желания

и потребности сталкиваются с ограничениями или редкостью ресурсов для их удовлетворения. Проблемы принятия решений основываются на действии рыночных механизмов. Цены являются сигналом, сообщающим домохозяйствам и фирмам, могут ли их вступающие в противоречие интересы быть согласованы. И когда цены изменяются, дисбаланс между решениями о покупках и решениями о продажах уменьшается. В результате действия рыночных агентов при заданных ограничениях и их рыночной взаимозависимости ведут к установлению экономического равновесия.

В своем стремлении к благосостоянию потребитель ведет себя как человек, сталкивающийся с проблемой выбора и активно участвующий в ее разрешении. И в этом – одна из фундаментальных основ теории потребительского поведения, сформировавшейся еще в 1950–1960-е годы, но не утратившей свою актуальность и в настоящее время: потребление представляет собой деятельность, в рамках которой человек, удовлетворяя свои потребности, осуществляет свой индивидуальный выбор благ и, таким образом, сам создает услуги, обеспечивающие для него полезность. Следовательно, потребитель сам выступает в качестве созидателя собственного конечного удовлетворения.

Определив, таким образом, основные методологические особенности исходных предпосылок модельных построений неоклассической экономической теории, а также опираясь на сформулированные особенности функции полезности, перейдем собственно к конструированию модели, описывающей проблему выбора образования для ребенка его родителями, синтезируя концептуальные положения, сформулированные в работах Анны Кейс (Anne Case) и Ангус Дитон (Angus Deaton) [1], Нафтали Глазман (Naftaly S. Glasman) и Роберта Кроусона (Robert L. Crowson) [2], Эрика Ханушека (Eric A. Hanushek) и Ричарда Пэйса (Richard R. Pace) [3], Хавьера Люка (Javier A. Luque) [4], Маргарет Рэймонд (Margaret E. Raymond) [5], Лэнта Притчетта (Lant Pritchett) и Деон Филмер (Deon Filmer) [6], Марка Шнейдера (Mark Schneider) [7], Кэтрин Уилсон (Kathryn Wilson) [8].

Итак, предположим, что родители принимают решение за своих детей, и что целью их является максимизация функции полезности, которая имеет два аргумента: потребление товаров и услуг и уровень образовательной подготовки ребенка, под которым мы понимаем приобретаемые в ходе обучения профессиональные знания, умения и навыки.

Для простоты предположим, что в семье один ребенок, и рассмотрим два периода времени.

Для периода I возможны три варианта:

- ребенок только учится;
- ребенок только работает;
- ребенок и учится, и работает, причем работать он начинает только после того, как получает образование.

В период II ребенок становится взрослым и только работает.

Предположим, что ребенок полностью или частично отдает родителям деньги, заработанные им в периоды I и II.

Тогда функция полезности родителей, аргументами которой являются их потребление (C) в периоды I и II, а также уровень образовательной подготовки ребенка (A), может быть представлена следующим образом:

$$U = C_1 + \delta C_2 + \sigma A, \quad (1)$$

где δ – коэффициент дисконтирования будущего потребления, σ – коэффициент, отражающий степень стремления родителей дать ребенку образование (σ тем выше, чем большее удовлетворение получают родители от того, что их ребенок образован).

Таким образом, с точки зрения родителей, образование ребенка представляет для них ценность по двум причинам:

- образование ребенка может привести к увеличению их потребления;
- образование ребенка непосредственно влияет на их функцию полезности (через σ), так как в явном виде входит в выражение для U .

Процесс достижения определенного уровня образовательной

подготовки ребенка (A) может быть описан производственной функцией, имеющей следующий вид:

$$A = \alpha f(Q)g(S), \quad (2)$$

где α – эффективность ребенка в обучении,

Q – качество учебного заведения,

S – количество лет обучения,

f – возрастающая функция Q ,

g – возрастающая функция S .

Эффективность ребенка в обучении α определяется несколькими различными факторами, такими как генетически унаследованные способности, мотивация ребенка, мотивация родителей и их способность помочь ребенку в обучении. Для простоты все эти факторы объединены в α .

Потребление родителей в каждый из периодов задается выражениями:

$$C_1 = Y_1 - pS + (1 - S)kY_c \quad (3)$$

$$C_2 = Y_2 + kY_c, \quad (4)$$

где p – цена обучения,

Y_1 – доходы родителей в период I,

Y_2 – доходы родителей в период II,

Y_c – доходы ребенка в период I и/или II,

k – доля дохода ребенка, которая отдается родителям,

S – время учебы ребенка (лет).

Поясним выражения (3) и (4). Будем считать, что потребление ребенка в период обучения входит в цену образования p , которое оплачивают родители, а в период работы ребенка он сам финансирует свое потребление из своего дохода Y_c . Предполагается, что потребление ребенка в период учебы является экзогенным, определяемым, например, местными культурными нормами.

Если в выражении (2) S обозначает количество лет обучения, то в выражении (3) оно интерпретируется как определенная доля периода I (весь период принимаем за единицу), то есть показывает, какую долю этого периода ребенок проводит в школе.

Соответственно, $(I - S)$ – доля времени работы, остающаяся за вычетом времени учебы ребенка в период I. Данная интерпретация объясняется необходимостью удобства представления, и в последующих выражениях S , как и в выражении (2), будем обозначать количество лет обучения.

Выражения (3) и (4) исключают займы и сбережения. Единственный способ перемещения доходов между периодами I и II – это изменение инвестиций в образование ребенка. Это предположение делается для упрощения.

Завершает модель уравнение (5), которое связывает уровень образовательной подготовки ребенка и его доход:

$$Y_c = \pi A, \quad (5)$$

где Y_c – доход ребенка,

A – уровень образовательной подготовки ребенка,

π – отдача от определенного уровня образовательной подготовки на рынке труда.

Подставляя (2) в (5), (5) в (3) и (4), а (2), (3) и (4) в (1), получаем функцию полезности родителей, зависящую от S (количества лет обучения) и Q (качества учебного заведения):

$$U = Y_1 - pS + \delta Y_2 + ((I - S + \delta)\kappa + \sigma)\alpha f(Q)g(S). \quad (6)$$

Рассмотрим 1-й случай, когда качество учебного заведения – экзогенный (заданный) фактор и S является единственной переменной выбора.

Достаточно просто определить влияние изменения различных параметров модели на оптимальное (с точки зрения максимизации полезности) число лет обучения.

Оптимальное число лет обучения (и, следовательно, оптимальный уровень образовательной подготовки ребенка) является возрастающей функцией эффективности ребенка в обучении (α), качества учебного заведения (Q), относительной значимости для родителей будущего потребления (δ) и степени стремления родителей дать ребенку образование (σ).

Оптимальное число лет образования уменьшается, когда возрастает цена обучения (p).

Модель может быть усложнена таким образом, чтобы качество учебного заведения (Q) тоже стало переменной выбора. Предположим, что родители могут выбирать качество учебного заведения. Однако более высокое качество означает и более высокую цену:

$$p = p_0 Q, \quad (7)$$

где p – цена образования,
 p_0 – «базовая» цена образования,
 Q – качество учебного заведения.

Хотя может показаться, что (7) задает произвольную линейную функциональную зависимость (почему, собственно, цена должна увеличиваться вдвое, если в два раза увеличивается качество?), это не совсем так.

Q можно интерпретировать как совокупный индекс издержек, связанных с качеством. Удваивает ли результаты образования ($f(Q)$) удвоение издержек на качество учебного заведения, зависит от функциональной формы f .

Заменяя p на $p_0 Q$ в (6), мы получаем выражение, которое должно быть максимизировано относительно S и Q :

$$U = Y_1 - p_0 QS + \delta Y_2 + ((1 - S + \delta)k\pi + \sigma)\alpha f(Q)g(S). \quad (8)$$

Чтобы упростить определение влияния изменения различных параметров на оптимальные значения S и Q , требуется еще одно допущение относительно функциональных форм f и g . Допустим, что $f(Q) = Q^\beta$ и $g(S) = S^\gamma$, тогда различным значениям β и γ будут соответствовать различные формы этих функций. Как β , так и γ должны быть положительными для того, чтобы и f , и g были возрастающими функциями Q и S , соответственно. Хотя это допущение означает, что результаты, представленные ниже, не могут рассматриваться как универсальные и однозначные, модель все-таки полезна, так как она демонстрирует, какие выводы могут вытекать для эмпирического анализа из весьма реалистичных допущений.

Используя данные функциональные формы, можно показать, что оптимальные значения для $S - S^*$ и для $Q - Q^*$, соответственно, будут рассчитываться по следующим формулам:

$$S^* = (\gamma - \beta)(1 + \delta + \sigma/k\pi)/(1 + \gamma + \beta) \quad (9)$$

$$Q^* = (\alpha\beta k\pi / p_0)(\gamma - \beta)^{\gamma-1}((1 + \delta + \sigma/k\pi)/(1 + \gamma - \beta))^{\gamma}. \quad (10)$$

Оптимальный уровень образовательной подготовки (A) можно получить, подставляя (9) и (10) в (2).

Эти выражения для определения оптимальных уровней числа лет образования (S) и качества учебного заведения (Q) представляются вполне логичными. Обе переменных увеличиваются, когда родители придают большее значение будущему потреблению (δ), и когда родители в большей степени стремятся дать ребенку образование (σ).

Оптимальное качество учебного заведения (Q) тем выше, чем выше эффективность ребенка в обучении (α), и тем ниже, чем выше базовая цена образования (p_0). Менее очевидно то, что количество лет обучения не зависит ни от базовой цены образования, ни от эффективности ребенка в обучении. Это следует из характера функций f и g. Однако этот результат не столь уж нелогичен. В основном, когда базовая цена образования уменьшается или когда эффективность ребенка в обучении возрастает, родители выбирают учебное заведение более высокого качества, таким образом, добиваясь повышения уровня образовательной подготовки своего ребенка без изменения числа лет образования. Выбирая более высокое качество учебного заведения вместо увеличения числа лет образования, родители избегают дополнительных затрат, в последнем случае.

Второй результат, который вступает в противоречие со здравым смыслом, — это то, что увеличение готовности детей поддерживать своих родителей материально (k) и отдача от уровня образовательной подготовки на рынке труда (π) ведут к уменьшению числа лет образования. Тем не менее и этот результат может быть логично обоснован: с увеличением k и π

родители имеют тенденцию выбирать более высокое качество школы и тем самым могут снижать число лет образования, чтобы увеличить число лет работы ребенка в период I. Выбираемое качество учебного заведения с наибольшей вероятностью будет увеличиваться в тех случаях, когда k или π возрастают, однако может и снижаться. Последнее может быть интерпретировано следующим образом: хотя уровень образовательной подготовки будет снижаться, потери в доходах родителей, связанные с этим, будут перевешиваться увеличением дохода от работы ребенка в периоде I. Конечно, если задать другой характер функций f и g , то влияние k и π на число лет образования будет другим.

Из этой модели вытекает целый ряд выводов как очевидных, так и не очевидных на уровне здравого смысла. Например, когда качество учебного заведения является экзогенным, из этого не обязательно логически вытекает, что родители, которые делают больший акцент на будущем потреблении, выберут большее число лет обучения, даже с учетом предпочтений родителей иметь более образованного ребенка.

Еще менее очевидным является тот результат, что более высокая отдача от уровня образовательной подготовки не обязательно увеличивает число лет образования (поскольку увеличение количества лет образования увеличивает как вмененные издержки, так и выгоды от дополнительных лет образования). Когда качество учебного заведения тоже является переменной выбора, основным выводом, не являющимся очевидным, будет то, что качество учебного заведения и число лет образования — это альтернативные ресурсы в процессе образовательной подготовки. Это объясняет, почему базовая цена обучения не оказывает влияния на число лет образования. Наилучшим откликом на изменение этой цены может быть пересмотр решения относительно качества учебного заведения при неизменном числе лет образования. Хотя такое отсутствие влияния на число лет обучения есть следствие допущений относительно используемых в модели функций, практически при любом характере функций можно обнаружить, что влияние цены на число лет

обучения снижается, если качество школы является эндогенной переменной. Аналогично, число лет образования при большей эффективности ребенка в процессе обучения будет увеличиваться в меньшей степени, если родители могут выбрать более высокое качество учебного заведения.

Наконец, последним выводом из этой модели для случая, когда качество учебного заведения является эндогенным, является то, что цена образования за один год в выбранном учебном заведении p_Q является эндогенной переменной, поэтому в рамках эмпирического анализа не следует рассматривать цену за обучение в выбранном учебном заведении как экзогенную.

Отсюда можно сделать следующие выводы.

Модель выбора учебного заведения предполагает, что родители принимают решение за своих детей, и что их целью является максимизация функции полезности, которая имеет два аргумента: потребление товаров и услуг и уровень образовательной подготовки ребенка, под которым понимаются приобретаемые в ходе обучения профессиональные знания, умения и навыки.

В качестве основных переменных определены: уровень образовательной подготовки ребенка, качество учебного заведения, совокупные издержки, связанные с получением ребенком образования, совокупные семейные доходы и относительная значимость для родителей их будущего потребления, степень стремления родителей дать своему ребенку образование.

Значимость разработанной модели определяется следующими обстоятельствами: 1) она описывает одну из наиболее сложных и актуальных проблем современного образования, феномены и процессы не узко ситуационного, а универсального характера; 2) достаточно полно учитывает усиливающиеся процессы коммерциализации образования, тенденции перехода к платности образовательных услуг во всем мире, включая Украину; 3) может быть использована применительно к различным типам и уровням образовательных систем в различных типах хозяйств, включая страны с переходной экономикой и развивающиеся страны.

Список литературы

1. *Case A.* School Inputs and Educational Outcomes in South Africa / Anne Case, Angus Deaton // *Quarterly Journal of Economics.* – 1999. – Vol. 114, № 3. – P. 1047–1084.
2. *Glasman N. S.* Reexamining relations and a sense of place between schools and their constituents: editor's introduction / Naftaly S. Glasman, and Robert L. Crowson // *Peabody Journal of Education.* – 2001. – № 76(2). – P. 1–8.
3. *Hanushek E. A.* Who chooses to teach (and why)? / Eric A. Hanushek and Richard R. Pace // *Economics of Education Review.* – 1995. – Vol. 14, Issue 2. – P. 101–117.
4. *Hanushek E. A.* Efficiency and Equity in Schools Around the World / Eric A. Hanushek, and Javier A. Luque // *Economics of Education Review.* – 2003. – Vol. 22, Issue 5. – P. 481–502.
5. *Hanushek E. A.* The Effect of School Accountability Systems on the Level and Distribution of Student Achievement / Eric A. Hanushek, and Margaret E. Raymond // *Journal of the European Economic Association.* – 2004. – Vol. 2, Issue 2. – P. 406–415.
6. *Pritchett L.* What Education Production Functions *Really* show: a Positive Theory of Education Expenditures / Lant Pritchett, and Deon Filmer // *Economics of Education Review.* – 1999. – № 18. – P. 223–239.
7. *Schneider M.* Information and choice in educational privatization / Mark Schneider / *Privatizing Education* / Ed. by Henry M. Levin. – Boulder, CO: Westview Press, 2001. – P. 3–19.
8. *Wilson K.* The Determinants of Educational Attainment: Modeling and Estimating the Human Capital Model and Education Production Functions / Kathryn Wilson // *Southern Economic Journal.* – 2001. – № 67 (3). – P. 518–551.

Резюме

Подано огляд моделей вибору навчального закладу в межах неокласичної економічної теорії. Запропоновано узагальнену концептуальну модель вибору навчального закладу.

Summary

An overview of models of educational choice within the framework of neoclassical economics is given.

A conceptual neoclassical model of school choice is suggested.

УДК 37.014:342.725(477.54)

Г. И. Костяков

О ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ХАРЬКОВЩИНЫ

Ключевые слова: языковая ситуация, языковая политика, нация, культура, Конституция Украины, Рамочная конвенция, Европейская хартия, статус языка.

Формирование и развитие украинского народа, укрепление государства, воспитание патриотизма — все это может быть осуществлено в современных, конкретно-исторических условиях Украины только на основе двуязычия, сложившегося в процессе многовекового совместного проживания и борьбы украинцев и русских за государственную независимость.

Не должно быть приоритета одного языка над другим, как не может быть борьбы двух культур. Украинская и русская культуры должны дополнять и обогащать друг друга. Титульная нация — еще не народ. Процесс активизации использования украинского языка в качестве государственного сопровождается игнорированием русского языка. Особенно это актуально для Харьковщины и в целом для всего Юго-востока Украины. Поставленная задача максимального распространения украинского языка во всех сферах жизни и деятельности общества подрывает право личности на использование русского языка.

Мы неукоснительно должны выполнять статьи 3, 10, 21, 22 и 24 Конституции Украины, гласящие о свободе выбора и пользования любым языком независимо от происхождения и места жительства, культурного, национального или религиозного самоопределения, выбирать и менять свою языковую принадлежность вплоть до признания себя двуязычным или многоязычным. На Харьковщине, где русский язык и сейчас, вопреки моде «на все украинское», считают родным большинство населения.

На консультативном референдуме 2002 года в Харькове «за» придание русскому языку специального статуса проголосовало 83,95% харьковчан, а за официальный статус русского языка высказалось 82,89%. По переписи населения 2001 года на Харьковщине около 43% русских, а по данным Института социологии НАНУ, 85,2% украинцев общаются на русском языке [1, с. 6].

Эта проблема имеет и международный аспект. Украина подписала и ратифицировала основополагающие документы международного и европейского права, гарантирующие права национальных меньшинств: Европейскую конвенцию о защите прав и основных свобод человека, Рамочную конвенцию о защите национальных меньшинств и Европейскую хартию региональных языков и языков меньшинств. Хотя последний документ Верховная Рада Украины ратифицировала дважды. Первый раз в декабре 1999 года, но Конституционный Суд Украины признает ее незаконной. Причина определяется довольно иезуитски: документ подписал и передал для депонирования в Совет Европы не Президент, а только Председатель Верховной Рады. Повторная ратификация состоялась в мае 2003 года. Она уже имела более «усеченный» характер. Дело в том, что Хартия имеет рамочный характер. Рамочный — это значит, что документ строится таким образом, что каждая страна выбирает те положения в нем, которые для нее подходят. Однако с передачей ратификационной грамоты опять не торопились. Волокита продолжалась до октября 2005 года. Такими действиями и старая «бело-голубая», и новая «оранжевая» власть принижала не только Верховную Раду, но и, в первую очередь, миллионы граждан Украины, которые с надеждой, но безрезультативно ожидали начала имплементации Хартии и действенного контроля со стороны европейских институций за этим процессом. Да и в Универсале о национальном единстве вопрос о двуязычии не получил своего разрешения. Вместе с тем на практике требования Хартии и других документов далеко не всегда выполняются. К примеру, Европейская хартия принималась с целью сохранения языков

меньшинств и их защиты от неполноправных действий. Поэтому мы в Хартии читаем:

- «содействовать использованию региональных языков или языков меньшинств в устной и письменной форме, в государственной и частной жизни»;
- «обеспечить соответствующие формы и способы преподавания этих языков на всех уровнях»;
- «гарантировать возможности изучать их по своему желанию» [2].

Но в жизни далеко не все и далеко не так делается, как требуют эти документы, по определению текущей языковой политики. Дискриминация русскоязычного населения, к большому сожалению, реально имеет место и на Харьковщине во многих сферах социальной жизни, и особенно – в сфере образования. Чтобы не быть голословным, рассмотрим таблицу с данными об уровне украинизации высшего образования в Харьковской области.

Таблица

Распределение студентов высших учебных заведений разных уровней аккредитации по языкам обучения [3, с. 492]

Годы	Обучались на языках (в процентах)			
	украинский		русский	
	уровни аккредитации			
	I--II	III--IV	I--II	III--IV
1995/96	37	33	63	67
2000/01	69	66	31	34
2001/02	73	69	27	31
2002/03	80	77	20	23
2003/04	84	73	16	27
2004/05	85	75	15	25

Как видим, процент студентов, обучающихся на русском языке, уменьшился за последние 10 лет в учебных заведениях I–II уровней аккредитации с 63 до 15% (в 4,2 раза), в вузах III–IV уровней аккредитации – с 67 до 25% (в 2,68 раза). Получается, что процент русскоязычных студентов меньше не только процента русскоязычных граждан, но и процента этнических русских в области. Налицо неравенство прав украинских граждан, говорящих на разных языках. И вина здесь не облгосадминистрации и городского совета, а существующей языковой политики в Украине.

С завершением ратификации Хартии у городских властей появились все основания, чтобы узаконить на территории Харькова статус русского языка. И такое решение состоялось 6 марта 2006 года, когда городской совет принял постановление № 43/06, согласно которому русский язык получил статус регионального. Напомним, что в соответствии с этим решением, в Харькове русский язык можно использовать наравне с государственным в делопроизводстве, судопроизводстве и в сфере образования. Новое решение основывается на результатах консультативного опроса харьковчан, который городские власти проводили четыре года назад, результатах всеукраинской переписи населения и Европейской хартии языков. Новое решение снимает проблему использования русского языка на территории Харькова. Однако, как сообщили в пресс-службе прокураторы области, прокурор города предлагает отменить решение городского совета № 43/06 «О статусе русского языка от 6 марта 2006 года в полном объеме» [4].

По нашему мнению, проблему нужно решать радикально и совершенно толерантными средствами: закрепить государственный статус русского языка в Конституции Украины. Необходим полноценный (а не консультативный) референдум прямого юридического действия по внесению изменений в статью 10 Конституции Украины. Все это предусмотрено ст. 3 Закона о Всеукраинском и местном референдумах (от 1992 г., действующая редакция от 2001 г.). Другие акции не имеют

смысла, так как не будут соответствовать Конституции и будут отменены Конституционным Судом. При этом вопрос референдума сформулировать следующим образом: согласны ли Вы с внесением изменений в статью 10 Конституции [5, с. 5–6], изложив ее первую часть в редакции: «Государственными языками в Украине являются украинский и русский языки?».

Только таким образом будет закреплён курс Украины на строительство не этнической нации, а нации политической, консолидирующей украинский народ. Бесконфликтное общество в Украине может быть построено только на основе общенародного консенсуса, который неотделим от факта ее культурного билингвизма (двуязычия). Западной (украиноязычной) и восточной (рускоязычной) ее частям опасно опираться на принуждение одних другими. Русский язык как и украинский язык должны быть носителями культуры. Владение двумя или несколькими языками обогащает человека дополнительными знаниями других культур. Еще Гете говорил: «Сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек».

Список литературы

1. *Рябокoнь Л.* Нуждаются в защите: 85,2 процента украинцев общается на русском языке / Л. Рябокoнь // День. – 2004. – 24 февр. (№ 32). – С. 6.
2. *Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин:* Прийнято 05.11.1992; Ратифіковано 15.05.2003 р. // Ліга: Закон [Електронний ресурс]: Комп'ютер. – Правова система / Всеукр. мережа розповсюдження правової інформації. – [Електрон. прогр.] – Версія 7.4. – К., 2006.
3. *Харківська область у 2004 році:* Стат-щорічник / Держкомстат України, Голов. упр. статистики у Харк. обл. – Х., 2005. – 607 с.
4. *Грузинский Д.* Протест прокурора г. Харькова [Электронный ресурс] / Дм. Грузинский // Медиа Порт. – 2006. – 12.05. – Режим доступа: <http://news.mediaport.info/city/2006/32253.shtml>.
5. *Конституція України:* Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.

Резюме

У статті аналізується сучасна мовна ситуація в освіті Харківщини і мовної політики України. Розглянуто процес реалізації «Європейської Хартії регіональних мов і мов меншин» в Україні та Харкові, подано рекомендації щодо розв'язання проблеми білінгвізму (двомовності).

Summary

Current language situation in Kharkov educational system and language policy in Ukraine are analyzed. The process of realization of «The European Charter of the regional languages and the languages of minorities» in Ukraine and Kharkov is considered. Recommendations on solving the problem of bilingualism are given.

УДК 37.03:316.61:130.1

Н. Г. Чубісова

РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ СЦЕНАРІЇВ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Ключові слова: соціокультурне середовище, освітнє середовище, соціокультурне освітнє середовище, соціокультурний простір, соціокультурне середовище ВНЗ, життєві сценарії особистості.

У формуванні людини в контексті майбутньої антропогенної цивілізації велика роль належить сучасному соціокультурному середовищу, яке в українському суспільстві зазнає значних модернізаційних змін. Оновлене середовище вимагає від людини й іншого виконання її ролей; ролі, які вона виконувала в минулому (в соціалістичному суспільстві) наповнюється новим змістом, вона починає їх трактувати залежно від умов життя.

Важливим елементом соціокультурного середовища виступає освітнє середовище, яке може бути розглянуте як сукупність умов (що історично сплелися, існують сьогодні) в навчальному

закладі, які сприяють розвитку, відтворенню соціальних ролей людини (студент, молодий науковець, керівник студентського клубу за інтересами, волонтер або член художнього колективу та ін.). Тобто від того, які соціокультурні умови будуть існувати в навчальному закладі, залежить і розвиток особистості, формування її сценаріїв життя.

Мета статті – розглянути вплив освітнього середовища вищого навчального закладу на розвиток особистості, з'ясувати його роль у становленні сценаріїв життя людини.

У сучасних умовах серед дослідників актуалізувалася увага до вивчення соціокультурних моментів, що пов'язано з цивілізаційними перетвореннями, зі становленням інформаційного суспільства, яке дедалі більше поєднує культуру з людиною.

Категорію «середовище» активно почали вивчати з 90-х років ХХ століття. Але вперше на категорію «простір» і пов'язану з нею категорію «середовище» в соціологічному розумінні дослідники звернули увагу у ХІХ столітті. Класичний підхід до понять «простір», «соціальний простір», «соціальні структури», «життєве середовище» подано у працях П. Бурдьє, М. Вебера, Е. Дюркгейма, Г. Зіммеля, О. Конта, Т. Парсонса, П. Сорокіна.

У сучасній західній соціології просторовий аналіз розвивають А. Лефлер, Е. Соджа, Р. Алєн, Г. Зіммель та інші. Значний внесок у фундаментальну розробку цих категорій внесли С. Барзілов, В. Виноградський, Л. Іонін, Ю. Качанов, А. Філіппов.

В українській соціології проблемам соціального простору в різний час присвятили свої дослідження М. Шаповал, О. Стегній, М. Чурилов, Ю. Яковенко, Л. Малєс та інші вчені.

Значний інтерес до категорії «соціокультурне середовище» з'явився у дослідників на сучасному етапі, бо саме це поняття дозволяє краще зрозуміти процес становлення особистості. Відхід від розуміння виховання як зовнішнього впливу на особистість актуалізував поняття «середовище». Тому найчастіше цю категорію використовують у зв'язку з аналізом проблем виховання та формування особистості. З'являються близькі

поняття: «гуманітарне середовище», «культурне середовище», «соціокультурне середовище».

Термін «освітнє середовище» з'явився у зв'язку з активізацією ролі освіти у становленні нового типу суспільства («третьої хвилі», інформаційного, постмодерністського тощо), у якому зростає роль знання та інформації, а культура охопила усі сфери людського буття і дедалі більше поєднується з освітою.

Освітнє середовище не існує поза загальних соціокультурних умов: на нього впливають зовнішні чинники – політико-правові, соціокультурні, економічні, технологічні та інші; у цьому середовищі буде відбиватися непрямий (побічний, індеректний) інформаційний вплив (мистецтво, ЗМІ, церква тощо).

Соціокультурне освітнє середовище ґрунтується на цінностях ментальності та культури, які притаманні певному соціуму. Отже, соціокультурне освітнє середовище виконує подвійну роль: транслює ціннісні детермінанти соціокультурного середовища і змінює (формує) це середовище.

Розв'язання проблем освіти за допомогою середовищного підходу виявляється продуктивним, а його характеристики, такі як актуальність, гнучкість, динамізм, забезпечують його використання на будь-якій території і дозволяють запобігти ізоляціонізму в дослідженнях.

До безумовних переваг цього підходу можна віднести його мимовільну дію, багатоаспектний та масштабний характер, тривалий та безперервний вплив.

Аналіз соціокультурного освітнього середовища дозволяє відокремити наявність таких його характерних особливостей, як відкритість або закритість, статичність або динамічність, цілеспрямованість або ймовірність та інші, що впливають на процес формування особистості. Дослідники Ю. Кулюткін та С. Тарасов вважають, що розвиток особистості залежить від того, вплив якого середовища переважає в її індивідуальному досвіді. Педагогічний вплив освітнього середовища буде формувати і відповідний індивідуально-психологічний склад людини, який, у свою чергу, з певного моменту починає впливати на самостійні

вибори його зовнішніх зв'язків та відносин, його програм життєдіяльності.

Кожна окрема особистість живе й діє, вибудовуючи своє індивідуальне життя й діяльність за програмами, які визначаються соціальними умовами та засвоєними особистістю культурними настановами. Програми такого роду в науковій літературі прийнято називати сценаріями [1, с. 75]. Сценарій – це розгорнутий у відповідному соціально-культурному контексті план дій особистості. Людина не завжди може побудувати свій сценарій, осмислити план своїх дій, і тому сценарій може мати досить розмитий, ескізний характер. Він може бути намічений лише в загальних рисах. Але сценарії можуть мати й інші характери і бути усвідомленими та обґрунтованими (наприклад, сценарії, які визначають професійну, освітню діяльність, форму проведення дозвілля, дружні, любовні стосунки, сценарії сімейного життя тощо). Такі сценарії можуть мати вигляд певних цілей, завдань, принципів. Але і в них багато чого залишається невизначеним і тому відбувається гіпотетично, маючи на увазі те, що життя буде вносити в них корективи. У цьому зв'язку дослідники Є. Подольська, В. Лихвар, К. Іванова виокремлюють у сценарії два рівні – культурний та індивідуальний [1, с. 76].

На першому рівні сценарій виступає у вигляді сюжету, який визначається об'єктивними умовами життя людини й тим, які знання, норми, цінності та ідеали може вона отримати з навколишнього культурного простору. Культурний сценарій виступає як соціокультурно зумовлений сценарний план, як основна сюжетна лінія життєвих дій. У просторі культури можуть існувати еталонні сюжети культурних сценаріїв та інваріантні, які залежать від конкретних умов життя. У рамках загального культурного сценарію може існувати цілий набір різноманітних варіантів основного сюжету. Кожна людина обирає один із них, залежно від конкретних обставин свого життя та своїх власних особливостей (наприклад, своєї ціннісної системи).

В індивідуальному сценарії сюжет набуває своєрідності залежно від конкретної особистості. Він включає в себе зміни,

варіативні, не загальноприйняті в даному суспільстві сценарії «репліки» та ходи, в яких відбуваються моменти життя особистості.

Культурні сценарії — це платформи, на яких вибудовуються індивідуальні сценарії. Будь-який культурний сценарій, з одного боку, забезпечує відповідність дій людини умовам суспільного життя, її можливу успішність. Внаслідок його дії поведінка людей стає зрозумілою і передбачуваною для інших. Але з другого боку, межі культурного сценарію стандартизують мислення людини, а це може завести її в безвихідне становище, коли діють життєві ситуації, які не збігаються зі звичайними культурними умовами і непередбачені еталонними культурними сценаріями. І тоді людина визначає нові шляхи розвитку культури, вона відхиляється від впроваджених культурних сценаріїв і знаходить оригінальні сюжети для свого життя.

Культурні сценарії можна розглядати на різних рівнях спільності, і тоді можуть з'явитися загальноцивілізаційні сценарії життя усього людства, національний сценарій — сценарій життя нації, який розгортається в певному соціокультурному середовищі, регіональний (який спирається на культурні умови життя певного осередку), особистісний, який ґрунтується на певному еталонному культурному сценарії. А в межах особистісного сценарію можуть розгортатися індивідуальні сценарії, які будуть наслідувати еталонні культурні сценарії або породжувати оригінальні сценарії.

У межах національної культури існують різні етнічні форми культури, форми субкультури — форми культури окремих соціальних груп, тому в межах культурного національного сценарію можуть існувати різноманітні інваріантні сценарії різних соціальних груп, які будуть мати варіанти основного сюжету. Культурні та індивідуальні сценарії ґрунтуються на певних системах цінностей, які складаються й існують у суспільстві і які відбиваються в певному соціокультурному середовищі. Тому культурні сценарії будуть відрізнятися залежно від того, в умовах якого соціокультурного середовища вони сформувалися.

Освітнє середовище як системне соціальне явище, в якому відбиваються усі форми культури і яке виступає важливою умовою буття людини, впливатиме і на формування культурних сценаріїв як усього людства, так і окремої індивідуальності.

Різні соціокультурні середовища, елементом яких є соціокультурне освітнє середовище, впливатимуть на формування культурних сценаріїв. Людство у своєму розвитку пройшло два типи культурних епох, яким були притаманні і свої освітні моделі. Так, у традиційному суспільстві існувала традиційна модель освіти, в індустріальному (техногенному) – інструктивна. Постіндустріальному суспільству, що формується на наших очах, теж буде притаманна своя модель освіти, яку можна визначити як креативну. Ці моделі відбиваються в певних освітніх середовищах і тому можуть обумовлювати становлення особистості, її культурних сценаріїв. Виклики сучасного життя будуть відбиватися в культурних сценаріях як певні репліки, на котрі не може не реагувати актор (індивід) у своєму сценарії. Тому сучасне українське освітнє середовище народжуватиме відповідні культурні та індивідуальні сценарії.

У традиційному суспільстві життя людини було детерміновано особливостями поділу праці напівнатурального господарства, екстенсивним характером аграрної економіки. У таких умовах соціум був жорстко ієрархічною соціальною структурою, яка складалася з великої кількості окремих, і що важливо, достатньо ізольованих і самодостатніх соціально-економічних організмів. Зворотним боком такої ізольованості та самодостатності був інтравертний характер їх зовнішніх зв'язків, певна замкнутість, корпоративність і у зв'язку з цим особлива значущість особистісно-вольових чинників спільного існування. Людина та її індивідуальне життя були обумовлені певними нормами, стандартами, зразками, тобто зовнішніми чинниками, і тому вона в умовах традиційного суспільства розглядалася як константна протягом усього життя. Її становище було стабільне, статичне, незмінне, людина являла собою частину певного соціуму, в якому вона існувала і якому підкорялася. У цьому

зв'язку її поведінка, рольова позиція були чітко регламентовані ззовні. Людина в таких умовах прагнула побудувати культурний сценарій з еталонним сюжетом, який спирався на цінності традиційного суспільства: служіння державі, своєму господареві, колективізм та цінності релігійного життя та ін. Рисами життя людини були інертність, стабільність, безініціативність, наявність колективної відповідальності, прогнозованість майбутнього тощо.

В епоху Відродження та в період буржуазних революцій формується інше суспільство, яке значну увагу починає приділяти людині, її індивідуальності. У цей час руйнуються натуральні, корпоративні соціальні зв'язки, відбувається перехід до товарного виробництва. Ізольованість локальних світів, що домінували раніше, починає поступатися ринку – універсальному процесу обміну сутнісними силами між людьми. Корпоративність і стабільність соціуму змінюються на проникливість і мобільність, у зв'язку з чим підвищується мінливість і трансформативність соціальних спільностей. Людина втрачає віковичну сталість, незмінність, вона стає незалежною від соціуму і тепер залежить тільки від себе.

Людина отримує можливість у межах культурного сценарію соціокультурного середовища формувати свій індивідуальний сценарій. Безумовно, він буде ґрунтуватися на загальній системі цінностей, яка існує в суспільстві, але значне місце серед них будуть вже займати цінності самої людини, які можуть і не збігатися з цінностями суспільства. Серед цінностей індустріального суспільства – людина, її активність, індивідуальне життя, свобода тощо. У людини формуються такі риси, як самостійність, самодіяльність, відчуття власної гідності, відповідальність.

Сьогодні людство стоїть на порозі формування нової антропогенної цивілізації, суттєвими характеристиками якої виступають: мінливість суспільних процесів, зростаюча глобалізація та інтеграція соціальних процесів, їх невизначеність, бо вони мають тенденцію до скорочення свого існування, орієнтація на людський чинник.

Цивілізаційні перетворення будуть впливати і на становлення соціуму, і на окрему людину.

Освіта покликана допомогти суб'єкту увійти в нове суспільство, освоїти культуру, її цінності й успішно діяти в культурному середовищі; її завданням є формування суб'єкта, який був би здатний побачити проблеми, суперечності цього світу, розпредметити його, знайти нові комбінації відомих елементів і своєю діяльністю створити відсутні елементи для того, щоб інсайт, творче осяяння породило нову культурну реальність та відповідну діяльність щодо створення культурних цінностей [2, с. 93].

Нова цивілізація вимагатиме як створення нового соціокультурного середовища, так і нового освітнього середовища, яке формуватиме особистість в умовах антропогенної цивілізації з притаманними їй рисами — невизначеністю, динамізмом, діяльним характером тощо. А це висуватиме й інші вимоги перед людиною, а також і перед освітою.

Ситуація невизначеності усуває шляхи знаходження готових рішень, вони можуть з'явитися тільки в процесі творчої діяльності людини як рішення світоглядні та соціально орієнтовані. І тому освіта вже не може виступати транслятором знань, умінь, навичок: вона повинна модернізуватися, перебудувати усю свою структуру, наповнити новим змістом усі свої елементи. Уведення у зміст антропогенної освіти чинника відносності та невизначеності знань готує людину до розуміння необхідності подолання труднощів, що безперервно виникають, вибору та прийняття кращих рішень.

За нових умов структура особистості буде характеризуватися не статичними сутнісними силами, а динамічними, діяльними, процесуальними, серед яких головними стають креативні.

В умовах невизначеності, несталості у людини виникатиме потреба в іншому способі життя, який би був сталим, цілісним і тому людина буде прагнути до створення певної рівноваги, до розвитку особистісної цілісності.

Отже, якщо суспільство та держава ставлять перед собою завдання сформувати особистість, то позитивний вплив освітнього

середовища ми маємо розглядати не як даність, а як ще одну важливу проблему, розв'язання якої залежить як від держави, так і від кожної людини.

Питання здобуття нових знань та виконання широкого спектру соціальних та професійних ролей також потребує значного зусилля з боку освіти. Входження в ринкову економіку збільшило та видозмінило спектр ролей, які повинен опанувати сучасний фахівець, щоб стати успішним. Але щоб надавати студенту необхідні знання, самі викладачі мають добре орієнтуватися в нових вимогах суспільства. Це потребує змін в діях викладачів, і в перетворенні їх внутрішнього світу.

Значної уваги потребує і позиція щодо формування певних духовних засад особистості, її норм та цінностей. Моделі соціальної поведінки та діяльності в умовах нового соціуму знаходяться ще в процесі становлення. Цінності, які декларуються навчальними закладами та родинами учнів, можуть кардинально розходитися. Значна роль у формуванні людини в сучасних умовах належить ЗМІ. Нерідко повага до політичної, правової системи нашої країни, традиційних духовних цінностей людини знищується засобами масової інформації. І якщо в радянські часи у формуванні молодого людини брали участь чотири могутні союзники: держава, ЗМІ, сім'я та освіта (школа, ВНЗ), то сьогодні такий союз вже не існує, бо у колишніх союзників змінилися цілі та й можливості стали іншими. З одного боку, держава зосередила увагу на руйнуванні історичних, культурних та духовних цінностей, а другого боку, засоби масової інформації, яких стало значно більше і які, отримавши «свободу» швидко дали зрозуміти суспільству, що очікуваний ринок, як і довгоочікувана свобода слова, без грошей не існують. Тому виховний вплив ЗМІ залежить від того, в чиїх руках вони знаходяться. І якщо раніше метою ЗМІ було підвищення рівня поінформованості та компетентності аудиторії, то на початку нового століття їх метою стала маніпуляція свідомістю людей різних поколінь, і особливо молоді.

Протидіють цим соціальним інформаторам лише два інсти-

тути – сім'я та освіта. Завдяки моральності сім'ї, її духовним традиціям поки ще вдається зберегти загальнолюдські духовні цінності молодих людей. Розумний консерватизм сім'ї та батьків сьогодні є тією основою, що дозволяє зберігати та підтримувати гуманні та моральні настрої сучасної молоді.

Союзником сім'ї у формуванні молодого людини сьогодні залишилася тільки освіта як найважливіший інститут соціалізації. Крім того, освіта має ще заповнити такі форми виховного впливу, які не здійснюються сім'єю та батьками, а також нейтралізувати негативний вплив зовнішнього середовища на свідомість та поведінку молодих людей.

Існує ще одна важлива особливість в сучасному житті українського соціуму: суспільство та освіта втратили традиційні важелі соціального контролю над поширенням та споживанням інформації, над її ідейно-моральним та духовним змістом, над доступом до неї молоді, а також її використанням в різних, іноді навіть антигуманних, цілях. Тому в сучасних умовах зростає відповідальність освітнього середовища у формуванні молоді, у виховному впливі на неї.

Сучасне освітнє середовище само постійно перебуває під впливом змін, які відбуваються в сучасному суспільстві. І тому його вплив на людину теж постійно змінюватиметься. Динамічним має бути і сценарний план особистості; вона повинна бути готовою до внесення в нього різноманітних коректив, бо життя в соціокультурних умовах антропогенної цивілізації буде постійно вносити свої «репліки» у індивідуальний «сценарій». Крім того, взаємовідносини між суспільством та людиною дедалі більше слабшатимуть, буде поширюватися процес індивідуалізації життя. Уже сьогодні перестають діяти еталонні сюжети культурних сценаріїв, збільшується різноманітність та інваріантність сюжетів індивідуальних сценаріїв.

Отже, ми можемо прогнозувати руйнування взаємовідносин між суспільством та індивідом в антропогенному суспільстві, загострення суперечностей між соціальним та індивідуальним, між сценарієм розвитку суспільства та індивідуальними сцена-

ріями життя. Подолання цих суперечностей можливе шляхом створення нових соціокультурних умов буття людини, її соціокультурного середовища, яке спиратиметься на нову систему цінностей. У цьому зв'язку соціокультурному середовищу постіндустріального суспільства, якому відповідає «багатовимірна» людина, з її абсолютизованою індивідуальною основою, має протистояти модернізоване (в контексті цивілізаційних змін) освітнє середовище, яке не дозволить руйнувати в людині її цілісність і абсолютизувати її індивідуальну основу.

Оновлене освітнє середовище має сприяти розвитку позитивних духовно-моральних рис людини, її гармонійних відносин із суспільством.

Отже, в сучасних умовах зростає роль та значення освітнього середовища у формуванні становлення особистості.

Список літератури

1. Подольська Є. А. Культурологія: Навч. посіб. / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова. – 2-ге вид, перероб. та доп. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. – 392 с.

2. Чибісова Н. Г. Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України: Монографія / Н. Г. Чибісова; Нар. укр. акад. – Х.: Вид-во НУА, 2004. – 256 с.

Резюме

Образовательная среда как часть социокультурной среды оказывает существенное влияние на формирование личности, ее жизненных сценариев. Становление будущего антропогенного общества предполагает создание новых условий его бытия, которые будут преломляться и в образовательной среде. В этой связи образовательная среда своим содержанием, структурой, ценностной основой будет способствовать выработке соответственных сценариев развития личности.

Summary

The educational set as a part of the socio-cultural one influences a personality shaping and lifestyle. Formation of the future antropogenic society

presupposes creating new conditions of its existence that will on educational set. Thus the educational set with its contents, structure, value system will facilitate developing an appropriate personality lifestyle.

УДК [371.016: 81'243]: 371.315.014 (4)

Л. В. Глоба

СУЧАСНІ МЕТОДИ РОБОТИ З УЧНЯМИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТИВ: ПРОБЛЕМИ ПЕРЕХОДУ

Ключові слова: іноземні мови, загальноєвропейські рекомендації, методи, підходи до навчання, компетенції, стратегії, автономія учня.

Курс України до європейської інтеграції передбачає зміни не лише в економіці, але й в освіті. Інтеграційні процеси неможливі без розвитку іноземних мов. Це зумовлює необхідність оновлення змісту навчання і методів викладання іноземних мов.

Метою даної статті є аналіз сучасних методів та підходів до викладання мов та їх кореляції із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, а також висвітлення головних цілей сучасного навчання іноземних мов.

Завдяки освітнім проектам з вивчення сучасних мов, започаткованих Радою Європи ще в 70–80 роках ХХ століття, більшість європейських країн сформуvalи єдині вимоги і стандарти щодо викладання іноземних мов (з визначенням і описовими характеристиками послідовних рівнів – від початкового до рівня незалежного користувача) і дотримуються їх у своїх освітніх системах.

Згідно з Рекомендаціями Ради Європи основним підходом до вивчення іноземної мови є діяльнісно-орієнтований підхід. Усі користувачі мови та ті, хто її вивчає, є насамперед «соціаль-

ними агентами», або ж членами суспільства, які виконують певні завдання у певних умовах. Тоді як мовленнєві завдання виконуються у межах видів мовленнєвої діяльності, останні є складовою частиною широкого соціального контексту, і лише він здатен надати їм повноцінного значення. Підхід, що ґрунтується на діяльності, враховує також когнітивні, емоційні та вольові здібності [3, с. 9].

Рада Європи підтримує методи вивчення і викладання іноземних мов, які допомагають молодшим учням, так само як і старшим, формувати і розвивати навички, знання та вміння, необхідні їм для того, щоб стати більш незалежними у своїх думках та діях і більш відповідальними і готовими до співпраці з іншими людьми. Таким чином, знання, уміння та навички мають виконувати функцію не самостійних цілей, а засобів у процесі розвитку учнів, що сприяють формуванню їх комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція включає в себе мовленнєву, мовну, дискурсивну, соціокультурну, соціолінгвістичну та стратегічну компетенції. Комунікативна компетенція говорить про здатність людини до іншомовного спілкування.

Нові програми з іноземних мов також охоплюють суттєві зміни у підходах до викладання іноземних мов і чітко визначають орієнтацію на потреби учня. Основними принципами програми є комунікативна спрямованість, особистісна орієнтація, автономія учня та взаємопов'язане навчання усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма) [5, с. 3].

При виборі методів навчання іноземних мов слід брати до уваги такі стратегічні принципи:

- гуманістична перспектива вивчення мов (сприяння міжнародному взаєморозумінню, розвиток наукового, культурного та освітнього потенціалу людини);
- постійне мовне самовдосконалення (вивчення мов протягом усього життя);
- мова є найкращим інструментом для комунікації та інтелектуального розвитку людини;

- голістичний підхід до викладання мов, що сприяє цілісному розумінню індивіда, етносу, культур [4, с. 11].

Ці принципи насамперед передбачають зміни у підходах і методиках викладання іноземної мови. Прикладами методів викладання, які були популярними в різні часи, є граматико-перекладний, прямий, аудіолінгвальний, аудіовізуальний, метод дій, когнітивний, мовчазний, ситуативний та інші. Кожен з методів характеризується використанням певних прийомів з метою вивчення іноземної мови.

На початку ХХ століття багато вчителів користувалися прямим методом. Прихильники цього методу використовували реалії, що зустрічаються у повсякденному житті, — квіти, монети, марки. Поступово ця ідея втратила свою актуальність, оскільки основне місце посіли тексти, спеціально написані для підручників.

Питання стосовно ефективного вибору методів і форм роботи з учнями завжди хвилювало педагогів та науковців. На наш погляд, правильне визначення цілей навчання має бути головним поштовхом до використання адекватних методів викладання іноземної мови. У свою чергу, цілі мають бути пов'язані з реаліями життя, зі змінами, що відбуваються в суспільному житті країни та світі в цілому. Із досить великого переліку методів за останні кілька десятиліть особливого впливу набули такі: граматико-перекладний, аудіолінгвальний, PPP (Presentation, Practice, Production) метод, метод виконання завдань (Task – Based Learning) та комунікативний метод.

Звертаючись до того чи іншого методу викладання, ми повинні враховувати недоліки та переваги кожного з них. Найбільш поширеним до недавнього часу був граматико-перекладний метод. Кілька поколінь учнів навчалися іноземної мови саме за цим методом, і тому ще й сьогодні можна знайти його прихильників. Але ж загальновідомим є той факт, що переважна більшість випускників шкіл кінця ХХ століття не могла користуватися іноземною мовою як у повсякденному, так і у професійному житті.

У чому ж суть граматики-перекладного методу? Практики, що підтримують цей метод, вважають, що через переклад та аналіз граматичних структур учні вивчають будову іноземної мови. Характерними прийомами цього методу є письмова перевірка слів через переклад з рідної на іноземну мову, читання текстів вголос, переклад текстів на рідну мову та заучування граматичних правил. Звичайно, є правдою й те, що більшість людей, які вивчають іноземну мову, подумки перекладають на різних етапах навчання, і ми також можемо дізнатися багато чого нового про іноземну мову, порівнюючи деякі аспекти рідної та іноземної мови. Але надмірна концентрація на перекладі, граматичних правилах і структурах не дає можливості учням відчувати природність іноземної мови й активізувати набуті знання. Іншими словами, головним недоліком граматики-перекладного методу є те, що він дає знання *про* мову і не є ефективним у вивченні *самої* мови.

Іншим досить популярним методом за останні роки був аудіолінгвальний метод, який базується переважно на біхевіористській теорії навчання (behaviour – поведінка). За цією теорією навчання відбувається шляхом формування певних мовних звичок. На таких уроках велика увага та багато часу приділяється багаторазовому повторенню виразів і діалогів за вчителем та аудіозаписом. Розумінню допомагають малюнки, жести, міміка. Опрацювання структур відбувається за зразками спочатку хором, потім індивідуально. Далі фраза трансформується і знову йде повторення. Людина за своєю природою є креативною у використанні мови, а вищезазначений метод, як бачимо, обмежує її у цьому. Методисти також упевнені, що при використанні аудіолінгвального методу учні не мають доступу до реальної, «живої» мови. Однак, слід зазначити, що багаторазове повторення (drilling) ще є іноді популярним (в набагато обмеженому варіанті) під час стадії опрацювання мовного матеріалу, особливо серед учнів з низьким рівнем іноземної мови.

Досить популярним методом ще залишається «PPP» метод (Presentation, Practice, Production). За цим методом вивчення

мови відбувається поетапно, через певну послідовність. На першому етапі вчитель презентує нове мовне явище через контекст і ситуацію. Наприклад, при описуванні того, що вміє і не вміє робити робот, вчитель презентує нове граматичне явище – модальне дієслово «can». Другий етап – практика. На цьому етапі учні складають речення з дієсловом «can». Третій етап – продуктивний, коли учні вільно вживають вивчений матеріал. Вони говорять про себе та про інших людей. «PPP» метод є надзвичайно ефективним на початкових етапах засвоєння мови, де вивчаються прості структури у простих контекстах. Із часом, коли учні вже засвоїли мову на достатньому рівні, необхідність у такому підході зникає [6, с. 31].

Останнім часом досить ефективним методом навчання вважається метод виконання завдань (Task-Based Learning). У фокусі уваги знаходиться завдання, а не сама мова. Але ж саме виконання завдання спонукає учнів використовувати мову. Прикладами завдань можуть бути: телефонна розмова з метою отримання інформації, складання карт на основі інструкцій, написання брошур і таке інше. Завдання можуть бути як усними так і письмовими. Після виконання завдання, якщо є необхідність, вчитель звертає увагу на проблеми. Головною метою є активізація мовного матеріалу. Цей метод вважається ефективним, оскільки він пропонує конкретні цілі для вивчення і використання іноземної мови.

І, нарешті, слід звернути увагу на комунікативний метод навчання. Цей метод не є абсолютно новим. Ще у 80-х роках ХХ століття у нього були свої прихильники. Метод вдосконалювався і набув певних рис. Сьогодні комунікативний підхід до вивчення іноземних мов відповідає вимогам і потребам часу. Комунікативне навчання – це не тільки прийоми роботи, її організація, але й цілісна система і навіть філософія навчання, згідно з якою мова сприймається як засіб спілкування, який залежить як від того, хто говорить, так і від того, хто слухає. Головне завдання цього методичного напрямку – навчити учнів брати участь у мовленнєвій діяльності, іншими словами, навчити

їх розв'язувати поставлені цілі мовленнєвими засобами. Адже ми вивчаємо мову не для того, щоб знати її, а для того, щоб нею користуватися. Мова – це не лише лексика та граматики, вона має функціональне призначення, якому теж необхідно приділяти увагу під час навчання. Комунікативний підхід передбачає створення та використання мовленнєвих ситуацій.

Тут слід розрізнити природні мовленнєві ситуації, які виникають у класі (наприклад, пов'язані із забезпеченням наочності, відсутністю, або спізненням окремих учнів, дисциплінарними питаннями), і навчальні мовленнєві ситуації [1, с. 27]. На жаль, не завжди природні ситуації використовуються вчителями. Нерідко учні та вчителі переходять в таких випадках на рідну мову. Але ж такі ситуації є реальними стимулами для використання і розвитку іноземної мови. Звичайно, окрім природних ситуацій виникає необхідність користуватися і спеціальними навчальними мовленнєвими ситуаціями. Вони складаються, в першу чергу, з певних ситуативних умов і мовленнєвої реакції учнів. Комунікація виникає тоді, коли існує стимул. Якщо учні говорять, читають, слухають одне і те ж, а потім це переказують одне одному, комунікації нема.

Характерними особливостями комунікативного підходу є:

- мова розглядається як засіб спілкування. Перевага віддається оволодінню поняттями та функціями;
- мова вивчається через особисту діяльність учнів;
- основними цілями є комунікативна компетенція, соціальна відповідність та прийнятність;
- урок іноземної мови розглядається як діяльність спілкування. Це означає відмову від домінування на уроках формальних мовних вправ на користь діяльній і інтелектуально орієнтованих завдань;
- навчання видів мовленнєвої діяльності відбувається інтегровано;
- типовими завданнями є заповнення інформаційних прогалів, розв'язування проблем, рольова гра, стимуляція тощо;

- типовими формами інтерактивності є групова та парна робота;
- змінюється роль учителя у процесі навчання. Учитель сприяє спілкуванню, допомагає учням досягти автономності у визначенні цілей та шляхів вивчення іноземної мови;
- змінюється ставлення до помилок. Вони неминучі й розглядаються як свідчення процесу навчання;
- рідна мова використовується зрідка, за необхідністю, коли це виправдано складною ситуацією [5, с. 6].

Якщо поглянути на історію розвитку методів викладання іноземних мов, то можна побачити, що при розробці нових методів постійно використовуються елементи того, що було зроблено раніше, підходи вдосконалюються. При виборі методів викладання вчитель має думати про кінцевий результат, чи допомагає обраний метод учневі набути необхідні навички для використання іноземної мови у подальшому житті. Вчитель має постійно ставити собі питання: «Чого я хочу навчити своїх учнів? Де і як вони зможуть використовувати набуті знання та уміння? Знатимуть вони лише вивчені кліше та заучені напам'ять теми, чи зможуть гнучко використовувати мову, самостійно знаходячи способи спілкування і виявлення власних думок?».

Останнім часом, після виходу Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, особлива увага приділяється стилям та стратегіям навчання. Акценти змістилися з викладання на навчання, з вчителя на учня. На основі розуміння того, *як* окремі учні засвоюють мову (стилі навчання), і того, *що* потрібно для того, щоб навчання проходило ефективно (стратегії навчання), і базуються сучасні підходи у методиці.

Який би методичний напрямок ми не обирали, ми повинні пам'ятати, що емоційна залученість учнів – це головна умова успіху у навчанні. Емоційна залученість – це цікаві теми, гумор, різноманітні прийоми, цікава інформація, а також залученість учнів у діяльність. І тому головним підходом у навчанні іноземним мовам, згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, має бути діяльнісно-орієнтований підхід [3, с. 9].

Цей підхід передбачає розвиток школярів і формування у них навичок самостійної роботи, готовності до самоосвіти, навичок пошукової діяльності, раціональних способів навчальних дій, готовності до іншомовного спілкування [2, с. 39].

Усе вищесказане безпосередньо пов'язане з розвитком автономії учня, яка є одним із принципів нових Програм для загальноосвітніх навчальних закладів. Що є автономія учня? На перший погляд, відповідь проста – це незалежність у навчанні. Досить поширеною є думка, що автономія базується на розвитку стратегій та технік у навчанні [7, с. 5]. Але існує більш широкий погляд на автономію, де враховується не лише розвиток навчальних здібностей, а й соціокультурне та соціополітичне оточення [7, с. 6]. Можна сказати, що розвиток автономії учня у різних інтерпретаціях значення цього терміна вважається однією із найважливіших загальнонавчальних цілей.

Є різні варіанти пояснення значення автономії. Одним із найуживаніших є здатність брати відповідальність за власне навчання [7, с. 6]. Але суть автономії полягає не лише в тому, щоб створити ситуацію, за якою учень має навчатися незалежно. Автономія навчання і розвиток автономії – це різні речі. Учням можна дати завдання і залишити їх наодинці, але немає ніякої гарантії, що вони отримають користь від такого досвіду. Самопідготовка відіграє важливу роль на шляху до розвитку автономії, але вона завжди має йти поруч із психологічною та методологічною підготовкою учня до самостійної роботи. Це покладає велику відповідальність на вчителя як консультанта, фасілітатора та помічника учня. Вчитель має використовувати такі прийоми, які б спонукали учня до аналізу власних досягнень, самокорекції та рефлексії стосовно самого процесу навчання. Розвиток цих складових допомагає учневі визначити свої сильні та слабкі сторони, пріоритети розвитку певних компетенцій та ставити перед собою цілі на кожному етапі навчання. Більшість сучасних автентичних підручників зорієнтовано саме на розвиток компетенцій і тому багато з них мають спеціальні розділи «Learning to Learn» (навчаємося вчитися) або «Learning Strategies» (стратегії навчання).

Проблема полягає в тому, що не усім вчителям вдається легко зламати свої стереотипи у викладанні, усвідомити переваги комунікативного та діяльнісно-орієнтованого підходів і надавати необхідну увагу розвитку навичок самостійної роботи учнів.

Ось деякі причини, які можуть пояснити таке ставлення вчителя до проблеми:

- вчитель не вірить, що учні здатні аналізувати власний процес навчання;
- у самих вчителів немає досвіду самоаналізу у навчанні;
- нема належної уваги до даної проблеми на курсах підвищення кваліфікації вчителів;
- брак часу;
- мала кількість публікацій з даної проблеми і т. ін. [7, с. 78].

Усе зазначене вище говорить про необхідність постійної роботи вчителя над удосконаленням своїх професійних здібностей. Вчитель має розуміти реалії життя, бути обізнаним у використанні різних методів та форм навчання і допомагати учням навчатися за допомогою саме тих методів та форм, які сприяють розвитку навичок автономного навчання та допомагають їм стати компетентними незалежними користувачами іноземної мови.

Список літератури

1. Акишина А. А. Учимся учить / А. А. Акишина, О. Е. Каган. — М.: Рус. яз. Курсы, 2002.
2. Бех П. З позицій комунікативної орієнтації / П. Бех // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2002. — № 1–2. — С. 34–40.
3. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.* — К.: Ленвіт, 2003.
4. Крючков Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2002. — № 1–2. — С. 10–13.
5. *Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2–12 класи.* — К.: Шк. світ, 2001.
6. *Harmer J. How to teach English / J. Harmer.* — Longman, 2003.

7. Sinclair B. Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions / B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb. – Longman, 2000.

Резюме

В статье дана характеристика основных методов и подходов в преподавании иностранных языков. Определены наиболее эффективные методы работы, развивающие коммуникативную компетенцию учащихся. Обозначены цели изучения иностранного языка, роль учителя в современных условиях преподавания и пути перехода к европейским стандартам обучения.

Summary

The main methods and approaches to foreign languages teaching and learning have been described. The most effective methods of developing the learners' communicative competence have been suggested. Foreign languages learning objectives, the role of the teacher in modern educational conditions and ways of transition to European standards have been outlined.

УДК 37.014.64

В. Н. Корниенко

ОСОБЕННОСТИ ПОПЕЧИТЕЛЬСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

Ключевые слова: попечительство, образование, финансирование, благотворительность.

Образование во все времена считается непреходящей ценностью общества, ибо оно является одним из факторов социальной стабильности, основой экономического развития общества, источником роста потенциала населения и стремится стать, социально и экономически значимой силой.

Однако в условиях трансформации общества образование постоянно увеличивает свою «расходную составляющую» и пре-

вращается в достаточно сложную проблему для бюджета любого государства. Все страны и регионы в той или иной степени стремятся найти пути выхода из сложившейся ситуации, ибо финансовое бремя образовательных расходов не позволяет решать эти проблемы только за счет государства. Привлекаются средства физических и юридических лиц, поощряется попечительство, благотворительность, спонсорство.

Не стала исключением и Украина, модернизирующая свою образовательную систему и стремящаяся ошутимо расширить и укрепить источники ее финансирования. В Украине в октябре 1997 г. был принят закон «О благотворительности и благотворительных организациях», который законодательно закрепил эту форму деятельности в стране [1]. С целью возрождения и развития благотворительности, попечительства, меценатства 12 февраля 2000 г. было издано специальное распоряжение «О содействии благотворительности», в котором подчеркивалась необходимость поддержки восстанавливающегося попечительства, меценатства и спонсорства [2]. Данный документ придал этой деятельности государственно-значимый характер.

Изучение и анализ возможных путей дополнительного финансирования образования через попечительское движение является актуальным на современном этапе.

По мнению исследователей А. И. Адамского [3], Л. Я. Лавренко [4], М. Никитина [5] и других, пришло время определить, что в новых условиях является общественно необходимым, и заново установить контакт между обществом и образованием так как в советский период забота об образовании являлась прерогативой государства, участие общества в этом процессе сводилось к организации «шефства» и носило командно-административный характер. Следствием этого стали фактическое отчуждение граждан от решения образовательных проблем и как результат пассивное потребительство.

Сегодня в условиях социально-экономических реформ и демократизации общества преодоление этого отчуждения возможно

через возрождение попечительства как демократического института гражданского общества.

Попечительство как общественное движение обладает потенциальным ресурсом, который на современном этапе концентрируется (в силу ограниченности) в деятельности попечительских советов. Ресурсы — это связи и услуги, которыми обмениваются стороны, в силу чего создается капитал: человеческий, финансовый, имущественный, образовательный.

Жизнь не стоит на месте, развиваются сами образовательные учреждения и совершенствуются общественные движения. Создается сеть попечительских советов образовательных учреждений, которые должны будут стать основой для формирования системы попечительства во всей социальной сфере. В связи с этим назревает необходимость развития попечительского движения, которое обеспечит переход от системы государственного управления образовательными учреждениями к государственно-общественной форме. Попечительство — это социальное движение партнерства общественных сил, формирующее гражданскую основу образования. Через попечительское движение общество выступает как партнер в многообразном процессе обучения, вовлекается в процесс соуправления образовательными учреждениями и тем самым разделяет ответственность за направление и состояние учебно-воспитательного процесса. Общество на правах партнеров формирует социальный заказ образованию, выстраивая учебный процесс в соответствии с потребностями рынка труда, определяя приоритеты развития образовательного учреждения.

Попечительство призвано формировать систему государственно-общественного управления образовательным учреждением. Оно участвует:

- в выборе ориентиров и направлений развития образовательного учреждения;
- в согласовании и сведении воедино дополнительных программ обучения, воспитания, развития и т. д.;

- в привлечении, распределении и контроле поступающих внебюджетных средств образовательного учреждения.

Основными принципами развития попечительского движения есть гуманность и милосердие, демократичность и открытость, соуправление и соучастие.

Приоритетными направлениями развития попечительского движения выступают:

- во-первых, обучение, тренинг и консультационная поддержка лидеров и членов попечительских советов в области некоммерческого менеджмента, нацеленная на обеспечение развития попечительского движения и повышение эффективности деятельности попечительских советов;

- во-вторых, создание объективных условий и субъективных предпосылок распространения взаимовыгодного взаимодействия различных моделей попечительства, работающих не только в правовом поле Закона Украины «Об образовании», но и в правовом поле некоммерческого сектора;

- создание сети партнерских организаций в сфере попечительства образовательных учреждений как на местном, так и на украинском и международном уровнях;

- в-третьих, всемерное и всестороннее способствование процессу построения взаимовыгодного взаимодействия различных моделей попечительства со значимым окружением (государственные органы, органы местного самоуправления, коммерческие и некоммерческие структуры, СМИ), направленного на построение специфической ниши попечительства в социально-экономической инфраструктуре государства;

- в-четвертых, незамедлительное утверждение учредительных документов деятельности, соответствующих моделей попечительства как необходимого условия функционирования и развития попечительского движения.

Для того чтобы стать институтом образовательной политики, институтом гражданского общества, попечительская деятельность должна быть оформлена в качестве общественного объединения.

При этом объединяются не организации, а сами граждане – в этом и смысл такого общественного союза. Объединяются деятели, а не структуры. Союз попечителей, ассоциация попечителей, лига попечителей – дело не в названии, а в самой сути, в институционализации попечительской деятельности.

Возникает двухуровневая система попечительства: попечительский совет и движение попечительства.

В чем особенности деятельности совета и объединения попечителей?

Попечительский совет учебного заведения призван утверждать ее бюджет и образовательную программу, решать кадровые вопросы управления образовательным учреждением. Это три главные задачи попечительского совета при нормальном, то есть гражданском, управлении системой образования [3, с. 8].

Основная деятельность объединений попечителей – выстраивание отношения к государственной образовательной политике, с одной стороны, и построение собственной, гражданской, общественной линии в этой самой образовательной политике – с другой.

Каждое действие власти – президента, парламента, правительства – нуждается в оценке со стороны этого общественного института образовательной политики.

Отчужденность власти и граждан преодолевается не только через информированность, но и через вовлеченность граждан в процесс принятия решений.

Если власть стремится преодолеть отчуждение между собой и гражданами, ей нужны общественные институты образовательной политики, как экономической, так и социальной.

Движение попечительства – это еще и экономический институт образовательной политики, поскольку без эффективных благотворительных фондов не может быть решена проблема доступности образования. Традиционная постановка вопроса о всеобщей бесплатности образования доживает свои дни. Сегодня даже ярким традиционалистам ясно, что качество образования зависит от суммы вложенных средств. Поэтому проблема

не в платности или бесплатности, а в источнике этих средств. Для обеспечения доступности качественного образования всем слоям населения должна существовать широкая сеть благотворительных фондов, поддерживающих тех, у кого не хватает средств на качественное образование, а желание и способности есть [4, с. 31].

Экономика попечительства — это и есть цивилизованная система общественной финансовой поддержки образования, которая должна прийти на смену примитивным поборам родителей.

Фактически движение попечителей может создать эффективную модель и управления, и экономики образования, в конечном счете, стать влиятельной частью общества, ответственной не только за учебное заведение, но и за будущее украинского народа.

Попечительство не возникает вопреки власти и без поддержки власти. Это не протестная компания, не движение за передел собственности. Образовательные деятели могут лишь инициировать это движение, а власть — поддерживать его.

Попечительское движение в образовании — это реальный шаг в сторону гражданского общества.

Список литературы

1. *О благотворительности и благотворительных организациях*: Закон Украины от 16.09.97 г. № 531/97 — ВР // Відом. Верхов. Ради України.—1997.—№ 46.— Ст. 292.
2. *О содействии* благотворительной деятельности в Украине: Распоряжение Президента от 12.02.2000 г. № 84/2000 — РП // Уряд. курьер.—2000.—29 февр. (№ 38).
3. *Адамский А. И.* Теория попечительства / А. И. Адамский // Перемены.—2001.— № 4.— С. 4—11.
4. *Лаврененко Л. Я.* Благотворительная деятельность в сфере образования: состояние и перспективы / Л. Я. Лаврененко // Педагогика.— 2003.— № 2.— С. 28—33.

5. *Никитин М.* Моделирование ресурсного обеспечения попечительства и попечительских советов / М. Никитин // Директор школы. – 2000. – № 8. – С. 17–18.

Резюме

У статті розглядаються основні аспекти опікунської діяльності в освітянській галузі на сучасному етапі: принципи розвитку, пріоритетні напрямки, діяльність опікунських рад і опікунів.

Summary

The basic aspects of guardian activity in the area of education, its principles of development, priority directions, the activity of boards of trustees and guardians at the modern stage are considered.

УДК 94: [351.752+323.281]:378.4(477.54):323.27 „1905/1907”

О. А. Козодавлев

КОНТРОЛЬ ЗА ПОЛИТИЧЕСКОЙ БЛАГОНАДЕЖНОСТЬЮ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ХАРЬКОВСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА В ГОДЫ РЕВОЛЮЦИОННОГО КРИЗИСА 1905–1907 гг.

Ключевые слова: политическая благонадежность, государственный контроль, высшие учебные заведения, Харьковский учебный округ, революция 1905–1907 гг.

Кризисные явления в жизни общества всегда привлекали внимание исследователей в силу сложности, непредсказуемости исторических явлений, возможности поиска неординарных решений, значимых для дальнейшего развития общества. Современная борьба с международным терроризмом, цепь «цветных» революций на постсоветском пространстве заставляют искать исторические аналогии решения трансцендентальных проблем. Несмотря на то что невозможны прямые аналогии с прошлым,

общие тенденции кризисного развития и методика деятельности государственных органов нуждаются в глубоком анализе. Одним из главных направлений государственного контроля за деятельностью высших учебных заведений Российской империи XIX – начала XX в. был контроль за политической благонадежностью, который и является предметом данного исследования. Отдельные аспекты решения данной проблемы прослеживаются в работах, посвященных истории университетского образования в Российской империи [1], истории карательных органов самодержавия [2], проблемам генезиса терроризма [3]. Но целостного, комплексного исследования проблемы контроля за политической благонадежностью высших учебных заведений в годы революционного кризиса, тем более на примере отдельно взятого учебного округа, не содержится ни в одной современной научной работе. Целью данного исследования является анализ разных взглядов на формы и методы контроля, оценка личного вклада представителей правительственных и профессорско-преподавательских кругов в его осуществление, оценка эффективности проводимой политики.

Начало XX в. для системы политического контроля охарактеризовалось рядом новых явлений и тенденций, требовавших от правительства разработки адекватных средств и методов политического контроля.

Обострение революционной ситуации в России повлияло на студенческое движение таким образом, что студенческие выступления стали регулярными, массовыми и организованными. Все больше на повестку дня ставятся не столько академические требования демократизации общественной жизни и смягчения устава 1884 г., но общедемократические, общеполитические требования. К жизни пробуждается национально-освободительное движение украинского студенчества.

Студенческое движение становится частью общероссийского революционно-демократического движения, проходит совместно с рабочим движением под руководством социалистических партий.

Происходит все большая консолидация демократических профессорских коллегий, все чаще преподаватели вузов проявляют солидарность со студенческим движением или участвуют в нем.

Таким образом, целая система преимущественно внутренних вызовов требовала от правительства принятия действенных, продуманных мер в области контроля над вузами страны.

Эпоха правления Николая II характеризуется вытеснением дворян из экономической жизни и подрывом фундамента самодержавия, вытеснением дворян с политической арены и окончательным крахом монархической идеологии. Характерной чертой самого императора было нежелание менять сложившуюся систему управления, несмотря на сложнейшую революционную ситуацию. Система политического контроля высшего образования в начальный период его царствования тоже не претерпела значительных изменений.

Начало революционных событий 1905 г. способствовало выдвижению демократической профессурой требований коренного переустройства системы контроля государства за образованием. От имени профессорско-преподавательской коллегии в газете «Наши дни» была опубликована записка 342 ученых «Нужды просвещения», подписанная в течение недели полутора тысячами ученых. «Наука может развиваться только там, где она свободна, где она ограничена от постороннего посягательства,... где этого нет, там и высшая школа, и средняя, и начальная должны быть признаны безнадежно обреченными на упадок и прозябание» [4].

С первых же недель революции начинаются массовые выступления студентов Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского университетов. Главным академическим требованием были вопросы автономии высшей школы и отмены устава 1884 года. Движение приобретает организованный характер. В ходе всеобщей академической стачки, в которой приняли участие студенты всех вузов кроме военных и привилегированных, к осени 1905 г. заканчивается структурное оформление студенческого самоуправления в виде Центрального

университетского органа (ЦУО) в Московском университете, в Харьковском университете был создан Совет студенческих депутатов.

Министр народного просвещения В. Г. Глазов пытался остановить революционные выступления студенчества традиционными методами, требуя от чиновников министерства, попечителей учебных округов и местной учебной администрации проводить карательные меры, что вызывало, в свою очередь, новую волну протестов со стороны студенчества. О непонимании истинных причин выступлений говорится в его докладе министру внутренних дел о положении вузов от 10 февраля 1905 г., где вся вина перекладывается на охранительные органы, не принимавшие решительных мер для подавления движений. В то же время министр земледелия и государственных имуществ А. С. Ермолов в записке на имя царя 31 января 1905 г. отмечал, что все вузы в России закрыты, и вести учебный процесс невозможно, полагал, что «насильственными мерами, никакими полицейскими воздействиями добиться умиротворения учебных заведений и установить в них занятия нельзя, а, наоборот можно вносить еще большую смуту. Восстановление нормальной жизни учебных заведений он связывал «лишь с общим успокоением страны» [5].

На серьезные внутренние причины университетских беспорядков указывал Д. И. Багaley. Главными из них он считал рескрипт о «кухаркиных детях», господство сурово-классической системы обучения, а также устав 1884 г., который трактовал студентов, как учеников средних школ, и в мелочах регламентировал их положение, снижал нормы приема евреев (при Боголепове норма снизилась с пяти до трех процентов) и повышал оплату за обучение с 5 до 25 рублей [6]. То есть все меры министерства просвещения, которые должны были бы ликвидировать студенческое движение, наоборот, стали их причиной.

Реальную возможность предотвращения кровавых событий в ходе революции показали события октября 1905 года в Харьковском университете. Во всеобщей забастовке 10 октября активное

участие принимали студенты университета [7]. Вокруг здания университета были воздвигнуты баррикады, комендантом которых был назначен студент Н. Пальчевский. Ректор университета проф. Л. В. Рейнгардт неоднократно обращался к студентам с призывом «успокоиться и прекратить баррикадирование университета» [8]. После отказа университет был объявлен закрытым. Стремясь предотвратить кровопролитие, Л. В. Рейнгардт вместе с членами Правления В. А. Стекловым и Н. А. Градескулом отправились к губернатору Харькова К. С. Старынкевичу с просьбой «не штурмовать университета и дать возможность студентам успокоиться» [9].

В это же время был создан Комитет общественной безопасности, который проводил переговоры одновременно с правительственными органами и защитниками баррикад. В результате переговоров был достигнут компромисс, и 12 октября защитники покинули баррикады. Позиция губернатора не отвечала требованиям правительства «баррикады уничтожить и водворить порядок во чтобы то ни стало», деятельность К. Старынкевича была признана недостаточно энергичной, 14 октября он был отстранен от должности, а Харьков и Харьковская губерния объявлены на военном положении с передачей всей власти генерал-губернатору [10].

Отсутствие единого мнения о путях и средствах восстановления гражданского мира в вузах, практическая потеря контроля над высшей школой вынудили правительство пойти на уступки студенчеству. В рамках правительственных указов, связанных с Манифестом 17 октября, стали обнародованные 27 августа 1905 г. «Временные правила об управлении вузами», предоставлявшими определенную автономию: право выбора ректора, деканов, профессоров и других должностных лиц (причем правительство оставляло за собой право утверждения избранных), право создания студенческих организаций. При этом институт инспекторов и педелей в вузах сохранялся, хотя ассигнования на деятельность инспекции на период 1900/01 учебного года несколько уменьшились.

Принятые 17 октября 1905 г. Манифест и Временные правила удовлетворили большинство требований либерально настроенного студенчества и профессуры. Совет университета большинством голосов обратился с телеграммой к графу Витте с просьбой отменить военное положение и возобновить «просветительскую деятельность университета». Несмотря на то что только небольшая часть революционно настроенного студенчества продолжала борьбу, генерал-губернатор Г. Л. Сенницкий 18 октября закрыл все вузы Харькова вплоть до особого распоряжения. В 1905 г. занятия в них так и не возобновились.

Последующие преобразования связаны с деятельностью либерального министра просвещения И. И. Толстого. После отказа А. Ф. Кони и Е. Н. Трубецкого от поста министра просвещения в ноябре 1905 г. министром в правительстве, возглавляемом сторонником реформ С. Ю. Витте, становится вице-президент Академии художеств граф И. И. Толстой. Новый министр, проводя либеральную политику, стремился опираться на студенчество и профессуру, посещал университетские собрания, принимал делегации от учебных заведений, издавал циркуляры, вносившие коррективы в академическую жизнь, расширил доступ в университеты выпускникам реальных училищ и духовных семинарий, отменил введенное Г. Э. Зенгером прикрепление выпускников гимназий к университетам своих учебных округов. И. И. Толстой положил начало негосударственным формам образования, добившись 3 декабря 1905 г. разрешения на открытие частных курсов, с программой, превышающей уровень средних учебных заведений. Но самым значительным вкладом либерального министра стала разработка проектов новых уставов для разных типов вузов. Уставы разрабатывались в достаточно демократичном, отвечающем духу времени и принципам университетской автономии порядке. В составе совещательных комиссий, кроме ректоров вузов, вошли 84 профессора, избранные Советами вузов. В такой демократизации И. И. Толстой видел «самый действенный источник к обновлению строя высшей школы и установления столь

желательного согласия профессорской среды с центральными управлениями».

К марту 1906 г. разработка уставов была в основном завершена. Основными положениями были: равные условия приема в университеты выпускников всех типов учебных заведений, отмена процентной нормы приема евреев, предоставление права на университетское образование женщинам, введение вместо предметной курсовой системы и другие демократические преобразования. Дисциплинарная власть над студентами и вольнослушателями передавалась под полный контроль ректора, проректора и университетского суда, состоявшего из профессоров данного вуза. Инспектор и его помощники лишались права самолично налагать взыскания [11]. В результате резко сократилось количество дел, подлежащих рассмотрению в университетском суде.

Царизм, вынужденный в ходе подъема революции 1905 г. мириться с автономией университетов, после третьеиюньского переворота 1907 г. перешел к реакционной политике, похоронившей попытку демократизации высших учебных заведений. 11 июня 1907 г. вводились Правила, ограничивавшие возможность открытого существования студенческих выборных органов. Попытка либеральной профессуры объяснить властям бесперспективность репрессивных мер, в то время как «при известных обстоятельствах» легальные студенческие организации «способствуют водворению порядка», так как в них берут верх умеренные элементы, окончилась безуспешно. В попытке сохранения Советами университетов легальных студенческих организаций, Столыпин усматривал, «по меньшей мере, нежелание идти рука об руку с местной администрацией».

Политика министра просвещения по ликвидации студенческих организаций и собраний представлялась Советами университетов, как ведущая «к последствиям, чрезвычайно опасным в отношении сохранения условий спокойной академической жизни». Особый протест Советов Петербургского, Московского и Харьковского университетов вызвало требование министра

к профессуре дать подписку о непринадлежности к противоправительственным партиям [12].

Правила 11 июня вызвали новый подъем студенческой борьбы, которая породила новую волну репрессий. В конце 1907 г. был временно закрыт Киевский университет, 780 студентов исключены из него, а многие были оштрафованы. Только 17 января 1908 г. университет вновь возобновил работу, но вход в здание находился под контролем полиции.

Революция 1905–1907 гг. и последовавшая впоследствии легализация политических партий вызвали появление новых реалий в контроле за политической благонадежностью — борьбы между различными политическими течениями внутри вузов, в которой правительство могло опираться на представителей консервативного крыла. В конце 1907 года Б. М. Юзефович, председатель киевского отделения Русского дворянского собрания предложил организовать специальную полицию в вузах, подчиненную попечителю учебного округа. В ответ на это предложение из Киевского политехнического института уволились проф. В. Г. Бажанов, А. А. Радциг, В. Г. Шапошников и др., а М. Д. Пильчиков покончил с собой. Кадетскую линию среди профессорско-преподавательского состава вузов представлял Академический союз, созданный в Петербурге 25–28 марта 1905 года. Из 1544 членов Союза было 112 представителей харьковских вузов.

Союз выступал за организацию «вольной» высшей школы, сохранение академических свобод, возвращение уволенных по политическим мотивам преподавателей, допущение женщин в вузы в качестве вольнослушателей. Возобновление занятий, по мнению Союза, могло быть возможным только после ликвидации Положения об усиленной охране в университетских городах.

Первые дни революции 1905–1907 гг. показали несостоятельность правительственного контроля за вузами, отторжение высшей школы от царского режима. Наметились два подхода в решении проблемы: консервативно-охранительное, выступающее за силовое решение, и либерально-демократическое,

видевшее выход в удовлетворении академических требований самоуправления высших учебных заведений. Именно последовательно-конструктивная позиция ректора Харьковского университета Л. В. Рейнгардта и других членов Правления, губернатора К. С. Старынкевича позволила избежать кровопролития. Уступки правительства, либеральная деятельность министра просвещения И. И. Толстого давала возможность обеспечить нормальную научную и учебную деятельность, в то время как начало новой реакционной политики правительства вновь обострили конфликт между государством и вузами страны.

Список литературы

1. *Петров Ф. А.* Формирование системы университетского образования в России / Ф. А. Петров. — М.: Изд-во МГУ 2000—2003. — Т. 4. — 584 с.; *Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна за 200 років* \ В. С. Бакіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев та ін. — Х.: Фоліо, 2004. — 750 с.
2. *Ярмиш О. Н.* Каральний апарат самодержавства в Україні в кінці XIX — на початку XX ст.: Монографія / О. Н. Ярмиш. — Х.: Консул, 2001. — 288 с.; *Ярмыш А. Н.* Наблюдать неотступно ...: Административно-полицейский аппарат царизма и органы политического сыска на Украине в конце XIX — нач. XX веков: Монография / А. Н. Ярмыш. — К., 1990.
3. *Прайсман Л. Г.* Терроризм и революционеры, охранники и провокаторы: Монография / Л. Г. Прайсман. — М.: Роспэн, 2001. — 432 с.; *Терроризм: борьба и проблемы противодействия* / Под ред. В. Я. Кикота. — Эри — Юнити, 2004. — 592 с.
4. *Нужды просвещения* // Вестн. воспитания. — 1986. — № 1. — С. 120.
5. *Записки А. С. Ермолова* // Красный Архив. — 1925. — № 1(8). — С. 59—60.
6. *Багалій Д. І.* Вибрані праці: У 6 т. — Т. 1: Автобіографія. Ювілейні матеріали. Бібліографія / Д. І. Багалій. — Х.: ХП «НУА»: Золоті сторінки, 1999. — С. 123.
7. *Из доклада* ректора университета на заседании Совета 19/X 1905 г. — ГАХО, ф. 832, д.145, 1905 г., л. 1.

8. *Харьковский* государственный университет им. А. М. Горького за 150 лет: Монография / [Редкол.: С. М. Короливский и др.]. – Х.: Изд-во Харьков. ун-та. – С. 176.

9. *Из доклада* ректора университета на заседании Совета 19/X 1905 г. – ГАХО, ф. 832, д. 145, 1905., л. 1–10.

10. *Посохов С. И.* Губернаторы и генерал-губернаторы. – 2-е изд., испр. и доп: Монография / С. И. Посохов, А. Н. Ярьмыш. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 1997. – С. 90.

11. *Устав* императорских русских университетов. Проект, выработанный совещанием профессоров под председательством министра народного просвещения графа И. И. Толстого в 1906 г. – СПб., 1906.

12. *Лейкина-Свирская В. Р.* Интеллигенция в России во 2-м пол. XIX в.: Монография / В. Р. Лейкина-Свирская. – М., 1971. – С. 11.

Резюме

У статті розглядаються проблеми контролю за політичною безпекою вищих навчальних закладів Харківського навчального округу під час революційного загострення відносин в 1905–1907 роках. На основі проаналізованого матеріалу виявлено два способи розв'язання проблеми: ліберально-демократичний і консервативний. Автор доходить висновків, що ліберально-демократичні заходи більше сприяли нормальному академічному розвитку закладів освіти.

Summary

The article deals with the problems of ensuring political security of higher educational establishments of Kharkov district during the period of the revolutionary activities in 1905–1907. There are two methods of solving the problem: liberal-democratic and a conservative one. The author owns that the liberal-democracy approach proved to be more efficient for a successful academic development of educational establishments.

УДК 371.14.046(477)

О. І. Назарко

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Ключові слова: освіта, учитель, інновації, компетентність, культура.

У трансформаціях, які мають місце в сучасному світі, важливу позицію посідають фундаментальні зміни сучасної освітньої галузі: інновації її структури і змісту, розвиток нових педагогічних компетенцій тощо. Це обумовлено тим, що вимоги до сучасної особистості значно змінюються, зобов'язуючи освітян до модернізації освітнього простору. Реалії глобальної взаємозалежності і культурної розмаїтості нашої планети у XXI столітті визначають потребу в освіті та вихованні покоління з новим типом мислення, здатного успішно самовизначатися в умовах швидких змін у світі. У контексті цих змін знаходяться традиційні питання, пов'язані з підвищенням кваліфікації працівників освіти, з удосконаленням деяких засобів педагогічної роботи, які мають переосмислюватися у рамках нової проблеми: умови і механізми професійного розвитку педагогів.

Слід зазначити, що потреба розв'язання поставлених проблем пов'язана з тими тенденціями, які на сьогодні є актуальними у зв'язку з процесами глобалізації. У цьому аспекті варто звернути увагу на той факт, що, починаючи з 80-х років XX ст., в Європі та Сполучених Штатах Америки розпочалася широко-масштабна модернізація національних систем освіти, зумовлена численними об'єктивними та суб'єктивними чинниками. До об'єктивних чинників, що спричинили необхідність докорінної перебудови освітніх систем, належать загальноцивілізаційні тенденції та глобальні проблеми сучасного існування та розвитку

людства: запобігання термоядерній війні та забезпечення миру для всіх народів, недопущення несанкціонованого світовою спільнотою поширення ядерних технологій, радіоактивного забруднення навколишнього світу; регулювання стрімкого зростання населення; запобігання катастрофічному забрудненню навколишнього середовища та зменшенню біорізноманітності; обмеження людства ресурсами; подолання розбіжностей у розвитку багатих і бідних держав, викорінювання жебрацтва, голоду та безграмотності; проблема енергоресурсів; озонові діри; проблема СНІДу; проблема світогляду [1, с. 7].

Сутнісним чинником, який визначає напрям розвитку національних освітніх систем, є тенденція до глобалізації всіх аспектів суспільного життя. Вона характеризується такими основними рисами: створенням спільного економічного поля, військово-промислових альянсів, єдиного інформаційного та освітнього простору; залежністю прогресу кожної держави від здатності спілкуватися зі світом; передачею країнами деяких своїх традиційних функцій міжнародним організаціям (Європейському Союзу, ООН тощо) [1, с. 7].

Визначальною загальносвітовою тенденцією є також процес формування інформаційного суспільства, у якому основним капіталом і головним ресурсом стають знання. Як наслідок, впливають жорсткі вимоги до національних освітніх систем щодо рівня функціональної та інформаційної грамотності всіх громадян. «Країни, які не встигнуть або не зможуть залучитися до освіти на основі інформаційних технологій, опиняться на задвірках не тільки освіти, але й цивілізації взагалі» – така точка зору щодо ролі освіти в суспільному житті стала домінувати серед політичної еліти розвинених країн напередодні ХХІ ст. [2, с. 53].

Виходячи з вищезазначеного, пріоритетним завданням модернізації національних систем освіти розвинених країн у ХХІ ст. вважається формування у громадян:

- функціональної та інформаційної грамотності;
- здатності до самоусвідомлення, самооцінки, самовивчення та самореалізації;

— створення умов для самоосвіти та орієнтація на навчання людини впродовж життя.

Ці пріоритети, безумовно, важливі і для українського суспільства, та їх реалізація багато в чому, на наш погляд, залежить від якості педагогічного складу освітньої системи, її спроможності до інноваційної діяльності тощо. Бо традиційна освіта, на жаль, не здатна виконувати зазначені функції, оскільки ґрунтується на засадах соціоцентричного підходу. Тому сучасні вчені розглядають її як гальмо подальшого суспільного прогресу. «Сьогодні стає очевиднішим, що класична модель освіти, яка сформувалася під впливом філософських і педагогічних ідей кінця XVIII — початку XIX ст., фактично віджила свій вік. Жорстке протистояння в межах цієї моделі суб'єкта та об'єкта не тільки створює проблеми в системі освіти, але й ретранслює їх на інші сфери суспільного життя», — відзначає російський науковець М. Шевченко [3, с. 21–22].

Саме тому основними напрямками роботи щодо модернізації освітньої галузі України є: формування ключових компетенцій учасників навчально-виховного процесу; створення і запровадження системи моніторингових досліджень якості освіти; пріоритет сучасного уроку як засобу соціалізації учнів у контексті європейського виміру тощо.

Для реалізації цих завдань, безперечно, потрібні інноваційні освітні програми — програми професійного розвитку і професійного зростання. Розробка подібних програм — особливо актуальне завдання в умовах модернізації української освіти, де відбулися суттєві зміни у рівні освіти, її ступенях та видах. У цьому контексті треба враховувати, що, по-перше, сучасна середня школа перестає бути однотипною та однаковою на всіх теренах України; по-друге, справжній професіоналізм учителя перестає визначатися тільки сукупністю планів і методик навчально-виховної роботи, якими він володіє в межах своєї вузькоспеціальної компетенції; по-третє, конкретний шкільний клас перестає визначатися тільки набором вікових та індивідуальних особливостей його учнів, які мають відповідати

шаблонним вимогам тих самих планів та методик. Тож сучасна школа повинна стати справжнім освітнім інститутом, який має специфіку стилю спільного життя і діяльності дорослих та дітей в межах освітнього простору. Сучасний педагог стає справжнім професіоналом, здатним розв'язувати завдання загального розвитку дітей власними педагогічними засобами, власним змістом педагогічної діяльності, адекватним для певного ступеня освіти. Такими є очікування суспільства від сучасної освіти.

Безумовним є той факт, що для вирішення зазначених завдань мають бути створені відповідні умови, за яких можливе переосмислення змісту і структури освіти. Головними, але не єдиними, серед умов є нові, очікувані професійні компетенції сучасного педагога, їх склад та засоби культивациі.

У багатьох країнах останнім часом найбільш поширеною концепцією підготовки кадрів є концепція, зорієнтована саме на розвиток компетентності. Підкреслюється, що поняття «компетентність» – ширше за поняття «кваліфікація». Воно означає не лише професійні знання, навички та досвід з даної спеціальності, але й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси та прагнення, а також здатність ефективно використовувати знання й уміння для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці за даних обставин.

Аналіз словників та довідково-енциклопедичних видань показує, що поняття «професіоналізм», «компетентність» у них часто відсутні. У кращому випадку вони замінюються словами, близькими за змістом. Так, скажімо, у «Педагогічному словнику» А. Ю. Коджаспірова та Г. М. Коджаспірової поняття «компетентність загальнокультурна» розкривається як «рівень освіченості, достатній для самоосвіти й самостійного розв'язання пізнавальних проблем, які при цьому виникають, а також визначення власної позиції; «компетенція соціальна» трактується як «соціальні навички (обов'язки), які дозволяють людині адекватно виконувати та наслідувати норми життя у суспільстві» [4, с. 55]. Поняття «професійна компетентність учителя» розкрито наступним чином: «Компетентність учителя професійна –

володіння вчителем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості» [4, с. 55].

У багатьох навчальних посібниках уводяться поняття, пов'язані з професіоналізмом учителя. Однак у сучасній науковій літературі віддається перевага компетентності педагога як однієї з головних якостей особистості вчителя поряд з гуманізмом, демократизмом, духовною культурою, комунікативністю, організаторським талантом.

В цілому можна підкреслити, що в більшості європейських країн компетентність виступає показником, який найбільшою мірою відповідає сучасним вимогам в підготовці людини до життя, як інтегральний соціально-особистісно-поведінковий феномен, що поєднує в особі мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

Складність питання формування компетенцій вчителя полягає в тому, що очікувані компетенції не передаються у спадщину, не формуються в інформаційному та просвітницькому режимі. Вони мають бути виплекані безпосередньою участю самого педагога. Тому найбільш оптимальним засобом у системі професійного розвитку майбутніх і реально працюючих педагогів є включення кожного в розробку комплексу різномасштабних освітніх програм, які реалізують базові цілі і цінності освіти у власному освітньому інституті, вироблення власної особистісної та професійної позиції.

Успішність діяльності з питань проектування комплексу таких програм пов'язана з послідовним проходженням кожним педагогом усієї сукупності професійних позицій: теоретико-методологічної, проектної, конструкторсько-методичної, професійно-діяльнісної, діагностичної. Відповідальне прийняття зазначених позицій у режимі спеціального навчання забезпечить становлення нових педагогічних компетенцій, засвоєння кожним педагогом культури дослідницької, конструкторської, проектної і управлінської діяльності.

Одним із найважливіших питань є питання структури і технології реалізації освітніх програм професійного розвитку педагога (його свідомості, діяльності і професійного оточення). Їх створення пов'язується з основними параметрами глобального мислення, що наповнюють зміст і визначають цілі освіти і виховання. До них можна віднести: цілісне сприйняття сучасного світу; пізнання світу у взаємодії всіх його сторін і себе в цьому світі; утвердження у свідомості учнів пріоритету загальнолюдських, загальнокультурних цінностей; діяльність розбудови освітньо-пізнавального процесу на засадах компетентнісного підходу; визнання цінності й унікальності людського життя; відмова від примусу як способу розв'язання політичних, економічних, морально-етичних, міжнаціональних та міжособистісних проблем і конфліктів; відкритість особистості у ставленні до нового; уміння бачити альтернативні шляхи розв'язання проблеми; уміння переводити проблему в розряд завдань (як навчальних, технічних, так і соціальних); подолання стереотипів; критичність мислення – мислення дослідника; відповідальність кожної людини не тільки за власні вчинки, але й за власні слова і думки; уміння здобувати уроки з минулого [5; 6].

Відповідно до цього роль учителя в сучасному світі змінюється: від ретранслятора певної суми знань з певного предмета – до організатора освітньо-пізнавального простору розвитку учнів, що вимагає від педагога вміння перейти: від застосування кількох методів – до органічного поєднання багатьох методів; від простого зауваження – до розвитку творчого мислення дослідника; від однієї «правильної» думки – до розмаїтості думок; від цінностей, визначених правилами, – до правил, визначених цінностями; від намагання деталізувати невдачі – до захоплення успіху; від влади за станом – до лідерства на основі визнання досягнень особистості...

Оскільки вчитель – особлива професія, що обумовлено складною системою стосунків як з окремими людьми, так і групами людей, які по-різному думають, мають різні характери та спрямованість, компетентність педагога має розглядатися значно шир-

ше, ніж компетентність будь-якого іншого професіонала. І ця компетентність має поєднуватися з його культурою, бо її високий рівень — необхідна умова ефективності будь-якої праці, особливо педагогічної.

Поряд із цим сучасний учитель має бути налаштованим на творення інноваційних процесів у освітній галузі. Під інноваційними процесами ми розуміємо процеси розвитку школи, пов'язані зі створенням нової (принаймні, для конкретного освітнього закладу) практики освіти. Поняття «інновація» трактується як нововведення. Новаторство (синонім поняття «новий засіб») — це саме засіб (новий метод, методика, технологія, навчальна програма тощо), а інноваційний процес виступає опануванням цього засобу.

Невід'ємним елементом компетенції вчителя є інноваційна культура — це знання, уміння й досвід цілеспрямованої підготовки комплексного впровадження та всебічного освоєння нового в різних галузях людської життєдіяльності при збереженні в інноваційній системі динамічної єдності старого (традиційного), сучасного та нового. Іншими словами, — це вільне творення нового з дотриманням принципів наступності.

Безумовно, сучасний учитель потребує формування своєї інноваційної культури з урахуванням того, що інноваційні процеси в освіті виникли в різні історичні періоди. Більш того, школа є складним динамічним утворенням — системою, до того ж багатоваріантною, тому й інноваційні процеси в освіті багатоваріантні. Новизна завжди носить конкретно-історичний характер, народжуючись у конкретний час, прогресивно вирішуючи завдання певного етапу, новизна може стати надбанням багатьох, нормою, загальноприйнятою масовою практикою або, застарівши, віджити чи стати гальмом у більш пізній час. Тому педагогу слід постійно стежити за інноваційними освітніми процесами і намагатися організувати власну інноваційну діяльність.

Використання інноваційної культури педагогом може виявлятися у різних формах. Перш за все, це прогресивні (так звані, бездефектні) зміни педагогічного процесу та його компонентів:

зміни в цілях навчально-виховного процесу (особистісний розвиток кожної дитини); зміни в змісті освіти (стандарти освіти); зміни в засобах навчання (використання ІКТ); зміни в ідеях та підходах виховання; зміни в методах та формах навчання тощо.

Початковою базою інноваційної культури педагога є загальнокультурні якості особистості, до яких, зазвичай, відносять: духовність; громадянськість; ерудицію [7 с. 62]. Інноваційна культура взагалі і педагога-інноватора зокрема визначається і рівнем його здатності до творчого (спрямованого на створення нових ідей) і оцінювального (спрямованого на оцінювання ступеня і якості наукової новизни створеного розумового продукту, меж його використання тощо).

Підвищенню інноваційної культури вчителя сприяє формування у нього умінь та навичок подолання перешкод, що можуть виникати на шляху генерування та публічного захисту нових ідей інноватором. До них можна віднести: формування сміливості бути несхожим на інших; формування збалансованості між власною творчою сміливістю (формування власних нових ідей) і ступенем самокритичності; формування налаштованості на перемогу і віри в отримання кращих результатів при застосуванні нових ідей щодо організації освітньо-пізнавальної діяльності учнів та власної діяльності; формування толерантності у спілкуванні з колегами та опонентами при публічних захистах власних ідей тощо [7].

Інноваційне мислення, що продукує нові знання, безпосередньо залежить від рівня професіоналізму інноватора, рівня його творчих здібностей, його здатності до систематичного аналізу нової інформації, психологічної та діяльнісної спрямованості не на адаптацію, а на розвиток і пошук нового. Важливим для педагога є і формування позитивного мислення.

На ставлення учителя-майстра, його вдосконалення та формування інноваційної культури, професійної компетентності впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. До групи зовнішніх чинників відносяться: зміни в політичній і соціально-

економічній сферах суспільства країни та світової спільноти; новітні освітні концепції навчання, виховання й розвитку дітей; інновації в педагогічній теорії та практиці; сучасні досягнення психолого-педагогічних наук вітчизняних та зарубіжних учених; досвід учителів-практиків; внутрішкільна методична робота тощо. Якщо вчитель-майстер не враховує вимог цих чинників, то з часом він з майстра перетвориться на функціонера, з творця – на бездоганного виконавця алгоритмізованих приписів.

Найважливішим чинником інноваційного розвитку освітньої галузі (як і в тих сферах суспільно значущої діяльності, де неодмінною умовою є прояв особистісних якостей) є певні якості особистості учителя, особливо ті з них, які необхідні для формування інноваційної культури педагога, що можна віднести до групи внутрішніх чинників. Такі якості можна виокремити у три групи: ставлення до дітей як до суб'єктів, які розвиваються; культура людської взаємодії; ставлення до себе як до суб'єкта, який розвивається.

Групу внутрішніх чинників, які сприяють вдосконаленню педагогічної майстерності, також складають: налаштованість на зміни, що пов'язано зі сприятливістю до нового; налаштованість учителя на перегляд власних професійних поглядів; потреба у постійному підвищенні рівня професійної компетентності; потреба у створенні гармонії як у професійному, так і в особистому житті; свідоме прагнення стати майстром педагогічної справи і майстром стосунків; свідоме прагнення виконувати справу якнайкраще; прагнення збалансованості соціально значущих, професійних та особистісних мотивів життєдіяльності педагога; цілеспрямованість педагога, з чим пов'язана наявність ентузіазму; ціннісні установки та пріоритети, та як наслідок – підвищення рівня духовності педагога.

Завдяки впливу цих груп чинників поступово формується новий погляд на діяльність учителя. На сучасного вчителя покладено завдання виконувати функції інноватора, фахівця, який у повсякденній праці впроваджує новітні ідеї, технології, концепції, методики навчання і виховання.

Незважаючи на те що в реальній практиці не кожен педагог є новатором й інноватором, у будь-якому разі діяльність кожного вчителя слід розглядати як інноваційну педагогічну систему, спроможну до постійного оновлення, відкриту до нового педагогічного та учнівського досвіду, до змін у системі потреб учнів до потреб суспільства. Шлях до педагогічної творчості інноваційного рівня пролягає через наявність системи в роботі, розуміння педагогом розвитку соціальних систем. Без системи в роботі втрачаються цілісність учительської праці, важливі основи професійної діяльності. Наявність системи роботи дає можливість педагогу проаналізувати, як він досягає певних професійних результатів, що потребує вдосконалення, а що — незначних змін.

У цьому аспекті В. О. Сухомлинський вважав, що система роботи вчителя полягає в такому порядку його діяльності, за яким головні ланки та етапи праці перебувають у правильній залежності та обумовленості і мають високий ступінь передбачуваності і прогнозованості — коли вчитель бачить, що він буде робити завтра, протягом усього навчального року та в перспективі.

Система роботи вчителя має технологічну будову, яка передбачає орієнтацію на чітко поставлену мету; визначає характер і послідовність дій головних суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованих на досягнення педагогічної мети шляхом розв'язання низки педагогічних завдань. Система діяльності вчителя — це особлива педагогічна технологія, яка вбирає в себе особистий професійний досвід фахівця, набутий протягом впровадження на різних етапах педагогічного становлення різноманітних наукових підходів, теорій, методів, запропонованих наукою освітніх технологій.

Система роботи вчителя дозволяє на практиці технологічно поєднати традиційне і нове. У просторі «системи роботи вчителя» своєрідно переплітаються й пронизують один одного безпосередні й опосередковані, прямі й побічні, спонтанні та науково узагальнені складові досвіду і тих, хто навчає, і тих, хто навчається.

Робота вчителя в інноваційному режимі потребує побудови ним освітнього простору на основі врахування постійно змі-

нюваних інтересів і освітніх потреб дітей, а також здійснення індивідуального підходу до кожної дитини, розвиненої гнучкості, здатності до постійної самозміни та імпровізації. Саме тому діяльність учителя має розгортатися як відкрита педагогічна система, що підлягає постійному вдосконаленню та оновленню, що, безумовно, безпосередньо пов'язано з постійною самоосвітою педагога.

Таким чином, інноваційна діяльність та професійне вдосконалення вчителя виступають одним із найважливіших чинників модернізації сучасної вітчизняної освіти, забезпечення її інтеграції у світовий освітній простір.

Список літератури

1. *Кремень В. Г.* Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. — К.: Грамота, 2003. — 216 с.
2. *Суворов С. Б.* Политические системы и образование: типы взаимодействия и тенденции их трансформации в современном мире: Дисс. ... д-ра социол. наук: 22.00.05 / С. Б. Суворов. — Саратов, 1999. — 261 с.
3. *Шевченко Н. И.* Теоретико-методологические императивы модернизации института образования: Дисс. ... д-ра социол. наук: 22.00.01 / Н. И. Шевченко. — Саратов, 1998. — 312 с.
4. *Віаніс-Трофименко К. Б.* Компетентний учитель — запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу / К. Б. Віаніс-Трофименко // Управління школою. — серп. 2006 р. — № 22–24. — С. 54–55.
5. *Островерхова Н.* Критерії оцінювання якості педагогічної майстерності вчителя / Н. Островерхова // Завуч. — 2006. — № 10 — С. 8–9.
6. *Островерхова Н.* Чинники спонукання вчителів до вдосконалення майстерності / Н. Островерхова // Завуч. 2006. — № 28. — С. 10–11.
7. *Ситник Ю. П.* Особливості формування інноваційної культури вчителя / Ю. П. Ситник // Управління школою. — серп. 2006 р. — № 22–24. — С. 58–62.

Резюме

В данной статье рассматриваются вопросы инновационной деятельности и профессионального совершенствования учителя в системе

бесперервного образования. Анализируется роль учителя в современном социуме, особенности формирования инновационной культуры педагога. Показана деятельность учителя-новатора как инновационная педагогическая система.

Summary

The problem of a teacher's innovation activities and professional improvement within the system of continuous education is considered in the article. The teacher's part in modern society, peculiarities of formation of the innovation culture and constituents of the innovation pedagogical system have been analyzed.

УДК 378.6:351.78(091)

О. М. Хорошев

ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МНС УКРАЇНИ

Ключові слова: історичний підхід, підготовка кадрів для системи цивільного захисту, використання історичного матеріалу, спецкурси, МНС України.

Сучасний розвиток суспільства відбувається на тлі збільшення кількості різноманітних аварій, катастроф як природного, так і техногенного характеру, збитки та наслідки від яких важко підрахувати. Враховуючи цю обставину, керівництво держави постійно зосереджує увагу на проблемах розвитку системи цивільного захисту, яка має за мету своєї діяльності – мінімізувати для населення небезпечні наслідки аварій і катастроф техногенного, екологічного, природного та воєнного характеру [1]. Значне місце в системі цивільного захисту займають пожежно-рятувальні підрозділи. Ця обставина пояснюється тим, що кожного дня у державі відбуваються пожежі. За даними

Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи (далі – МНС України), протягом лютого 2006 року зареєстровано 3477 пожеж, внаслідок яких загинуло 477 осіб та 180 – травмовано (у січні 2006 року зареєстровано 5159 пожеж, у яких загинуло 725 осіб та 265 – травмовано). Тобто у лютому 2006 року щоденно виникало 124 пожежі [2].

Керівництво України з метою ефективної ліквідації наслідків катастроф, їх профілактики та запобіганню зосереджує постійну увагу на проблемах підготовки кадрів для системи цивільного захисту взагалі та для пожежно-рятувальних підрозділів зокрема. З урахуванням сучасних вимог розвитку, наукових досягнень відбуваються постійні зміни у процесі підготовки фахівців у навчальних закладах МНС України – створюються належні умови для творчої праці і навчання усім учасникам навчального процесу, на базі сучасних освітніх технологій впроваджуються нові навчальні дисципліни, вносяться зміни до традиційних навчальних курсів у напрямку поглиблення їх науковості та практичної значущості.

Розкриваючи зміст навчальних дисциплін, беруть за основу логічну структуру подання матеріалу. І це цілком виправдано. Як показує досвід роботи з курсантами, студентами та слухачами навчальних закладів МНС України під час лекцій та семінарів, використання історичного підходу (у комбінації з логічним) може принести значну користь у навчально-виховному процесі. При цьому у формуванні майбутнього фахівця-рятувальника важливе значення має використання фактичних матеріалів з історії зародження, становлення та розвитку сил цивільного захисту України не тільки під час вивчення курсантами та студентами гуманітарних, але й спеціальних дисциплін. Афоризм «хто не знає минулого, не має майбутнього» стосується сучасної системи цивільного захисту українського суспільства. Отже, нехтувати минулим, історією розвитку пожежно-рятувальної служби, основним завданням якої є захист населення від надзвичайних ситуацій в Україні, не варто.

Розповідаючи про історію становлення та розвиток спеціальних пожежно-рятувальних формувань, метою яких є ліквідація наслідків аварій, катастроф, інших надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, викладач повинен чітко усвідомлювати, з якою метою він це робить. У цьому контексті необхідно враховувати сучасний стан розвитку органів та підрозділів МНС України та основні завдання, що стоять перед ними. У Положенні про МНС України визначено такі основні завдання його діяльності, а саме: забезпечення реалізації державної політики у сфері техногенної, пожежної і промислової безпеки, цивільного захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, охорони праці, здійснення державного гірничого нагляду, страхування ризиків виробничої безпеки, належного поводження з радіоактивними відходами, відпрацьованим ядерним паливом та вибуховими матеріалами промислового призначення, розвитку рятувальної справи, гідрометеорологічної діяльності, створення та функціонування системи страхового фонду документації, профілактики травматизму невиробничого характеру [3]. Вищезазначені завдання діяльності підрозділів МНС України визначають і спрямованість усього навчального процесу з підготовки майбутніх фахівців-рятувальників у відомчих навчальних закладах. Отже, поєднання історичного та логічного підходів для більш повного розуміння сучасності є одним із завдань багатопланової підготовки та навчання фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, спеціаліст та магістр у сфері цивільного захисту).

Вивчення історії становлення сучасної системи цивільного захисту дає можливість виявити специфічні закони та тенденції розвитку і на їх основі прогнозувати подальше вдосконалення системи захисту населення від наслідків катастроф, давати порівняльну оцінку аналогічним, діючим системам інших держав з точки зору їх ефективності. Тільки на цих засадах можна пропонувати рекомендації щодо поліпшення діяльності загальної служби порятунку «112», яка створюється сьогодні на території

України. Одним із найперших міст, де почала діяти служба порятунку «112», став Харків [4].

Під час проведення занять ми можемо дати курсантам та студентам інформацію з минулої діяльності рятувальників у суспільстві взагалі і пожежних-рятувальників зокрема. Вагоме значення у цьому контексті має розробка низки спеціальних навчальних курсів та факультативів для курсантів та студентів, які поглиблювали б їх знання з обраної майбутньої професії рятувальника. Перспективними можна вважати такі спецкурси та факультативи: «Історія пожежної справи в Україні», «Історія вищого навчального закладу МНС України», «Історичні засади та принципи розвитку спеціальної техніки рятувальних підрозділів», «Історико-психологічні засади – як фактор становлення сучасного рятувальника», «Історія становлення та розвитку вітчизняної та закордонних систем цивільного захисту» тощо. Такий підхід дозволить підготувати психологічні засади навчання майбутнього фахівця, започаткувати такі риси, як любов та повага до обраної професії, і, таким чином, налаштувати його на сумлінну працю під час вивчення дисциплін за обраною професією.

Значний вплив на становлення майбутнього фахівця має також використання історичного підходу у вивченні вже існуючих навчальних дисциплін. Так, під час вивчення курсу «Пожежна та аварійно-рятувальна техніка» розповідь викладача про блискучі технічні ідеї інженерів минулих років, ілюстрація за допомогою комп'ютерної техніки зразків протипожежної техніки – від кінського пожежного обозу до сучасних пожежних автомобілів, потягів, гелікоптерів, літаків – дозволить прищепити студентам смак до творчості, навчити розглядати сучасні технології й машини не як щось застигле, створене раз і назавжди, а як вічно живу систему, яка безперервно розвивається завдяки наполегливій праці талановитих людей.

Важливе значення у викладанні спеціальних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців для сфери цивільного захисту має обов'язкове використання історичного матеріалу. Саме такий

підхід дозволить викладачеві донести новий матеріал більш цікаво та різноманітно.

Вивчення навчальної дисципліни «Теорія розвитку та припинення горіння» краще було б розпочати з огляду історичних — фактів щодо дослідження в минулому проблем боротьби з вогнем. Як приклад можливо навести ідеї С. П. Власова (1789—1821) — одного із перших фахівців пожежної справи, який присвятив їй все життя і свій талант. У своїх доповідних записках, об'єднаних під загальною назвою «Новий метод гасіння пожеж», автор, відзначивши недоліки води, запропонував використовувати в боротьбі з вогнем розчин сірчанокислового калію та сірчанокислового заліза, а також відходи миловарних заводів як активні реагенти [5, арк. 12], зробив спробу дати наукове тлумачення процесу горіння, характеристику необхідних умов розвитку вогню, а саме: наявність горючої речовини, підвищена температура, вільний приплив повітря. Усунення хоча б однієї з умов робило горіння неможливим, що створювало наукову основу і для пожежогасіння. Головна перевага запропонованого названим дослідником методу гасіння пожежі полягала в тому, щоб забезпечити надійну «перепону доступу повітря до палаючого тіла».

Фактично С. П. Власов одним із перших запропонував нові вогнегасні засоби, які, по-перше, зв'язували воду, запобігаючи втраті її у вогні пожежі і, по-друге, утворювали на поверхні палаючої речовини тверду газонепрониклу (для кисню повітря) захисну оболонку за допомогою хімічних речовин. Саме цей принцип став основою створення сучасних пінних вогнегасників, розпилювачів, піногенераторів.

Курсантам та студентам корисно знати біографії, особисті риси характеру пожежних-рятувальників, які зробили вагомий внесок у рятування людей та були причетними до ліквідації катастроф техногенного і природного характеру. У цьому контексті є повчальними біографії двадцяти восьми пожежних на чолі з начальником частини Л. Телятниковим, які першими стали на боротьбу із некерованим атомом під час пожежі на 4-му блоці Чорнобильської атомної електростанції у квітні 1986 року [2].

Під час вивчення спеціальних навчальних дисциплін корисно було б використовувати порівняльні статистичні дані щодо збитків від надзвичайних ситуацій, які мали місце в минулому та на сучасному етапі розвитку суспільства, ілюстрований матеріал зразків техніки, одягу рятувальників тощо. Значну допомогу тут викладачеві можуть надати сучасна оргтехніка — комп'ютери, засоби мультимедіа і т. п. Корисно також постійно використовувати у навчальному процесі експозиції пожежно-технічних виставок, музеї історії рятувальних сил із широким спектром експонатів, стендів.

Отже, вміле використання історичного підходу у викладанні спеціальних дисциплін повинно активно сприяти розвитку у молодих фахівців творчого ставлення до своєї професії, умінню орієнтуватися у проблемах сучасної техніки, вихованню культури мислення, прищепленню почуття патріотизму і високих загальнолюдських якостей.

Список літератури

1. *Про Цивільну оборону України*: Закон України від 03 лют. 1993 р. № 2974-XII// Відом. Верхов. Ради України. — 1993. — № 4. — Ст. 124.
2. *Міністерство України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи* [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://mns.gov.ua>
3. *Положення про Міністерство України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи*: Затв. Указом Президента України від 10 жовт. 2005 р. № 1430/2005.
4. *Увесь Харків*: Міськ. інформ. портал [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://all.kharkov.ua>
5. *Російський державний історичний архів (РДІА)*. — Ф. 733. — Оп. 86, спр. 390.174.

Резюме

Данная работа обосновывает необходимость более широкого использования исторических материалов во время изучения курсантами, студентами и слушателями учебных заведений МЧС Украины

обязательных дисциплин и внедрение в учебные планы дополнительных спецкурсов по истории становления, развития органов и подразделений гражданской защиты Украины.

Summary

The article gives grounds for the necessity of a wider usage of historical materials in the compulsory courses at the Ukrainian MOE educational institutions, as well as additional special courses on the history of the formation and development of the bodies and divisions of Ukraine civil defense system.

УДК [316.74:371]:316.4:[316.77:323.1](477)

О. А. Филиппова

«ПРОШЛОЕ» КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ: ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Ключевые слова: национальная идентичность, прошлое, обучение истории, политика идентичности.

Характерной особенностью современного украинского общества является то, что оно существует в рамках двух типов дискурсов и социально-культурной реальности, обозначаемых *модерностью и постмодерностью*. Наличие этих двух типов дискурсов характерно как для украинского политикума и интеллектуалов, так и для рядовых граждан. Сосуществование данных дискурсов может быть представлено как столкновение «неосуществленного проекта модерности» (в определениях Ю. Хабермаса) со все более осязаемым воздействием постмодернистской реальности. Данные дискурсы порождают и разные национальные «проекты будущего», столкновение которых особенно ярко проявляется в тех плоскостях, которые связаны с проблемами национальной идентичности и репрезентации

прошлого (что может выступать как социоинтегративный, так и социодезинтегративный фактор в процессе конституирования национальной идентичности).

В условиях модерности всему населению страны «навязывается» единая версия развития мира, отвечающая интересам доминирующей группы и потому не терпящая отклонений. Постмодернизм исходит из того, что любая версия истории, выработанная учеными, является интерпретацией и конструкцией, которая отражает расстановку сил в обществе и имеет отношение не столько к реальной истории, сколько к структуре властных отношений [1, с. 681]. Как отмечает В. Шнирельман, «постмодернизм начертал на своих знаменах лозунги плюрализма и мультикультурализма, и отрицание им универалистских принципов фактически означало бунт против доминирования элиты, против социальных или этнических привилегий и дискриминации» [2, с. 66–67].

В процессе формирования национальной идентичности история и знания об истории играют чрезвычайно важную роль. Несомненна и активная роль государства в формировании национальной идентичности. Пьер Бурдьё отмечает: «Государство участвует в объединении культурного рынка, унифицируя все коды: правовой, языковой и проводя гомогенизацию форм коммуникации. С помощью систем классификации, вписанных в право, бюрократические процедуры, *образовательные структуры*, государство формирует ментальные структуры и навязывает общие принципы видения и деления, то есть формы мышления. Тем самым они принимают участие в построении того, что обычно называют национальной идентичностью...» [3, с. 126–127].

Современные исследователи, представляющие синтетическое течение (Энтони Д. Смит и др.), определяют национальную идентичность через набор ценностей, символов, воспоминаний, мифов и традиций. Содержательную сторону национальной идентичности составляют «работа национальной памяти», образный ряд символизма (вожди, святые, герои, избранные победы и поражения) [4].

Совершенно очевидно, что все это в полной мере присутствует в процессе школьного изучения истории, которое для большинства учащихся не только закладывает фундамент исторических знаний, но и во многом определяет их позиции по отношению к тем или иным историческим событиям. Школьное историческое образование, как правило, закладывает в сознании учеников своего рода «матрицу», с которой они в дальнейшем сверяют свое отношение к истории и современности.

Несмотря на то что в последние десятилетия резко возрос интерес к школьным учебникам по истории, да и в целом к преподаванию истории в средней и высшей школе, приходится констатировать, что данный интерес вызван со стороны, прежде всего, ученых-историков [5] или школьных учителей истории [6]. Постсоветская и, в частности, украинская социология пока крайне редко концентрируется на подобного рода исследованиях [7]. А вместе с тем социологический фокус применительно к историческому знанию позволяет рассматривать и интерпретировать *прошлое* как социальный капитал. В общих чертах данный подход очерчен Марком Ферро: «Зная прошлое, легче овладеть настоящим, придать законные основания власти, претензиям. Ведь именно господствующие структуры: государство, церковь, политические партии и группы, связанные частными интересами, — владеют СМИ и книгоизданием, финансируют их от выпуска школьных учебников или комиксов до кино или телевидения» [8, с. 8–9]

Определяя задачи учебников истории «нового поколения», Г. Клокова выделяет следующие их функции: 1) информационную; 2) трансформационную; 3) систематизирующую; 4) мотивационную; 5) развивающую; 6) интегрирующую (в значении объединения знаний, полученных из учебника и иных источников, в том числе СМИ, Интернета и т. д.); 7) координирующую; 8) воспитательную функцию [9]. Выделенные функции значимы, прежде всего, с точки зрения методики преподавания истории. В контексте же социологического анализа интерес представляют те функции исторического обучения (и учебников

истории как инструмента этого обучения), которые они выполняют на социетальном уровне. К ним, в первую очередь, относятся функции:

- конституирование национальной идентичности;
- структурирование социального пространства (в том числе и через представления о том, какие группы населяют данное общество);
- формирование устойчивых паттернов, с помощью которых в дальнейшем происходит восприятие и оценка окружающего мира;
- формирование чувства патриотизма и социальной солидарности;
- легитимация власти и формирование лояльности своему государству

Прошлое, кристаллизованное в историческом знании и учебниках истории, участвует в формировании и поддержании национальной идентичности. Однако основной вопрос заключается в том, *что* должно стать основой формирования этой идентичности и *кто* участвует в формировании представлений о прошлом, то есть какие группы общества «присваивают» прошлое и выступают от имени большинства и для большинства.

В этом контексте система массового, а затем и обязательного школьного образования, начиная с XIX в., стала важнейшей областью приложения усилий по формированию государственной «политики идентичности». Именно с этого периода для решения данной задачи в различных странах формируются институты, регламентирующие и контролирующие содержание учебников по истории и практику преподавания этого предмета. Особенно ярко процессы регламентации и контроля проявляются в тоталитарных обществах. Так, анализируя учебники истории в СССР и ГДР в период социализма, немецкий исследователь Р. Мейер выделяет общие черты, характерные для «тоталитарного» типа школьного учебника истории, который доминировал в этих странах до конца 1980-х годов:

- по всей стране имеется единый учебник, централизованно распространяемый;

- цель учебника — передача определенной идеологии, формирование определенного (как правило — государственного или партийного) мировоззрения;
- в учебниках предлагается единственная, цельная, свободная от противоречий картина истории;
- ход истории в логике учебника закономерно предопределен;
- существует только «одна историческая правда», одобренная «сверху»;
- нередко, для оправдания придуманной «миссии» для народа, выдвигается апокалиптическое представление [10].

После 1991 года образовавшиеся на территории бывшего Советского Союза новые государства должны были найти образ прошлого, санкционирующий их нынешнюю политику и цели, выполняющий интеграционную функцию для их жителей. В этот период наблюдается активный процесс переписывания или написания *новых национальных историй* [11]. Как отмечает американский историк Марк фон Хаген, перед Украиной как независимым государством возник вопрос: какого формата должна быть история Украины? Должны ли гражданство и история принадлежать исключительно этническим украинцам или быть открытыми для всех этнических групп на территории современной Украины? [12]. За этими вопросами неизбежно следуют и другие: как должны излагаться противоречивые события истории, затрагивающие интересы:

- различных этнических групп, проживающих в современной Украине, представители которых являются ее гражданами;
- различных социальных групп, чья интерпретация тех или иных событий кардинально противоположна (яркий пример — интерпретация событий Второй мировой войны)
- Украины и соседних государств (например, роли России и Польши в истории Украины)

Официальная история, доступно изложенная в учебниках, является одним из инструментов «категориального приписывания» (по Барту), а также именно она придает значимость в обществе тем или иным признакам, по которым выстраиваются

социальные границы [13]. Значимость тем или иным категориям придает властная элита, которая стремится к регламентации и контролю конструирования системы отношений «большинства» и «меньшинства», что закрепляется и легитимируется посредством официальной идеологии, отраженной в учебниках. Таким образом, придание значимости определенным границам и категориям становится одним из способов для формирования и поддержания системы господства-подчинения. Одним из ее проявлений является закрепление соотношения социальных групповых статусов. Эффективным инструментом, с помощью которого актуализируются, закрепляются и обретают значимость категории и границы, становится оппозиция «мы – они».

А. Портнов предпринял попытку анализа украинских школьных учебников первого десятилетия украинской независимости. Фокусом его исследования явились тексты учебников, в которых находят наиболее концентрированное выражение дискурсивные практики создания легитимного образа национального прошлого и соответствующих ему образов «другого». А. Портнов приходит к выводу: «как ни парадоксально, но учебник истории, в значительной степени, является текстом аисторическим, оперирующим исключительно категориями современного политического мышления» [14].

И все же, какими должны быть учебники, чтобы утверждающиеся в них версии истории не рождали дискриминационных практик? Несомненно, эффективной альтернативой могли бы стать версии истории, дающие события в социологической парадигме (как пример можно привести описание уроков истории в одной из французских школ [15, с. 153–154; 290–291]).

Однако в качестве первого этапа необходимо эффективно использовать методологический потенциал социологического анализа, с помощью которого можно, прежде всего, очертить *проблемное поле социального уровня*, в рамках которого происходит формирование представлений о стандартах школьных учебников истории. Оно может быть сформулировано следующим образом:

1. От понимания истории как *события* мы постепенно движемся к пониманию истории как *коллективной памяти*, как *основания национальной идентичности*. Другими словами, все более явственно ощущается связь между историческими событиями и национальной идентичностью и именно потому, что она конструируется, в сущности, на понимании прошлого¹.

2. Характерным для современного украинского общества является отсутствие минимального консенсуса в отношении *прошлого* на всех уровнях дискурса — от национальной истории как мета-нарратива до дискурса повседневности. Отсутствует общественный консенсус по поводу самой системы ценностей, ее минимальной базы, на которой основывается конструкция исторической памяти. Каждая такая «памятная» конструкция — это тоже система ценностей.

3. Государственная «политика отношения к прошлому» не является «чувствительной» к социальному полю. Это выражается в минимизировании значимости культурной составляющей (носителями которой являются различные этнические и социальные группы) в процессе национальной идентификации. Вместе с тем легитимация гражданской идентичности усиливается пропорционально легитимности культурной идентичности.

4. Крайне медленно формируется новая («по-новому мыслящая») генерация историков и, следовательно, тех, кто призван преподавать историю в школе — учителей.

¹ Обращаясь, например, к опыту Италии, Бруно Гроппо отмечает, что в Италии после Второй мировой войны прилагались большие усилия к построению новой национальной идентичности на основе опыта Соппротивления, представленного как «всенародная война» против немецких оккупантов и обслуживающих их фашистов. Отношение к Соппротивлению и антифашизму позволило добиться определенного согласия в итальянском обществе. Однако со временем оно ослабляется. Актуальной проблемой становится то, что общество больше не знает, на каких ценностях основывается его идентичность, при этом активизируется так называемое чувство сопричастности [16].

5. Отсутствует осознание того, что школьные учебники (и в особенности — учебники истории) являются серьезным индикатором более общей ситуации в обществе. Они отражают то, что происходит в политической сфере. Тем более, что образование — это тот институт, одной из функций которого является функция социального воспроизводства.

6. Отсутствует согласование содержания учебников отечественной истории в рамках межгосударственных комиссий².

7. Не пересмотрены сущностные характеристики учебников по истории: они должны «проблематизировать» историю, то есть не давать готовых ответов в форме «единственно правильной точки зрения», а оставлять место для различных интерпретаций; быть «критическим инструментом», то есть развивать критический подход.

Список литературы

1. *Scott J. W.* History in Crisis? The others' side of the story / J. Scott // *American Historical Review*. — 1989. — Vol. 94. — № 3. — С. 667–692.

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

3. *Бурдые П.* Дух государства: генезис и структура бюрократического поля / П. Бурдые / *Поэтика и политика: Альманах Рос.-франц. центра социологии и философии / Рос. акад. наук. Ин-т социологии. Ин-т эксперимент. социологии*. — СПб.: Алетейя, 1999. — С. 125–166.

4. *Smith A.* The Ethnic Origin of Nations / A. Smith. — Oxford, 1986. — 345 p.

5. *Кульчицкий С.* Історія і час. Роздуми історика / С. Кульчицкий // *Український історичний журнал*. — 1992. — № 4 — С. 5–17; *Кульчицкий С.* История Родины в школьных учебниках / С. Кульчицкий // *Зеркало недели*. — 2002. — 3–9 авг. (№ 29); *Моисенкова Л., Марциновский П.* Россия в украинских учебниках истории // [Электронный ресурс]: <http://www.yugovostok.info/print.php?id=163>; *Subtelny O.* The Current State

² Такой опыт имеется только в рамках украинско-польской комиссии. Более подробно см. С. Кульчицкий [17].

of Ukrainian Historiography / *O. Subtelny* // Journal of Ukrainian Studies. — 1993. — Vol. 18. — № 1–2. — P. 35–49; *Хаген М. фон*. Имеет ли Украина историю? / *М. Хаген фон* // *Ab Imperio*. — 2000. — № 1. — С. 32–45; *Popson N.* The Ukrainian History Textbook: Introducing Children to the «Ukrainian Nation» / *N. Popson* // *Nationalities Papers*. — 2001. — Vol. 29. — № 2. — P. 325–350; *Kuzio T.* History, Memory and Nation Building in the Post-Soviet Colonial Space / *T. Kuzio* // *Nationalities Papers*. — 2002. — Vol. 30. — N2. — P. 241–264.

6. *Клокова Г. В.* Учебники истории нового поколения: аналитическое исследование [Электронный ресурс] / *Г. Клокова* // Эйдос. — 2004. — 17 апр. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0417-03.htm>.

7. *Середа В. В.* Означення героїчного минулого і політика національної ідентичності / *В. Середа* // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного українського суспільства*: Зб. наук. пр. — X., 2004. — С. 353–357; *Даниленко О. А.* Трансформаційні процеси: лінгвоконфліктологічна інтерпретація / *О. А. Даниленко* // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного українського суспільства*: Зб. наук. пр. — X., 2004. — С. 104–108.

8. *Ферро М.* Как рассказывают историю детям в разных странах мира / *М. Ферро*. — М.: Высш. шк., 1992. — 324 с.

9. *Клокова Г. В.* Учебники истории нового поколения: аналитическое исследование [Электронный ресурс] / *Г. Клокова* // Эйдос. — 2004. — 17 апр. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0417-03.htm>.

10. *Майер Р.* Силы демократизации в России. Преподавание истории и подготовка школьных учебников / *Р. Майер* // *Россия и Германия. На пути к антитоталитарному согласию*. — М., 2000. — С. 203–215.

11. *Национальные истории в советском и постсоветских государствах* / Под. общ. ред. К. Аймерхамера и Г. Бордюгова. — М.: Аиро-XX, 1999. — 446 с.

12. *Хаген М. фон*. Имеет ли Украина историю? / *М. Фон Хаген* // *Ab Imperio*. — 2000. — № 1. — С. 32–45. (Впервые опубликовано в журнале «Slavic Review». — 1995. — Vol. 54. — № 3). Данная статья породила интересную дискуссию — публикации Георгия Грабовича, Андреаса Каппелера, Ярослава Исаевича, Сергея Плохия и Юрия Слезкина в том же номере «Slavic Review».

13. *Barth F.* Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference / *F. Barth*. — Oslo: Universitetsforlaget, 1982. — 153 p.

14. *Портнов А.* Terra hostica: образ России в украинских школьных

учебниках истории после 1991 года [Электронный ресурс] / А. Портнов // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре – 2004 – № 36. – Режим доступа: <http://www.nz-online.ru/print.phtml?aid=25011097>

15. *Ферро М.* Как рассказывают историю детям в разных странах мира / Ферро М. – М.: Высш. шк., 1992. – 324 с.

16. *Гроппо Б.* Память – это тоже система ценностей. Российская история: взгляд из Европы [Электронный ресурс] / Интервью с Бруно Гроппо и Марией Ферретти // «Полит.ру» – Режим доступа: <http://www.polit.ru/analytics/2004/11/16/history.html>

Резюме

Стаття аналізує методологічний потенціал соціологічного підходу стосовно історичного знання, підкреслюючи, що соціологічний фокус дозволяє інтерпретувати *минуле* як соціальний капітал. Дослідження також адресує й питання, яким має бути сучасний шкільний підручник з історії, що не породжував би дискримінаційних практик у суспільстві.

Summary

The paper analyses methodological potentiality of the sociological approach to the historical knowledge, underlining the fact that a sociological focus makes it possible to interpret *past* as a social capital. The research addresses the questions what school history textbook should look like in order to avoid discrimination practices in society.

УДК 378.1(73)

Ю. Н. Розенфельд, Н. М. Шентуха

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Ключевые слова: высшее образование, образовательная система в США, особенности системы высшего образования в США.

Высшее образование играет большую роль в жизни США и относится к числу национальных приоритетов. К началу XXI в.

около 60% работающих американцев имело высшее и неоконченное высшее образование, а в 1970 г. этот показатель составлял около 30%. За последние десятилетия число студентов возросло с 8 млн в 1969 году до более 16 млн студентов в 2004-м. Из них в государственных вузах обучалось 11 880 тысяч студентов, а в частных – 5 300 тысяч, хотя по количеству частных учебных заведений почти на 500 больше [1, с. 21]. Свыше 10 млн получают образование в университетах и четырехгодичных колледжах, примерно 6 млн – в двухгодичных колледжах.

Какова специфика высшего образования в США? Чем оно принципиально отличается от современного состояния высшего образования в Украине?

По количеству вузов и числу студентов США занимают первое место в мире. К началу XXI века в США было 156 университетов, 1953 колледжа с четырехгодичной программой обучения, 1378 двухгодичных колледжей и институтов. Более половины из них – частные. Есть большие вузы, в которых число студентов превышает 5 тыс. человек, средние – от 1,5 тыс. до 5 тыс., и малые – менее 1,5 тыс. человек. Например, в Гарвардском университете обучается 18 тыс. студентов, а в Питцер-колледже Западной Вирджинии – всего 880 студентов [2, с. 8].

Американские вузы оснащены современным оборудованием, позволяющим выполнять исследования практически во всех областях науки и техники; имеют богатые библиотеки с литературой по всем областям знаний. Так, в библиотеке Гарвардского университета – 14 млн томов.

В последние десятилетия затраты на высшее образование и их доля в ВВП оставались одними из самых высоких в мире. Например, в странах Западной Европы они составляли в конце 1990-х годов немногим более 1% ВВП, в то время как в США – 2,6–2,9% ВВП.

Важнейшая особенность американской высшей школы состоит в отсутствии официальных стандартов по структуре и содержанию образовательных программ, что позволяет вузам самостоятельно строить учебный процесс. Вузы в США вправе

самостоятельно выбирать, какие курсы считать обязательными и иметь ли таковые вообще, какую нагрузку на преподавателя полагать нормальной и как оплачивать их труд, как организовать прием в вузы и по какой системе оценивать работу студентов и др.

Американцам неведомы понятия «государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования», «диплом государственного образца», «правила приема в вузы» и т. п. Каждый вуз автономен и вправе устанавливать свои собственные правила обучения [3, с. 71].

К числу особенностей высшей школы США относится также порядок приема в вузы — абитуриенты сдают единые для всех тесты и поступают не на конкретный факультет того или иного университета, а в университет или колледж как целое и лишь в конце второго или даже третьего семестра выбирают свою специализацию и прикрепляются к тому или иному департаменту [4, с. 43].

Высшая школа США включает широкий диапазон учебных заведений, заметно отличающихся друг от друга как по качеству предоставляемого образования, так и по стоящим перед ними задачам. Сформировавшаяся к концу XX века система вузов эффективно обеспечивает преемственность различных уровней американского высшего образования, являющегося многоступенчатым. Высшие учебные заведения США имеют определенные характеристики, в соответствии с которыми их можно систематизировать.

В США нет общегосударственной системы образования, и учебные заведения всех уровней, за исключением военных академий, находятся под ответственностью штатов, а не федерального правительства. Высшее образование в США состоит из двух секторов: государственного и частного. Государственные учебные заведения создаются на базе государственных финансовых средств и управляются советами попечителей, или, как их еще называют, советами регентов, которые назначаются губернаторами или избираются непосредственно самим

населением штата. Частные учебные заведения создаются на базе частных финансовых средств и управляются советами попечителей, которых назначают учредители учебных заведений, Частные учебные заведения делятся на некоммерческие, созданные с целью предоставления образования, и коммерческие учебные заведения, созданные учредителями с целью получения ими от образовательной деятельности еще и реальной финансовой прибыли.

В США нет четкого определения понятия «высшее учебное заведение». Учебное заведение, в котором производится обучение после школы (университет, институт, а также школа медсестер, курсы механизаторов, профтехучилище и т. п.), может именоваться колледжем, школой, институтом, Для оценки характера учебного заведения нужно знать квалификацию выпускаемых им специалистов и уровень выполняемых в нем научных исследований.

Однако подавляющее большинство высших учебных заведений США носят название университетов, колледжей и институтов. **Университеты** – это самые крупные единицы американской высшей школы. Они могут быть государственными или частными. К последним относятся такие известные и престижные университеты, как Гарвардский, Йельский, Принстонский и др.

Особенностью системы американских государственных университетов является их подразделение на исследовательские и неисследовательские. Исследовательские университеты ориентированы, в первую очередь, на фундаментальные исследования и их экономическая и социальная роль очень велика. В неисследовательских университетах основное внимание уделяется учебному процессу. Однако в последние десятилетия понятия «исследовательский университет» (государственный) и «элитный университет» (как частный, так и государственный) в сознании американцев слились. Само понятие «исследовательский университет» ныне говорит о тесном взаимодействии образования и научных исследований.

Университеты располагают значительными средствами, позволяющими осуществлять важнейшие и дорогостоящие проекты. Годовой бюджет ряда университетов превышает бюджет многих современных государств. Так, в 2001/02 учебном году расходы на высшее образование в США составили 291,100 млрд долларов, причем из этой суммы 186,39 млрд долларов – это пожертвования отдельных лиц и корпораций для 120 крупнейших вузов США. Только Гарвардский университет в виде пожертвований получил 17,96 млрд долларов [2, с. 34, 36]. Преподаватели многих вузов являются ведущими учеными, среди которых – лауреаты Нобелевских премий, авторы важнейших открытий и изобретений. Неслучайно в вузы США стремятся поступить многие выпускники средних школ со всех континентов мира.

Все американские университеты имеют одинаковую структуру, состоящую из двух ступеней обучения. 1-я ступень – это колледжи гуманитарных и естественных наук или академические колледжи, обеспечивающие будущих специалистов общетеоретическими знаниями, и по окончании которых присваивается степень бакалавра. Срок обучения – 4 года. Преимущество американских колледжей перед европейскими высшими учебными заведениями в том, что в них студенты выбирают специальность не при поступлении в вуз, а значительно позднее, по окончании второго или третьего курса колледжа.

2-я ступень – это исследовательские школы, по окончании которых присваиваются степени магистра (срок обучения – 5–6 лет) и доктора (срок обучения – 6–8 лет). Большую часть докторских степеней присваивают исследовательские университеты, а неисследовательские университеты присуждают в основном степень магистра.

Основным типом высшего учебного заведения в США являются **колледжи**. Они, в свою очередь, подразделяются на: а) обычные 4-годичные колледжи, по окончании которых присуждается степень бакалавра; б) многоаспектные или комплексные колледжи, которые приравниваются к соответствующим

университетам, со сроком обучения свыше четырех лет и по окончании которых присваивается степень бакалавра и магистра; в) двухгодичные колледжи, по окончании которых присваивается степень адъюнкт-бакалавра или младшего специалиста (специалиста среднего звена). Большая часть двухгодичных колледжей – это государственные городские колледжи с большим количеством учащихся. Частных двухгодичных колледжей значительно меньше, как правило, это элитные учебные заведения с небольшим количеством студентов.

Специализированные институты – это высшие учебные заведения, предлагающие, в отличие от университетов и колледжей, обучение в одной профессиональной области, например, в области бизнеса, юриспруденции, медицины.

Серьезной проблемой для американцев является удорожание высшего образования. В конце 2005 г. организация College Board опубликовала доклад о тенденциях в стоимости высшего образования в США. Стоимость обучения в среднестатистическом государственном университете в 2005/06 учебном году составила \$5126 что на \$365 дол. дороже, чем в 2004/05 году. В 2005/06 году стоимость обучения в частном вузе составила \$21235 (на 1190 дороже, чем год назад). Но реальные расходы студентов значительно выше. На книги и учебники студенту государственного университета требуется затратить \$894 в год, в частном вузе – \$904. Проживание обойдется соответственно в \$6636 и \$7791, транспорт – в 891 и 691 и т. д. Таким образом, год обучения в государственном вузе стоит \$15566, а в частном – \$31916 [5].

В университетах и колледжах США работают свыше 2 млн 800 тыс. человек, в том числе около 600 тыс. преподавателей. В вузах существуют три академических профессорских звания: полный профессор – соответствует званию профессора в украинских вузах, ассоциированный профессор – примерно соответствует званию доцента и ассистент-профессор – аналог старшему преподавателю. Кроме того, есть звания инструктор и лектор.

Преподаватель вуза в США в среднем получает почти

56 тыс. долларов в год, если он занят полное время. Зарплата профессоров трех категорий соответственно: 74,4 тыс., 54,5 тыс., 50,0 тыс. долларов. Средняя зарплата инструктора и лектора соответственно — 35,0 и 38,2 тыс. долларов [2, с. 121]. Есть небольшое различие в оплате преподавателей государственных и частных вузов.

Зарплата преподавателя зависит от стажа работы в данном вузе; она может быть выше профессора, недавно приступившего к работе в этом вузе. Если студенты не записываются на занятия, которые ведет преподаватель, то ему зарплату не снижают, а дают дополнительное задание.

В заключение следует отметить, что высшее образование в США — это сложное и многогранное явление, связанное с широким комплексом экономических, политических и культурных факторов развития страны в целом. Многие авторы считают, что система высшего образования в США наилучшая в мире и на нее нужно равняться всем другим странам. Однако механическое копирование американской модели образования и нецелесообразно, и вряд ли возможно. Целесообразно изучить этот опыт, осмыслить и продумать, что можно из него применить для нашего высшего образования.

Сформировавшаяся за многие десятилетия советская система образования до сих пор является одной из лучших в мире. Подготовка специалистов по многим дисциплинам соответствует самым высоким мировым стандартам.

Косвенное, но убедительное подтверждение этого — «утечка умов», когда выпускники наших ведущих вузов буквально нарасхват за рубежом. Председатель Совета ректоров России, ректор МГУ (и наш земляк) В. А. Садовничий приводит примеры: в компании «Майкрософт» работают более тысячи выпускников российских вузов, а в «АйБиЭн» — почти тысяча, в «Интел» — полторы тысячи. Многие руководители этих компаний откровенно говорят: «Не прекращайте подготовку таких ребят, а то мы останемся без сотрудников» [6, с. 5].

Список литературы

1. *Дмитриев Г. Д.* Анатомия американского университета / Г. Д. Дмитриев // Образоват. технологии. – 2005. – № 1. – С. 2–144.
2. *Штокман Е. А.* Высшее образование в США / Е. А. Штокман, А. Е. Штокман. – М.: Изд. Ассоц. вузов, 2005. – 200 с.
3. *Гладких Б. А.* Система высшего образования в США: особенности организации и управления / Б. А. Гладких // Экономика образования: Современ. гуманитар. ун-т. – М., 2005. – № 6. – С. 68–89.
4. *Замулин О. Г.* Трансформация университетов: американские академические свободы и российские теснины / О. Г. Замулин, Б. Г. Капустин, Д. Л. Константиновский // Высш. образования сегодня. – 2004. – № 11. – С. 42–44.
5. *Высшее образования в США дорожает* [Электронный ресурс] // Сайт: «В мире». – Режим доступа: – <http://www.isra.com/news/?item=57912>.
6. *Садовничий В. А.* Высшее образование в России. Доступность, Качество. Конкурентоспособность / В. А. Садовничий // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 6. – С. 5–9.

Резюме

Специфіка вищої освіти у США полягає, перш за все, в тому, що там немає загальнодержавної системи освіти. Номенклатуру спеціальностей, за якими здійснюється навчання, програми навчальних дисциплін, правила прийому студентів і аспірантів, порядок оплати навчання, напрямки наукових досліджень та інші питання діяльності вищій навчальні заклади визначають самі.

Summary

Special features of higher education in the USA are determined, first of all, by the absence of a nationwide educational system. Courses of studies offered by higher schools, their curricula, the regulations for applicants' admission, the rate of tuition fee, areas of scientific research and other aspects of activities are determined by the higher school itself.

Соціологія



УДК 316.1

Н. В. Малєєва

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ (ПРОФЕСІЙНОЇ) АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВИХ ЛЬОТЧИКІВ ПІСЛЯ ЗВІЛЬНЕННЯ В ПЕРІОД РЕФОРМУВАННЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, працевлаштування, реформування ЗС, державна програма, військові льотчики, вузька спеціалізація.

Останнім часом набуває актуальності проблема соціальної адаптації колишніх військових до цивільного життя у зв'язку з реформуванням і скороченням Збройних Сил України (ЗСУ). Ситуація, з одного боку, ускладнюється недостатньою ефективністю державної Програми соціальної і професійної адаптації військовослужбовців, звільнених у запас або відставку. З другого боку, процес адаптації до цивільного життя має ускладнений характер для військовослужбовців специфічних військових професій, зокрема військових льотчиків.

Пошукам шляхів розв'язання проблем соціальної адаптації авіаторів були присвячені наукові дослідження І. Ушакова, С. Старикова, В. Власова, Л. Коптева, О. Рібакова, І. Московкіна. Ушаков і Стариков вивчали вплив стану здоров'я авіаторів на їх соціальну адаптацію. Власов і Коптев проводили дослідження чинників, що впливають на професійне довголіття льотної складу. Соціально-психологічну адаптацію льотчиків, звільнених зі Збройних Сил, досліджували Рібаков і Московкін. Ці дослідження виявили, що важливим показником рівня соціальної адаптації є працевлаштування.

У даній статті з усіх аспектів соціальної адаптації нас будуть цікавити проблеми працевлаштування військових льотчиків, звільнених у запас.

За результатами проведеного аналізу, військовослужбовців, звільнених у запас, умовно можна поділити на такі групи: на тих, хто звільнився цілеспрямовано, і на тих, хто не сподівався, але був звільнений з певних причин. Тривалість реформування ЗСУ дозволяє виділити третю групу – військовослужбовців, які мають умови для безболісного (з точки зору соціальної адаптації) звільнення, але продовжують службу у ЗС в очікуванні звільнення. Залежно від цього можна диференціювати їх подальші життєві стратегії. Вірогідно, що перша і третя групи будуть демонструвати високі адаптаційні механізми щодо працевлаштування. Відповідно друга – низькі. Так, серед звільнених у запас цілеспрямовано (перша група) працевлаштувалися на роботу, яка їх задовольняє, 71%, а серед другої групи ця доля становить лише 23%.

Характерним є те, що проблему працевлаштування колишні військові розв'язують зазвичай самі. Про нову роботу вони довідалися: від друзів – 32,6%, від кого-небудь, хто колись тут працював, – 30,5%, від знайомих – 24,6%, від родичів – 21,2%. Через агентство працевлаштування довідалися про нову роботу тільки 4,8% постійно працюючих офіцерів запасу, хоча зверталось до державної служби з цих питань 23,2% [1, с. 51]. Таким чином, роль держави у наданні допомоги колишнім військовим щодо пошуку роботи виявилася незначною. Зауважимо, що 29,9% опитаних вважають, що нова робота не дозволяє використати їх кваліфікацію і знання, набуті за час служби в армії.

Підбиваючи підсумки, можна зробити такі висновки: існуюча державна програма має низьку ефективність, що сприяє активізації адаптаційних механізмів самих військовослужбовців. Як наслідок цього, успішність або неуспішність адаптації до цивільного життя буде залежати певною мірою від того, як швидко військовослужбовці пристосуються до нових соціальних відносин. Основною причиною неефективності такої програми продовжує бути узагальнений підхід до військовослужбовців без урахування їх фахової підготовки. Серед військовослужбовців є чимало спеціалізацій, які сприяють або обмежують адаптаційні можливості у цивільному житті щодо питань працевлаштування (рис. 1).

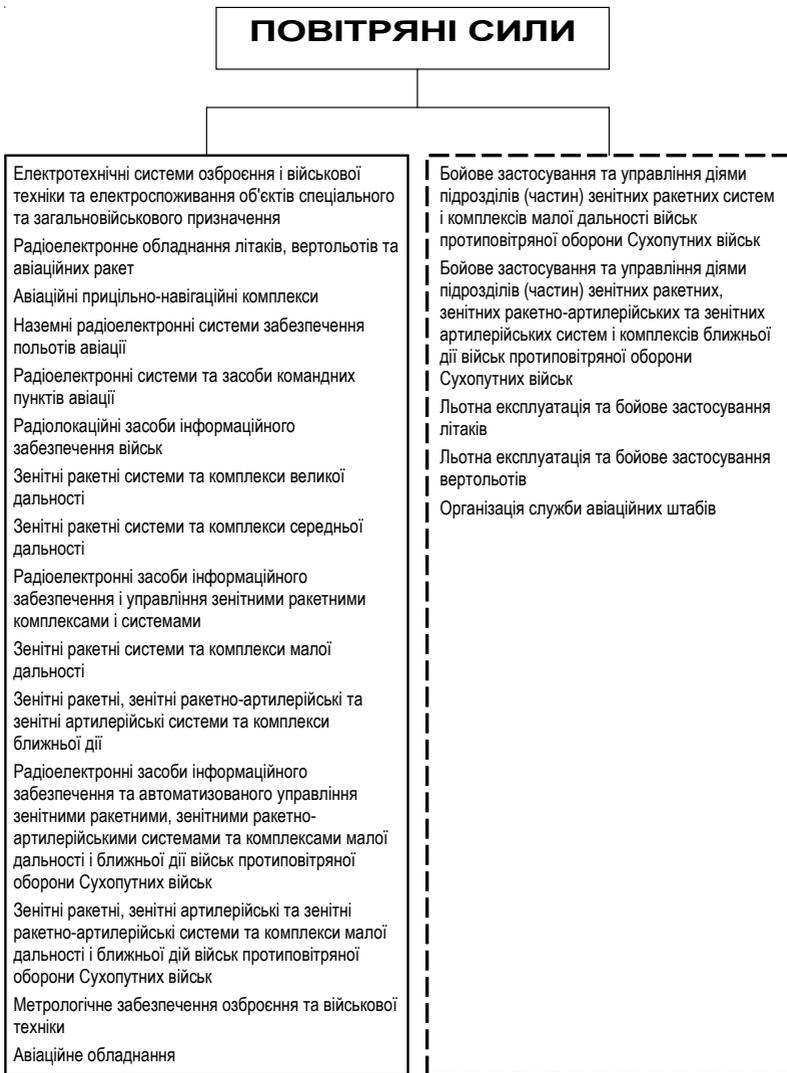
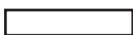


Рис. 1. Розподіл військових спеціалізацій щодо можливостей працевлаштування у цивільному житті:



вузькопрофільні військові спеціалізації



суміжні з цивільними спеціалізації

Особливо це стосується військових льотчиків з таких основних причин:

- вузька спрямованість набутих знань, умінь та навичок;
- висока вмотивованість до льотної роботи;
- раннє припинення льотної роботи.

При розгляді питання соціальної адаптації військових льотчиків у першу чергу необхідно враховувати, що на їх підготовку витрачено значну кількість матеріальних і людських ресурсів (рис. 2).

У зв'язку з цим було б економічно недоцільним залишати їх без подальшого використання як кваліфікованих кадрів.

Розглянемо більш детально специфічні професійні риси військових льотчиків, що вирізняють їх серед військово-службовців інших спеціальностей (рис. 3).

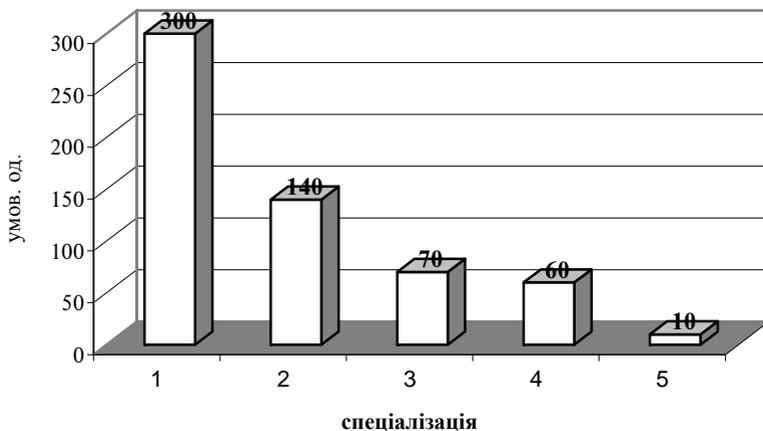


Рис. 2. Витрати на навчання авіаційних фахівців (в умов. од. на 100 год. нальоту):

- 1 – льотчики Л-39; 2 – вертольотчики Мі-8, Мі-24;
- 3 – штурмани; 4 – офіцери бойового управління;
- 5 – інженери



Рис. 3. Основні чинники, які впливають на успішність соціальної адаптації військових льотчиків

По-перше, вузька спрямованість здобутих знань, умінь та навичок військових льотчиків відрізняється від вимог навіть цивільної авіації. Так, військові льотчики транспортної авіації (ТА) більш адаптовані до професійної діяльності у складі цивільної авіації. Але відсоток цих фахівців невеликий у порівнянні з фахівцями інших родів авіації. Дослідження проблем працевлаштування скорочених військових льотчиків у російських ЗС показали, що працевлаштувалися 85% льотчиків ТА, з них 55% – на льотну роботу. Приблизно такий же показник у вертольотників. Найнижчий показник працевлаштування (39%) у льотчиків-винищувачів, з них влаштувалися на льотну роботу 2,2% [2, с. 16]. Тобто найбільш уразливою категорією з точки зору дезадаптивних розладів виявились льотчики-винищувачі.

По-друге, більшість військових льотчиків віддані своїй справі. Мотивація є найголовнішим, що утримує льотчиків в їх небезпечній професії. Так, серед причин, що підштовхнули залишити льотну роботу, найменш значущими були: втрата інтересу до військової служби і льотної роботи [3, с. 134]. Це підтверджують дані пілотажного дослідження, проведеного в Харківському університеті Повітряних Сил, яке показало, що 96% випускників-льотчиків 2005 року не виявили бажання змінювати спеціалізацію в подальшому житті. Слід зазначити, що такі результати є досить неочікуваними в світлі загального падіння престижу армії. Можемо припустити з великою долею ймовірності, що льотчики у своїй більшості будуть мати невисоку мотивацію при перенавчанні на нові види професійної діяльності.

По-третє, льотна робота завжди була складною і напруженою, що виявлялося в суворих (відносно загальноприйнятих) вимогах до показників фізичного і психічного здоров'я військових льотчиків. Середній вік виходу військових льотчиків на пенсію становить в середньому 40 років [4, с. 37]. Враховуючи зменшення державної потреби у військових льотчиках, середній вік залишення льотної роботи значно зменшується. Значна кількість звільнених є молоді люди до 30 років [2, с. 15].

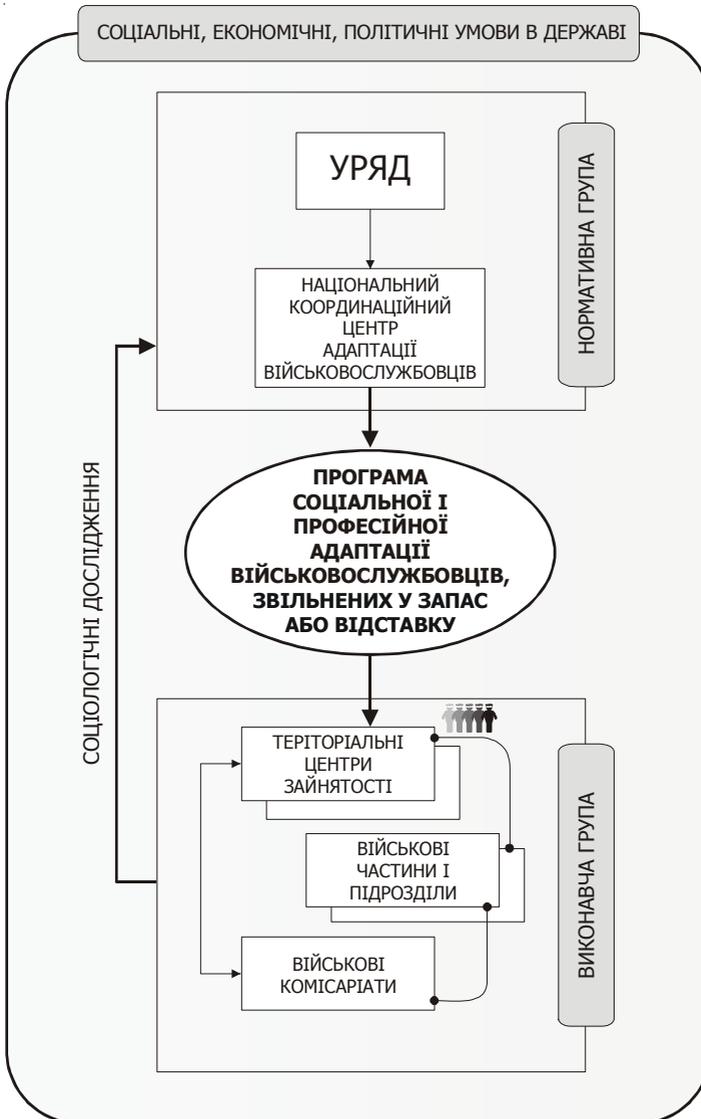


Рис. 4. Схема функціонування Програми соціальної і професійної адаптації військовослужбовців, звільнених у запас або відставку

Спираючись на розглянуті професійні особливості військових льотчиків, необхідно внести до Програми соціальної адаптації корективи, які дозволять розробити відповідні методичні рекомендації і враховувати такі положення (рис. 4):

- реформування Повітряних Сил приводить до появи на ринку праці потенційних суб'єктів трудової діяльності найпродуктивнішого з професійної точки зору віку з вузькоспеціалізованими знаннями і досвідом, на підготовку яких було витрачено багато коштів, з недостатньою мотивацією до будь-якої професії за винятком льотної;

- доцільність перенавчання військових льотчиків на споріднені або суміжні спеціальності: пілотів цивільної авіації (оптимальний варіант), у тому числі в закордонних авіаційних компаніях, операторів складних ергатичних систем, робітників системи державної служби – тобто забезпечити наступність у професійному розвитку військового льотчика як індивіда;

- загальну динаміку зайнятості в галузях економіки, які можуть слугувати потенційним сектором працевлаштування звільнених військових льотчиків;

- регулювання кількості військових льотчиків залежно від потреб ЗСУ;

- необхідність постійного коригування Програми соціальної адаптації через встановлення зворотного зв'язку шляхом проведення соціологічних досліджень, спрямованих на врахування соціальних змін у суспільстві.

Список літератури

1. *Денисовский Г.* Новые тенденции в адаптации семей бывших офицеров к гражданской жизни / Г. Денисовский, А. Смирнов // Социол. исслед. – 1999. – №10. – С. 46–52.

2. *Програма соціальної і професійної адаптації військовослужбовців, звільнених у запас або відставку, на період до 2005 року: Затв. Указом Президента України від 21 верес. 2002 року, № 849/2002.*

3. *Рыбников О.* Социально-психологическая адаптация летчиков, уволенных из Вооруженных Сил / О. Рыбников, И. Московкин // Проблемы безопасности полетов. — 2002. — № 7. — С. 14–18.

4. *Власов В.* Социологические корреляты профессионального долголетия летного состава / В. Власов, Л. Копотев // Социол. исслед. — 1996. — № 11. — С. 132–137.

5. *Ушаков И.* Социальная адаптация и состояние здоровья авиаторов после выхода на пенсию / И. Ушаков, С. Стариков // Социол. исслед. — 1996. — № 3. — С. 37–41.

Резюме

Предлагается метод усовершенствования Программы социальной и профессиональной адаптации военнослужащих, уволенных в запас или в отставку, путем дифференцированного подхода к адаптации военнослужащих узкоспециализированных военных профессий, а именно военных летчиков.

Summary

A method of improvement of the program of social and professional adaptation of the reserved or retired military by way of a differentiated approach to the adaptation of the military of specific professions, namely military pilots, is suggested in the article.

УДК 316.334.22:331.103

Д. В. Недогонов

ФУНКЦИОНАЛИЗМ ПРОИЗВОДСТВА КАК БАЗОВЫЙ ПАРАМЕТР КЛАССИФИКАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ПЕРСОНАЛА

Ключевые слова: персонал, управление персоналом, классификация персонала, категории персонала, производство, производственный персонал, рабочий персонал, результат труда, функционализм производства.

В современных условиях развития украинского общества особую актуальность приобретают вопросы, связанные с ролью человеческих ресурсов в организациях. На сегодняшний день именно они рассматриваются как потенциал организации, который позволяет ей быть успешной.

В настоящее время проблемы, связанные с управлением персоналом, широко разрабатываются как зарубежными, так и отечественными учеными. Вопросами общетеоретических и методологических принципов управления персоналом занимаются такие ученые, как: Ю. Г. Одегов, Г. В. Щекин, А. П. Егоршин, С. В. Шекшня и др. Технологией развития персонала, а также широкому спектру возможных исследований и оценок персонала посвящены работы Е. Б. Моргунова, С. О. Гримблата, Е. А. Борисовой. Проблемами внутриорганизационного поведения и мотивации персонала занимаются В. А. Спивак, А. С. Огнев, Е. И. Комаров и др. Однако вопросы управления производственным персоналом в современной литературе разработаны в слабой степени, и, учитывая большую долю промышленности в экономике Украины, данный круг проблем приобретает особую актуальность.

Отечественные организации в условиях развития рыночной экономики столкнулись с необходимостью модификации практик управления персоналом. Данные процессы вызвали к жизни и потребность дифференциации этих практик в отношении различных категорий персонала. Традиционно такая дифференциация опирается на некоторые классификации персонала, в рамках которых и выделяются его различные категории.

Однако, в любом случае, все существующие категории персонала, несмотря на всю многовекторность имеющихся концепций управления персоналом, входят в ту или иную классификацию управления. В теории управления существуют различные подходы к классификации персонала в зависимости от профессии или должности работника, уровня управления, категории работников. По мнению А. П. Егоршина, базовой является

классификация по категориям работников, предложенная в 1980-х годах Госкомтрудом СССР [1, с. 15, 16].

Согласно этой классификации, выделяются две основные части персонала по участию в процессе производства: рабочие и служащие (рис. 1).

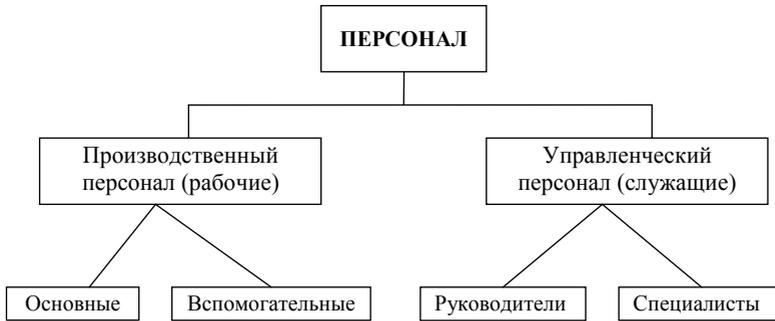


Рис. 1. Классификация персонала по участию в процессе производства. Основной критерий – результат труда

При этом «рабочие», или производственный персонал, осуществляют трудовую деятельность в материальном производстве с преобладающей долей физического труда. Производственный персонал, в свою очередь, можно разделить на две составные части: основной персонал – рабочие, преимущественно занятые в сборочных цехах предприятия; вспомогательный персонал – рабочие, преимущественно занятые в заготовительных и обслуживающих цехах предприятия. Результатом труда производственного персонала является продукция в вещественной форме (здания, автомобили, телевизоры, мебель, продукты питания, одежда и т. п.).

Служащие, или управленческий персонал, осуществляют трудовую деятельность в процессе управления производством с преобладающей долей умственного труда. Они заняты переработкой информации с использованием технических средств управления. Основным результатом их трудовой деятельности

является изучение проблем управления, создание новой информации, изменение ее содержания или формы, подготовка управленческих решений, а после выбора руководителем наиболее эффективного варианта — реализация и контроль исполнения решений. Управленческий персонал условно делится на две основные группы: руководители и специалисты. Принципиальное отличие руководителей от специалистов заключается в юридическом праве принятия решений и наличии в подчинении других работников. В зависимости от масштаба управления различают линейных руководителей, отвечающих за принятие решений по всем функциям управления, и функциональных руководителей, реализующих отдельные функции управления. Кроме того, различают руководителей высшего уровня управления предприятием (директор и его заместители), среднего (начальники цехов и подразделений) и нижнего (начальники участков, мастера). Специалистов предприятия можно разделить на три условные группы в зависимости от результатов их труда: функциональные специалисты управления, результатом деятельности которых является управленческая информация (референты, экономисты, бухгалтеры, финансисты, маркетологи и другие); специалисты — инженеры, результатом деятельности которых является конструкторско-технологическая или проектная информация в области техники и технологии производства (технологи, инженеры, конструкторы, строители, проектировщики и другие); служащие — технические специалисты (машинистки, операторы, курьеры, официанты и другие), выполняющие вспомогательные работы в управленческом процессе [2, с. 3, 35].

Данная классификация и сегодня остается наиболее актуальной и распространенной в подходах к изучению проблем управления персоналом. И на то, действительно, имеются свои причины.

Во-первых, по нашему мнению, с помощью данной классификации исследователю наиболее удобно подходить к описанию и изучению различных сфер жизнедеятельности государства, так

как изначально вся совокупность работников делится на две группы — производственный персонал и управленческий персонал, что позволяет, в зависимости от изучаемого объекта и предмета исследования, ограничиваться одной из групп, не нанося существенного «познавательного» вреда изучаемой проблеме в целом. То есть при изучении, например, организации, основной целью которой является оказание туристических услуг населению, исследователь изначально не рассматривает часть предложенной схемы и останавливается лишь на управленческом персонале, на руководителях и специалистах. В то время как при исследовании проблемных вопросов на производстве работает вся схема классификации.

Вторым удобным моментом при выборе данной классификации, на наш взгляд, является наличие сформировавшегося научного и соответственно подстроенного под него практического понятийного аппарата, с помощью которого в процессе изучения исследуемого объекта ученый не ставит под сомнение значение имеющегося на момент времени понятия и, естественно, не изменяет его смысловой нагрузки. То есть понятие или его смысл подвержены преимущественно лишь какому-либо видоизменению.

Третьей прерогативой выбора описываемой классификации является общее равенство на результат труда всех категорий работников. Удобство для изучения данного направления, без сомнения, налицо, ведь как бы ни отличались друг от друга категории персонала, весь возможный результат можно свести к нескольким типичным и характерным признакам (результат в материальном выражении, результат в стоимостном выражении, результат в нематериальном выражении).

Однако, на наш взгляд, при изучении вопросов, связанных с управлением персоналом на производстве, данная схема не отвечает реально существующему положению дел.

Прежде всего необходимо четко определить, что же мы понимаем под производственной организацией. По нашему мнению, под производственной организацией следует понимать

организацию, предприятие, учреждение, имеющее своей основной деятельностью производство каких-либо материальных благ, выражающихся в любой вещественной форме.

Итак, в предложенной Егоршиным схеме, весь персонал разделяется на две основные группы: производственный и управленческий, где основным критерием разделения является поточный результат трудовой деятельности. Ключевое слово — «поточный». По нашему мнению, в высшей степени главным, ожидаемым и, таким образом, корректным, а также оправданным результатом для производственной организации является выпуск продукции. Другими словами, вся деятельность персонала производственной организации направлена на реализацию главной цели, коей является получение прибыли организации путем производства и реализации продукции предприятия. Таким образом, выделение в качестве основного критерия для классификации производственного персонала результата труда, на наш взгляд, является некорректным; также некорректным будет разговор о разности стратегических целей между различными категориями производственного персонала.

Однако, при единстве стратегических целей и задач для всего производственного персонала, нужно сказать и о том, что тактические цели и поточные задачи для различных групп персонала будут совершенно разными. Данное отличие проявляется, по нашему мнению, не только в характере или содержании труда, но и в его функциональной составляющей. Другими словами, основным критерием классификации производственного персонала, по нашему мнению, является функциональная характеристика категорий работников — «Функционализм производства». Функционализм производства представляет собой наличие строго определенных функций тех или иных категорий производственного персонала, имеющих зависимость между собой и составляющих единый и целый алгоритм работы производственной организации. Для более детального анализа и обоснования введенного нами термина предлагаем перечень

строго определенных функций категорий производственного персонала:

- **Целеполагающая функция.** Существуют единые стратегические цели для всего предприятия, которые, в свою очередь, предполагают единый общевыраженный результат труда. Данным результатом является получение прибыли организацией через производство и реализацию продукции предприятия.

- **Административно-управленческая функция.** Данная функция соотносится с механизмами управления, администрирования и контроля административно-управленческим аппаратом производственного персонала.

- **Технико-гуманитарная функция.** Представляет собой совокупность механизмов создания, накопления, обработки, распределения необходимой технико-гуманитарной информации для нужд производственной организации. Реализацией данной функции, как правило, заняты специалисты, инженеры, работники информационно-технического профиля, работники гуманитарных специальностей.

- **Производственная функция.** Представляет собой деятельность категории рабочих специалистов производственного персонала, чья работа направлена на прямой процесс производства.

- **Вспомогательная функция.** Отображается в деятельности категории вспомогательных работников производственной организации. Сама деятельность хоть и не носит прямого производственного характера, однако является необходимой в процессе до и после производственного развития предприятия. Основными субъектами реализации данной функции выступают рабочие без профильной специальности, подмастерья, стажеры и ученики, обслуживающий персонал, работники социальной инфраструктуры.

Необходимо отметить, что все перечисленные функции, естественным образом находят грани соприкосновения между собой в тех или иных производственных ситуациях, что в своей

совокупности и составляет единый, целостный механизм функционализма производства.

В результате, предлагаемая нами классификация производственного персонала, основным критерием которой является функционализм производства, будет иметь следующий вид.



Рис. 2. Классификация производственного персонала.
Основной критерий – функционализм производства

1. Целеполагающая функция
2. Административно-управленческая функция.
3. Техничко-гуманитарная функция.
4. Производственная функция.
5. Вспомогательная функция.

Таким образом, мы можем сказать, что производственный персонал – это вся совокупность работников, занятых в производственной организации, категориально отвечающих функционализму производства. Производственный персонал включает в себя следующие категории:

- управленческий персонал, руководители;
- специалисты технико-гуманитарного обеспечения;
- рабочие специалисты;
- вспомогательный персонал.

Однако, анализируя проблематику категориального аппарата управления производственным персоналом в контексте функ-

ционализма производства, нельзя обойтись без анализа факторов, которые в той или иной степени влияют на предложенную нами классификацию. Безусловно, итоговое количество факторов не поддается полному анализу в рамках одной статьи, поэтому хотелось бы подробнее остановиться на анализе одного из самых важных, на наш взгляд, факторов, а именно на образовательно-квалификационных характеристиках персонала.

По нашему мнению, наличие образовательно-квалификационных характеристик у всех предложенных категорий производственного персонала в конечном итоге отображает его функциональную окраску и, соответственно, сущностную позицию в распределении категорий. И, если анализируя функцию технико-гуманитарного обеспечения, можно сказать, что наличие образовательно-квалификационных характеристик прямо пропорционально категории, а соответственно, и направлению работы, а также занимаемой должности, то остальные функции требуют более детального анализа.

Рассматривая административно-управленческую функцию, следует отметить, что наличие тех или иных образовательно-квалификационных характеристик, в конечном счете, влияет на определение уровня руководства, а именно высший, средний и низший уровень руководителей.

Отдельный интерес заключается в анализе данного фактора при рассмотрении рабочего персонала. Ни для кого не секрет, что на сегодняшний день любое производство на современном этапе находится в прямой зависимости от постоянного совершенствования техники и технологии. При этом данное положение дел совершенно справедливо не только для управленческого персонала, но и для рабочего персонала. В предложенной классификации Госкомтруда СССР, по сути, отрицаются образовательно-квалификационные характеристики рабочего персонала. Мы же считаем, что данные характеристики играют важную роль в функционировании всей организационной системы. В результате предлагаем разделять рабочий персонал на рабочих-специалистов и рабочих без профильной спе-

циальности, или же для простоты в обращении и в описании — рабочие-неспециалисты. Таким образом, деятельность рабочих-специалистов будет осуществляться в рамках производственной функции, а для рабочих-неспециалистов будет характерна вспомогательная функция в общем механизме функционализма производства.

Однако, преломляя данный фактор на категорию вспомогательного персонала, следует отметить, что в отличие от рабочего персонала, в рамках вспомогательной функции, образовательно-квалификационные характеристики будут носить второстепенный характер. Это объясняется вариативностью вспомогательной функции персонала и ее зависимостью от других факторов, таких как профиль и масштаб организации, а также конкретных производственных реалий той или иной организации.

Подводя итоги, необходимо еще раз отметить, что вопросы управления производственным персоналом требуют отдельного рассмотрения и детального анализа. Имеющиеся на сегодняшний день теоретические и методологические принципы управления персоналом нуждаются в корректировке и модернизации, а соответственно, и преломлении из ряда общенаучных в конкретно-функциональную сферу производственного сектора экономики государства. Наряду с уже сложившимися классификациями, критериями, принципами, методами, технологиями управления персоналом необходимо разрабатывать, анализировать и внедрять новые альтернативные формы. Одной из таких попыток является рассмотрение классификации производственного персонала исходя из критерия функционализма производства, и, соответственно, анализ производственного персонала не с позиции результата труда, а с позиции строго определенных функций тех или иных категорий производственного персонала.

Список литературы

1. *Егоршин А. П.* Управление персоналом / А. П. Егоршин; [Нижегород. ин-т менеджмента и бизнеса]. — Н. Новгород, 2001. — 716 с.

2. *Управление персоналом в организации: Учеб. пособие для студентов вузов / А. К. Саакян, Г. Г. Зайцев, Н. В. Лашманова, Н. В. Дягилева.* – СПб.; М.; Х.; Минск: Питер, 2001.– 175 с.

Резюме

У статті висловлюється думка стосовно управління виробничим персоналом організацій у сучасних умовах. Головною метою роботи є спроба соціологічного обміркування класифікації виробничого персоналу за критерієм функціоналізму виробництва.

Summary

The author of the article gives his ideas as to the management of the organization labour personnel under modern conditions. An attempt is made at sociological consideration of personnel classification proceeding from the criterion of production functionalism.

УДК 316.6:331.36

Н. В. Шевченко

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ – ОСНОВА УСПЕШНОЙ КАРЬЕРЫ

Ключевые слова: карьера, карьерный менеджмент, мотивация, карьерный риск, компетентность, личный брэндинг, планирование, самоконтроль, самоменеджмент, целеполагание.

С учетом мировых тенденций социально-экономического развития в глобализирующемся обществе большую актуальность приобретает проблема расширения личной свободы специалиста, основанной на ответственности. Эта свобода выражается, прежде всего, в самореализации, краеугольным камнем которой является умение управлять собой: самоменеджмент, самоорганизация, самоуправление, личная тектология, self-management, персональный менеджмент.

В современном трансформирующемся обществе, когда требуется постоянная обновляемость знаний, образование в значительной мере становится статичным, а не динамичным фактором успеха. В ситуации, когда все чаще производственный процесс подстраивается под личность, работодателя в большей степени интересуют прибыль, конкретные результаты, которых может добиться специалист, а не его дипломы и регалии, возникает необходимость говорить не о карьере, а о трудовом пути, профессиональной судьбе человека.

Все большее предпочтение отдается не последовательной смене должностей в одной иерархии, а смене позиций в различных проектах. Поэтому такие традиционные элементы процесса формирования и развития профессионализма, как высшее образование, должностное продвижение, повышение квалификации, в определенном смысле видоизменяют свою роль. Основой профессиональной «привлекательности» для работодателя выступает компетентность специалиста, а поэтому важно грамотно управлять собственным профессиональным развитием. Чем больше компетентность специалиста будет совпадать с компетенцией должности, имеющейся у работодателя, тем выше вероятность успешного трудоустройства и карьерного роста.

Понимая под персональным менеджментом целенаправленное и последовательное применение практических методов управления в повседневной деятельности с целью оптимизации использования своих персональных ресурсов (интеллекта, воли, способности и т. п.), можно констатировать, что важнейшую роль в системе самоменеджмента играет персональный карьерный менеджмент.

Традиционные технологии управления представляют собой, как правило, технологии, обеспечивающие выполнение основных функций управленческой деятельности: это целеполагание, планирование, организация, контроль и мотивация. К инновационным технологиям можно отнести маркетинг личности, персональный PR, личный брэндинг и другие популярные в последние годы технологии.

Объектом воздействия как традиционных, так и инновационных технологий менеджмента выступает, с одной стороны, карьера как смена компетенций, а с другой – профессиональное развитие (компетентность). Причем если карьера в большинстве организаций зависит от руководителя, работодателя, то формирование профессионализма и развитие компетентности целиком зависят от самого специалиста [3, с. 14].

В 2003–2005 годах автором проводился ряд исследований, посвященных роли персонального менеджмента в процессе трудоустройства. Социологические опросы проводились на традиционных ярмарках занятости (сентябрь 2003, 2004, 2005 гг.) и выставках вакансий (май 2004, 2005 гг.), организуемых Общественным центром занятости г. Харькова, общественной организацией «Молодежные перспективы» и Студенческим парламентом НФаУ. Это дало возможность опросить посетителей выставок и ярмарок, которые представляют собой активную часть соискателей, в большей степени использующих навыки самоменеджмента. Всего было опрошено 180 человек. Результаты структурированы по возрастным категориям в соответствии с основными этапами карьеры.

Анализ ответа на вопрос *«На каком этапе профессионального развития, по Вашему мнению, возникает необходимость в самоуправлении?»* показал, что после 30 лет необходимость планирования на всех этапах развития карьеры понимают в большей степени, чем в других возрастных группах. Эти респонденты в качестве наиболее актуальной задачи выдвигают планирование должностного развития (41%). До 25 лет наиболее значимым видится планирование при выборе профессии. Эти данные могут стать основанием для формулирования гипотезы о необходимости внедрения специальных учебно-образовательных программ по самоменеджменту именно в средних, средних специальных учебных заведениях, а также в высшей школе. Заслуживает внимания недооценка необходимости планирования в процессе трудоустройства в группе до 30 лет.

Как показывает сравнительный анализ ответов респондентов разных возрастных групп на вопрос *«Как Вы оцениваете свой уровень самоуправления?»*, подавляющее число участников опроса считают свой уровень самоуправления скорее высоким, чем низким. Наиболее самокритичными оказались представители возрастной категории от 25 до 30 лет. Только 14% из них считают свой уровень самоменеджмента высоким, тогда как после 30 лет количество респондентов, придерживающихся аналогичного мнения, повышается до 46%. Причем как низкий свой уровень самоуправления наиболее объективно оценивают именно респонденты, входящие в возрастную группу от 25 до 30 лет (низким его считают 9%). Понятно, что молодежная аудитория наиболее оптимистична, поскольку ей свойственно меньше задумываться над сущностью самоменеджмента (всего 5,1% затруднились ответить). Среди представителей старших возрастных групп сомневающийся гораздо больше (от 25 до 30 лет – 19%, а от 30 лет – 7%).

Также был задан вопрос *«Какие из перечисленных навыков самоуправления Вы считаете наиболее важными в процессе трудоустройства?»*. Оценка значимости функций персонального менеджмента респондентами показывает, что безусловное первенство занимает самоорганизация (до 25 лет – 62%, от 25 до 30 лет – 51%, от 30 лет – 56%). Можно также отметить, что с возрастом уменьшается значимость самоконтроля (от 46% в категории до 25 лет до 18% в категории после 30 лет). Молодежную часть аудитории больше заботит самооценка (42%) и самомотивация (22%). В то же время структурированием персональных планов больше склонны заниматься представители возрастной группы от 25 до 30 лет (37%).

Анализ ответов на вопрос *«Где, по Вашему мнению, люди должны получать знания и навыки самоуправления прежде всего?»* показал, что необходимость получения знаний и навыков самоуправления в школе понимают 47,5% респондентов до 25 лет. К их оценкам близки представители возрастной категории после 30 лет (30%). Необходимость изучения персонального менедж-

мента в вузе признают примерно в равной степени опрошенные в возрастных группах до 30 лет (25% и 35%), респонденты же после тридцати лет не придают столь большого значения получению навыков самоуправления в вузе. Они в большей степени подчеркивают необходимость самообразования (28%). Большую значимость самообразования справедливо отмечают и в возрастных группах до 25 лет и от 25 до 30 (14% и 28%).

Представляет интерес распределение ответов, касающихся эффективности форм обучения. На вопрос *«Какие из перечисленных форм самообразования Вы считаете наиболее эффективными?»* были получены ответы, что лидирующее положение в возрастных группах до 25 лет и от 30 лет занимают тренинги (соответственно 45,3%, и 48%). Обращает на себя внимание тот факт, что в возрастной группе от 25 до 30 лет достаточно скептически относятся к активным формам образовательного процесса (тренинги – 13%, «круглые столы» – 11%, деловые игры – 9%). Это может свидетельствовать как об определенной разочарованности в инновационных процессах в сфере образования, так и об отсутствии позитивного опыта в сфере прохождения тренинговых программ выпускников вузов. В то же время у представителей группы до 25 лет наблюдается устойчивый интерес к активным формам образовательного процесса: предпочтение отдается тренингам, деловым играм, семинарам. Их мнение совпадает с оценками респондентов возрастной категории после 30 лет, где 48% наиболее эффективными формами самообразования считают тренинги, а 42% – семинары.

Проблема самоменеджмента актуализировалась в последнее время и в связи с тем, что минимум два поколения людей – родившихся в период с 1945 по 1970 год – столкнулись с необходимостью резкой смены профессиональной реализации в связи с начавшейся в 1985 году перестройкой и дальнейшими глубинными трансформациями на постсоветском пространстве. По сути, за минувшие 20 лет произошла смена общественно-экономической формации от плановой, нерыночной, социалистической до развивающейся, рыночной, с капиталистическим

вектором. Специалисты разных профессий столкнулись с необходимостью серьезных изменений в привычных методах своего образа жизни. Поэтому люди наиболее активного профессионального возраста — от 25 до 45 лет — вынуждены были по ходу развития малопрогнозируемой политической и рыночной ситуации приспосабливать свои знания, умения, навыки к новым нуждам.

С целью исследования факторов успешной профессиональной самореализации нами были проведены качественные интервью с людьми, родившимися в период с 1945 по 1970 год, так как именно им пришлось приобретать новые знания, навыки, умения, чтобы адаптироваться в новых экономических условиях. Было проинтервьюировано 30 человек по вопросам самоорганизации карьеры и возможностей ее корректировки в связи с глубинными социальными трансформациями. Кроме того, 25 человек в указанной возрастной группе согласились подготовить эссе о перипетиях своего профессионального роста в меняющемся мире. Важный материал удалось собрать и в Internet на сайте e-executive, где нередко описывались ситуации потери возможности работать по приобретенной в советский период специальности (например, «экономическая география зарубежных социалистических стран»; специализация — Югославия) и получения новой специальности. Анализ этих социологических данных экзистенциального характера позволил констатировать: не более 20% из этих двух «потерянных» поколений достойно нашли себя в новой профессиональной жизни. Как успешные профессионалы выжили прежде всего те, кто наиболее быстро сумел наработать новые профессиональные качества и перестал «цепляться» за привычные нормы и стереотипы получения дохода. Причем наиболее успешными оказались так называемые «троечники», чьи знания были очень поверхностны, а потому с ними легко расставались при смене профессии. Значительно больше пострадали люди, которые потеряли много времени из-за переживаний по поводу потерянного статуса профессии, которые надеялись на централизованное урегу-

лирование ситуации. Именно такие глубокие профессионалы в прошлом, имеющие фундаментальные знания, нередко проигрывали в конкурентной борьбе с более адаптивными «троечниками», а государство не оказало действенной помощи своему интеллектуальному ресурсу, жертвуя в кризисе стратегий ради оперативного выживания. Как показывает анализ ответов интервьюеров и текстов эссе, в итоге профессионально реализовались те, кто рассчитывал на себя.

Выстраивая стратегию карьеры, важно определиться по следующим пунктам:

- насколько выбранная профессиональная специализация востребована на рынке труда (уровень конкуренции среди представителей данной профессии);

- насколько выбранная профессия конъюнктурна, устойчива;

- какие еще карьерные пути, специальности примыкают к данной профессии, какая должностная позиция является пределом развития данной специализации;

- насколько выбранная профессия зависит от конкретного регионального рынка (является ли выбранная специальность международной либо порождением какого-то региона). Важно также провести своеобразный SWOT-анализ по выбранной специализации, то есть ответить на такие вопросы:

- какие рыночные возможности позволяют надеяться на успех выбранной специализации?

- какие рыночные ограничения создают препятствия к реализации в выбранной профессии?

- какие личностные качества и особенности предыдущего опыта позволяют успешно реализоваться в выбранной профессии?

- какие свойства характера и прошлые поражения могут осложнить карьеру в выбранной профессии?

- как превратить ограничения рынка и поражения прошлого опыта в возможности хорошей карьеры в будущем?

- как действовать в случае наступления какого-либо из рисков (ограничений рынка или личностных ограничений), чтобы успешно реализоваться в карьерном плане?

Автором также было проведено фокусированное групповое интервьюирование в группе студентов, получающих второе высшее образование в Народной украинской академии. Анализ полученного эмпирического материала позволяет классифицировать риски, которым подвергаются проекты по развитию карьеры. Под рисками имеются в виду те ситуации, наступление которых способно резко увести карьерный проект от намеченного плана и даже полностью его уничтожить.

Все риски можно объединить в три основные группы: социальные риски, материальные (ресурсные) и стихийные.

Социальные риски – это риски, связанные с происхождением конкретного человека, унаследованным и приобретенным социальным и имущественным статусом, личностными и физиологическими особенностями. Это может быть рождение в неблагополучной, бедной семье, получение оказавшегося ненужным образования (например, политэкономия социализма) вместо модной и востребованной рынком специальности; отсутствие дружеских связей среди власть имущих; принадлежность к непопулярному в данном регионе национальному меньшинству или религиозной конфессии, инвалидность с детства и т. п. Наличие социального риска не означает, что развитие удачной карьеры будет невозможно, просто на преодоление последствий риска необходимо заложить отдельный ресурс. Важно грамотно выстроить шаги по снижению степени влияния этих рисков, чтобы их преодолеть [1, с. 49].

Материальные риски – это степень контроля над необходимыми для проекта материальными ресурсами. Если деньги на дополнительное образование человек заработал сам, то он вполне управляет как выбором направления образования, так и его ходом. Если же он направлен на учебу с места работы или обучение оплачивают родители, то свобода выбора для обучающегося несколько ограничена. К материальным рискам относится и отсутствие накопленного на прежнем месте работы приличного счета в банке при желании кардинально изменить свою специальность, компанию, отрасль или вообще стартовать свой

бизнес. Стартовые проекты требуют серьезных инвестиций, а доход они начинают приносить довольно нескоро, только при выходе на плановую мощность. Материальные риски, как и социальные, также требуют дополнительного расчета шагов по проекту, а нередко вообще могут его отменить.

Стихийные риски — влияние неподвластных воле строящего свою карьеру человека факторов: изменение рыночной конъюнктуры, разорение компании, критические изменения правил игры в индустрии со стороны государства и фискальных органов, крушение общественно-экономической формации, войны, землетрясения, наводнения и т. п. Стихийные риски не поддаются адекватному прогнозированию при планировании карьерного проекта.

При работе с рисками необходимо оценить два основных фактора: вероятность наступления риска и ущерб от него. Вероятность наступления риска более 0,6 следует расценивать как ограничение, поскольку его возможность достаточно высока, и включать в этапы планирования и оптимизации плана. Вероятность риска менее 0,5 важно подстраховать некими дополнительными ресурсами, но в основные шаги этапа планирования и оптимизации плана этот риск можно не включать. Для более точной работы с рисками необходимо учесть наносимый ими ущерб, для чего важно экспертно оценить его по шкале от 1 (ущерб почти не ощущается) до 10 (ущерб может привести к закрытию проекта). Умножив вероятность наступления риска на коэффициент ущерба, получаем степень зависимости проекта от риска. Чем ближе полученное число к 10, тем серьезнее риск [1, с. 50]. Предложенные инструменты карьерных построений являются лишь необходимым, но недостаточным условием успешности формирования специалиста. Необходимое и достаточное условие — это, прежде всего, активная жизненная позиция и стремление к профессиональному развитию.

Чтобы управлять собой, человек должен в достаточной степени обладать определенным набором способностей, а именно:

- способностью к самопознанию — знать свои достоинства

и недостатки, уровень своих знаний, профессиональных навыков и личностных качеств;

- самоопределением — знать свои реальные потребности в общении, в достижениях; видеть реально существующие проблемы и предвидеть те, которые могут помешать достижению целей;

- самоорганизованностью — быть способным рационально использовать свои силы и время, уметь мобилизовывать себя на достижение цели и снимать накопившееся напряжение;

- самореализацией — уметь проявить себя, где это необходимо, на пределе своих возможностей; доказать себе и другим, на что способен, опираясь на свои творческие способности;

- самодеятельностью — проявить инициативу, самостоятельность, независимость; самоконтроль; уметь адаптироваться к каждому новому виду деятельности, выполнять свои функции качественно и эффективно;

- самооценкой — умение адекватно оценить свои личные качества и результаты деятельности;

- способностью к самовнушению — умение подчинять себя собственной воле и разуму, снимать эмоционально-нервное напряжение;

- способностью к саморазвитию — совершенствовать свои творческие и профессиональные качества [2, с. 59–60].

Исследования показали значимость знаний и навыков персонального менеджмента для соискателей в процессе трудоустройства и на других этапах развития карьеры.

Результаты социологического анализа свидетельствуют о необходимости внедрения учебно-образовательных программ по курсу «Основы персонального менеджмента» в средних и высших учебных заведениях, особенно в рамках специальности «Управление персоналом».

Службам управления персоналом государственных, коммерческих и некоммерческих организаций следует больше внимания уделять развитию навыков персонального менеджмента управленческих кадров в процессе управления карьерой.

Оптимальной формой учебно-образовательного процесса представляются тренинги и игровые технологии, в процессе которых слушатели приобретают и совершенствуют практические навыки управления собой. В то же время необходим поиск инновационных технологий образовательного процесса, позволяющих руководителям заниматься профессиональным саморазвитием, не отрываясь от производственного процесса.

Сегодня лишь небольшая часть компаний на рынке консалтинговых услуг оказывает поддержку персональному менеджменту руководителей высшего и среднего звена. Между тем именно топ-менеджмент сегодня нуждается в поддержке. Консультирование представляется оптимальной формой саморазвития и самообразования для руководителей высшего и среднего звена государственных, коммерческих и некоммерческих организаций.

Список литературы

1. Вишнякова М. Управление карьерой: стратегический план развития карьеры / М. Вишнякова // Секретар. дело. — 2006. — № 7. — С. 46–50.
2. Лукашевич Н. Самоменеджмент — карьера — успех / Н. Лукашевич // Персонал. — 2001. — № 8. — С. 57–62.
3. Оглобин В. Персональный менеджмент — основа успешной карьеры / В. Оглобин // Упр. персоналом. — 2004. — № 14 (100). — С. 30–32.

Резюме

У статті обґрунтовується, що найважливішу роль у системі самоменеджменту відіграє персональний кар'єрний менеджмент, що включає цілепокладання, планування, організацію, контроль і мотивацію. Наводяться дані, отримані в ході опитувань, присвячених ролі персонального менеджменту в процесі працевлаштування, написання есе та інтерв'ю з питань самоорганізації кар'єри і можливостей її коректування у зв'язку з глибинними соціальними трансформаціями, що дозволило класифікувати ризики, яким піддаються проекти з розвитку кар'єри.

Summary

The article substantiates the part of a personal career self-management in the process of employment provision that comprises the following factors: setting a goal, career planning, organization, control and motivation. The author supplies empirical data concerning personal career self-management and the possibilities of its adjustment necessitated by profound social transformations. The results of the analysis obtained give grounds for the classification of risks in career-making projects.

УДК 316.61:159.954

И. И. Мачулина

**ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК
НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЕЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

Ключевые слова: социализация, активность личности, творчество, творческая активность личности, творческий потенциал личности, творческая деятельность.

В условиях трансформации украинского общества все более актуальной становится проблема становления личности, которая не только в совершенстве владеет современными знаниями и умениями, но и способна успешно справляться с различными видами творческой деятельности, что является необходимым условием развития современной личности. Решению этих задач способствует активное участие вузов, которые стараются обеспечить будущего специалиста не только знаниями по специальности, но и раскрыть его индивидуальность, творческий потенциал, что в полной мере обеспечит конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Формированию такого типа личности способствует как целенаправленное воздействие, так и ее активность в процессе социализации.

Данная проблема является предметом изучения многих социогуманитарных наук, в число которых входят педагогика,

психология, социология и другие. Изучению проблемы творческой активности, развития творческого потенциала личности посвящены работы А. А. Аронова [1], А. А. Кирсанова [2], И. А. Малаховой [3], О. С. Овакимян [4] и других ученых.

Целью данной статьи является выявление роли творческой активности личности в процессе ее социализации в условиях трансформации украинского общества.

Становление личности – сложнейший длительный процесс приобщения личности к социальному, то есть ее социализации. Это наиболее широкое понятие, которое служит для характеристики формирования личности. Социализация в словаре «Современная западная социология» определяется как «процесс усвоения индивидом на протяжении жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит» [6, с. 67]. Социализация охватывает все социальные процессы, благодаря которым индивид усваивает определенные знания, нормы, ценности, позволяющие ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Ведущим и опережающим началом социализации, – как верно указывает Е. А. Якуба, – является целенаправленное воздействие (обучение, воспитание) [7, с. 95]. Однако социализация включает и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе воздействующие на формирование личности. Таким образом, решающее влияние оказывают следующие факторы:

- целенаправленное воздействие общества на личность, то есть воспитание в широком смысле слова;
- социальная среда, в которой человек постоянно находится, воспитывается и формируется;
- активность самой личности, ее самостоятельность в отборе и усвоении знаний и их осмыслении;
- умение сопоставлять различные точки зрения, критически их оценивать;
- активное участие в практической, преобразовательной деятельности [6, с. 70].

Таким образом, социализация личности представляет собой процесс диалектического взаимодействия личностной активности и влияния общества. Поэтому для проникновения в сущность социализации остановимся на таком понятии, как ее активность. Активность личности представляется в качестве одного из способов ее функционирования в обществе, то есть как важная форма самодеятельности и участия в общественных делах, как необходимое условие социализации и развития. Активность проявляется не только как способность сознательно действовать, приспособляясь к условиям окружающего мира, но и как попытка целенаправленно изменять эти условия.

В теоретическом плане активность можно соотнести с понятием «деятельность». Однако не каждую деятельность личности можно рассматривать как проявление ее активности. Ведь нередко деятельность не является свободным волеизъявлением человека в рамках того или иного института социализации, не соответствует его стремлениям, интересам и не согласуется с индивидуально-психологическими качествами личности. В этих случаях речь идет о вынужденной деятельности. Активность, прежде всего, проявляется в том, что люди реализуют цели, которые непосредственно связаны с их ценностями (надо заметить здесь, что появление у человека ценностей есть своеобразный продукт его предшествующей социализации) [5, с. 32]. Например, учебная деятельность является вынужденной для тех, у кого нет соответствующих ценностных ориентаций. И наоборот, если у человека есть глубокое стремление существенно повысить свой общекультурный и профессиональный уровень, для него эта деятельность будет внутренне необходимой. Такую деятельность и можно назвать активностью личности.

Таким образом, активность не является вынужденной, навязанной извне, но внутренне необходимой для человека деятельностью, адекватной его ценностным ориентациям и внутренним порывам. Проявлять активность — значит действовать без внешнего толчка. Главную роль в данном процессе играет внутренний побудитель, раздражитель — осознанная или иногда неосознан-

ная потребность личности. Иными словами, активность человека предполагает преобладание внутреннего над внешним.

По мнению К. Рубчевского, активность – вообще ценное свойство личности, которое проявляется не только в ее деятельности, но и способности к конструктивному взаимодействию со средой, без чего невозможна не только эффективная положительная социализация личности, ее развитие, но и вообще нормальная жизнедеятельность [5, с. 33].

Размышляя о социализации, в процессе которой происходит становление личности, включение индивида в социум, в конкретную систему социальных отношений, приходим к объективному, закономерному выводу: вершина этой активной деятельности, ее оптимальный вариант – это творчество. И, на наш взгляд, более эффективного включения индивида в систему социальных отношений не найти. Необходимо подчеркнуть, что творчество важно не только для максимальной социальной адаптации индивида (субъекта творчества), но и для самого общества, для конкретного социума, претерпевающего трансформацию.

Оценивая значимость происходящих трансформаций, И. А. Малахова отмечает становление нового типа творческой деятельности, который приходит на смену труду. Формирование культуры, основанной на творчестве, означает, что в новом обществе свободная самореализация его членов становится важнейшим ресурсом производства и залогом прогресса, тогда как информация и знания выступают как их необходимые условия [3, с. 61].

Наша убежденность в особой роли творчества как фактора социализации индивида находит подтверждение и в научной литературе. Так, в «Философском словаре» дано развернутое определение социализации, где можно прочесть, что мера социализации каждого отдельного человека индивидуальна: она тем значительнее, чем выше его социальная активность, потребность в творчестве и развитии своих способностей. Выделяя значение творчества в аспекте социализации индивида, заметим также, что, в известном смысле слова, на заре цивилизации потен-

циальный человек выделил себя из животного царства именно благодаря творчеству.

Современная наука изучает различные аспекты проблемы творчества, а это, в свою очередь, несет многообразие определений. Однако их можно объединить в несколько основных направлений:

- понимание творчества как механизма продуктивного развития человеческой индивидуальности;
- творчество как направленность интеллекта;
- творчество как форма существования, самоутверждения и самореализации.

Важным в этих подходах к определению творчества является то, что оно предстает как средство самореализации и саморазвития личности, которая способна к преобразованиям не только внешнего, но и своего внутреннего мира [4, с. 549]. Это утверждение позволяет говорить об активности личности как об одной из основных ее характеристик. Проявляя активность, личность осуществляет реализацию своих возможностей и их развитие, а проявление творческой активности указывает на способность личности к самореализации.

Проследивая взаимосвязь творчества и социализации индивида, приходим к объективному выводу: именно творчество развивает в индивиде его индивидуальность, самобытность, неповторимость, поскольку именно в творческой активной деятельности человек в полной мере реализует свое призвание, находит оптимальное применение своим природным задаткам, наклонностям, способностям, интересам. В самом деле, именно творчество объективно требует от творческой личности напряжения всех ее физических, интеллектуальных и духовных сил. Именно в творчестве в полной мере раскрывается и реализуется потенциал личности, создаются необходимые условия для дальнейшего интенсивного развития этого потенциала. Именно творчество — надежный индикатор обнаружения и проявления призвания личности.

Таким образом, создание условий для творчества — задача

государственной важности, без эффективного решения которой просто невозможно рассчитывать на поступательное развитие общества, прогресс в науке, технике, культуре и искусстве. Ориентация на творчество должна пронизывать содержание и организацию работы всех образовательных учреждений, а в особенности — звенья системы профессионального образования. Такая стратегическая доминанта необходимо предполагает, что преподавательскую деятельность в учебных заведениях всех уровней должны осуществлять увлеченные, незаурядные, творческие люди, способные увлечь учащихся своим собственным примером, вовлечь их в творчество. В вузах надо сделать все возможное для проявления активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения, для вовлечения их в разнообразную социально значимую деятельность как на уроках (лекциях), так и во внеурочное время [1, с. 56].

Творческий потенциал будущего специалиста реализуется в его способности к поиску оптимальных путей, эффективных методов решения задач, возникающих в тех или иных сферах; он формируется на основе накопленного будущим специалистом социального опыта, общегуманитарных и специальных знаний, умений и навыков, постоянного стремления к самосовершенствованию.

Одной из главных целей профессионального образования должно выступать развитие творческого потенциала личности будущего специалиста, способного к самостоятельной организации и осуществлению профессиональной деятельности. При этом особое внимание необходимо обратить на научно-исследовательскую работу как средство развития творческого потенциала личности студента, создающее условия для проявления ее творческой активности.

Важно, чтобы творческая деятельность была лично значимой. Таким образом, при выявлении определяющих компонентов творческого потенциала необходимо учитывать не только характеристики результата творческой деятельности, но и личностную значимость выполняемой деятельности.

Творчество способствует раскрытию индивидуальности личности, открывающей себя в себе и себя – миру, при всем этом творчество объективно сближает людей и тем самым вновь проявляет себя в аспекте социализации личности. В принципе, этот вывод напрашивается, потому что перед учеными, конструкторами, техниками довольно часто ставятся задачи, решение которых по силам группе, коллективу, лаборатории, поскольку каждый из членов научного сообщества имеет свою специализацию.

Рассматривая принципиальные возможности творческой активности личности в контексте социализации, приходим к такому выводу: творчество стимулирует самовоспитание, самообразование, саморазвитие личности. Правомерность рассмотрения творчества в контексте социализации личности определяется и тем очевидным обстоятельством, что творчество является важнейшим инструментом познания и преобразования мира. Именно благодаря творчеству человек открывает новые горизонты научного знания, уточняет свои представления об окружающей действительности, преобразует ее и самого себя [1, с. 61].

Таким образом, творческая активность способствует развитию индивидуальности, самобытности, неповторимости, поскольку именно в творческой активной деятельности человек в полной мере реализует свое призвание, находит оптимальное применение своим природным задаткам, наклонностям, способностям, интересам. Именно поэтому творческая активность является необходимым условием социализации современной личности.

Список литературы

1. *Аронов А. А.* Творчество в контексте социализации личности / А. А. Аронов // Вестн. МГКИ. – 2004. – № 2. – С. 54–62.
2. *Кирсанов А. А.* Творческий потенциал специалиста / А. А. Кирсанов // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 2. – С. 113–125.

3. Малахова И. А. Социокультурные аспекты развития креативности личности в условиях глобализации / И. А. Малахова // Вестн. МГУКИ. – 2004. – № 1. – С. 57–63.

4. Овакимян О. С. Творческий потенциал будущего специалиста: сущность, этапы реализации, показатели, уровни развития / О. С. Овакимян // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Зб. наук. пр. – Х., 2004. – С. 548–550.

5. Рубчевский К. О соотношении понятий «социализация» и «развитие личности» / К. Рубчевский // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2003. – № 7. – С. 32–35.

6. Социология молодежи: Учебник / Под ред. В. Т. Лисовского. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1996. – 460 с.

7. Якуба Е. А. Социология: Учеб. пособие / Е. А. Якуба. – Х.: Константа, 1996. – 196 с.

Резюме

Стаття аналізує проблему творчої активності як один із базових чинників соціалізації в умовах трансформації українського суспільства. Автор доводить, що орієнтація на творчість повинна стати базовим підґрунтям всіх освітніх установ.

Summary

The article analyzes the problem of creative activity as one of the main factors for a person's socialization under the condition of transformation of the Ukrainian society. The author argues that the orientation toward creativity has to be a basis for all education institutions.

УДК 316.4:005.35

*А. Подгорески**перевод с англ. С. А. Шароновой¹*

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ

Ключевые слова: социальные технологии, социотехники, социальная инженерия, директивы.

Вместо предисловия.

Как я уже писала ранее в своей статье «в России термин «социальные технологии» активно вошел в практическое пользование с конца 1970-х годов. Основной дискурс, который затрагивает данное понятие, лежит в правомерности применения технологического подхода к управлению сознанием, в раскрытии специфики социальных технологий (по сравнению с технологиями несоциальных сфер). Поэтому объектом исследования долгое время оставалось понятие технологии, технологизации общественных отношений» [1, с. 100]. Неопределенность этого понятия несколько не смущает научную общественность, термин вошел в активный научный и обыденный язык как за рубежом, так и в России. Чтобы понять смысловой диапазон насыщения этого термина, я обратилась к источнику его возникновения.

Я отмечала, что за рубежом употребляется термин «социотехники», а не «социальные технологии». Социотехники — слово польского происхождения и непривычно воспринимается на слух на английском языке. Но привлекательность и магнетизм этого понятия кроется не только в его необычности звучания. По сути, речь идет о механизмах и инструментариях управления обществом на различных уровнях общественных отношений, опираясь на ценности, формируя мораль и создавая соответствующие нормы.

Мировую известность это понятие приобрело в 1970 году, когда Адам Подгорески, польский ученый, обратился в Мировую Социологию

¹ Перевод с англ. С. А. Шароновой статьи из книги: Sociotechnics / Edited by Albert Cherns. — London, Malaby Press Limited. — 1976. — P. 29—35.

ческую Ассоциацию с предложением учредить новый Исследовательский Комитет под названием «Социотехники». Основанием для этого послужило многолетнее исследование по данной проблеме (длившееся более десяти лет) польских социологов и социологов из других стран, объединившихся под руководством Адама Подгорески. Результатом этих дискуссий и исследовательских материалов стало множество книг и статей на польском языке.

Итак, предложение Адама Подгореского было принято Мировой Социологической Ассоциацией, его подход к изменению международных социологических исследований имел успех в Нью-Йорке, был выделен небольшой грант на проведение рабочей встречи ученых. Подгорески взял на себя задачу собрать ученых со всего мира, кого в той или иной мере интересовали проблемы, связанные с социальными технологиями. Он был несколько обескуражен результатом собственной инициативы. Как выяснилось, новый исследовательский комитет был не только очень реален как проект, но его следовало собрать и начать работу как можно быстрее.

Выделенный грант оплачивал проезд десяти польских ученых, трех представителей других стран Восточной Европы и четырех американских ученых. Встреча состоялась в ноябре 1973 года в университете Лоубороу. Кроме приглашенных, приехали и другие ученые из Америки, Европы и Британии, проявившие интерес к данной проблеме и оплатившие свое участие. Организаторы старались ограничить количество участников до 30, чтобы гарантировать, что смогут завершить работу в отведенный период — одного уик-энда.

Как пишет один из организаторов этой встречи Альберт Чернз: «Сказать, что каждый был полностью удовлетворен встречей, было бы абсурдно и самонадеянно. Но результат оправдал как спонсорские ожидания, так и труд участников, поскольку итоги научных дискуссий легли в основу серьезных концептов и компаративных исследований общественных проблем. Большинство участников испытывали чувство, что присутствуют если не в момент рождения, то в момент поворота будущего профессиональной социологической дисциплины» [2, р. 9].

* * *

Социальная инженерия может рассматриваться как общая теория эффективной методологии социального действия или, в более специфическом понятии, как прикладная социальная наука, которая призвана информировать потенциального

практика о том, как найти эффективные концептуальные подходы, чтобы реализовать социальные цели, когда, с одной стороны, задан набор ценностей, принятый обществом; с другой — задан круг интересов и ценностных ориентаций человеческого поведения, который описан, объяснен и является, таким образом, доступным.

Сущность социальной инженерии состоит в теологической парадигме², которая предписывает последовательный порядок взаимосвязанных шагов, обеспечивающих эффективность действия. Цель теоретической социальной науки состоит в том, чтобы описывать и объяснять различные области социальной жизни. Эти построения реализуются, когда их обобщения являются адекватными реальности; кроме того, они обеспечивают потенциальному агенту с помощью своего инструментария социальных изменений результат, приближенный заявленному результату исходной модели. Таким образом, основные процедуры социальной инженерии состоят из нескольких взаимосвязанных шагов, которые могут быть суммированы и классифицированы по следующим направлениям:

1. Установление иерархического порядка, учреждение четких приоритетов ценностей, свойственных способам видения и целям действия.

2. Принятие на себя диагностических обязанностей в тех особых случаях, когда действия, в которых нуждаются агенты, создают социальные проблемы.

3. Оценка ситуации и ответы на необходимые вопросы: будет ли иметь приверженцев предлагаемая процедура будущего

² Теологическая парадигма подразумевает построение и изучение социальных отношений с позиций иррациональности. Главный мотив вовлеченности в любую религию, как пишет В. И. Гараджа: «мотив обретения истины, правильности пути, надежной опоры и защищенности». Подгорески применяет данный термин к светской жизни. В качестве базиса социального конструирования и основного механизма социальных технологий используются культурные ценности (примечание Шароновой С. А.).

изменения? войдут ли с ней в конфликт общепринятые ценности? Если ответ положительный, то, вероятно, будет необходимо применить предупредительную, проектную или корректирующую процедуру.

4. Консалтинг теоретического банка гипотез, уже существующих или вновь открываемых, с тем чтобы создать возможность специфицировать и отобрать одну, которая наиболее полно обеспечит платформу для построения стратегии.

5. Подготовка плана действия, базирующегося на аккумуляции знания.

6. Формальные ожидания прибыли от осуществления плана, исследование всех возможных результатов, обеспечивающих действие.

7. Оценка в целом последствий процедуры.

Таким образом, ценности начинают и заканчивают методологический цикл практических социальных наук.

Рекомендации.

Директивы для ситуаций, которые не допускают рационального планирования.

Социальное планирование не следует использовать в торговых сделках в ситуациях, которые уклоняются от всех усилий придать им облик рациональности. Директива кажется по большей степени тривиальной. Но, несомненно, отличительной особенностью данной рекомендации в нашем случае является стресс, который может быть сформулирован следующими словами: рациональные и планируемые социальные изменяемые продукты в определенных обстоятельствах при константных столкновениях противоречивых стратегий приводят практику к социальной деформации или нестабильности. Состояние социальной деформации следует понимать как одно из тех, которое в результате целенаправленных и планируемых изменений приносит только побочный эффект. Такие ситуации также случаются, когда предыдущая адаптирующая стратегия имеет своей целью хронологически опровергать каждую последующую, либо эта цель опровержения реализуется в процессе их

одновременных действий. Возникает чувство, что только определенная степень хаоса возможностей и неразберихи, как результат обращения с различными техниками планирования изменений и их продуктами, может быть допустима и только на условиях, что это не предотвратит последующих рациональных стратегий.

Потенциальные или господствующие конфликты, порождающие изменения налогового регулирования, формирующие различные социальные политики, создающие противоречивые экономические единицы измерения, — дают изменениям легальные принципы и привносят диссонанс во все эти элементы — эти некие принципиальные факторы, которые могут быть причиной того, что данная социальная инженерия послужит началом социальной деформации общества. Закон, согласно которому отношения между видением и результатом являются общими, базовыми, не пригоден в этом состоянии. В этом состоянии социальной деформации вызывает интерес вопрос, когда группы переходят из естественного состояния предрасположенности к принятию изменения в состояние неприятия какой-то части либо в целом по всем позициям производимого изменения. Одним из наиболее подходящих может служить пример юношеского проступка. Молодой человек противостоит конфликтным и воинствующим авторитетам: родителям, церкви, школе, влиятельным лицам, государственной идеологии и т. д., которые нейтрализуют каждый друг друга и создают состояние вакуума и пустоты, в результате возникает эффект поощрения тенденций не только признать неспособность авторитетов, но также атаковать всех потенциальных собственников, которые могут появиться.

Директивы, защищающие предварительные шаги прежде, чем заявлено конкретное решение созидательного процесса. Если политические лидеры не восприимчивы к различным просьбам, опирающимся на социальную справедливость и рационализм изменений, защитить от утилизации социальные науки, то эту защиту можно было выстроить через стратегии косвенного влияния.

Разговорное употребление терминов создает собственный путь вхождения в научный язык наряду с действующим уже язы-

ком. Это случается, когда представление о термине с помощью искусственных определений приближает его к некоему специфическому состоянию, тогда представление разговорного характера становится более четким. Другая также часто встречаемая версия вхождения термина в научный язык — это противоположные отношения. Это когда вариативные научные термины и их концепты пронизывают разговорный язык, но заключают в себе определенный научный контекст и выражают концепцию, которая позволяет использовать их различными способами.

Чаще всего политические лидеры в большей степени восприимчивая аудитория среди других. В результате общий язык, начинающий фильтровать термины, может быть почти бессознательно направляем теми, кто нуждается в этих терминах, чтобы иметь возможность открывать или закрывать потенциальные возможности социальных наук. Эти окружающие стратегии при длительном использовании могут быть более эффективными, чем рабская мольба, с которой некоторые социальные ученые сейчас обращаются к потенциальным спонсорам и политическим лидерам.

Эта директива работает только при определенных условиях. Если постоянно и открыто задавать вопросы о базовых понятиях является трудным или запретным в конкретном социуме, то те, кто обладает силой, совершенно легко могут злоупотреблять своим правом научно нагружать понятия. Они могут держать в руках эти концепты для достижения поверхностных целей, они мало обращают внимание на их правильное глубинное значение, применяют как фасад. В этом случае эти директивы приносят больше негатива своим продуктом, чем планируемый позитивный результат. Иногда данные директивы ведут к встречным рекомендациям, которые, как эффект бумеранга, в качестве совета предлагают свой собственный эксклюзив.

Директивы исходят из экзистенциального базиса индивидуального опыта в программировании всеобъемлющих стратегий социального изменения.

Некоторые ученые выдвигают социологию возможностей в качестве помощи, которая будет материализовываться абсолютно интуитивно внутри видения возможностей, однако сейчас это представляется невозможным [3]. Другие предлагают социологию абсурда как замену функциональной социологии, которая, по общему мнению, предлагает общие основы без конкретизации реализации, поскольку «абсурд» не предполагает выбора третейского судейства, а просто необходимость ощущения [4]. Некоторые защищают этнометодологию, микшируя в баварском подходе термины, которые относятся исключительно к семантической категории, в наивности надеясь, что эти интеллектуальные ресурсы явятся магическим привнесением нового сорта просвещения [5]. Эти и другие пытаются декларировать не только интеллектуальное разрушение основ социологического знания, поскольку этот интеллект не дает им возможности изменять эти основы, но также разрушение, направленное на воображаемые или реальные основы в социологии, недостатки которых следовало бы порицать скорее на естественных дисциплинах, чем на характерных чертах вовлеченных акторов. Таким образом, если социальным ученым не хочется быть впутанными в ложные дискуссии, которые продолжают прыгать из одного метаязыка в другой еще более высшего уровня, им следует, опираясь на старинный медицинский рецепт, тестировать свои голословные утверждения не в искусстве упражнений в среде избранных, а в риске и в опасности повседневной среды их обитания. Следовательно, следующие общие рекомендации социальной инженерии как теории среднего уровня могут быть представлены как: в противоречие описательной и теоретической социологии (которая обычно играет роль наблюдателя) директивы о том, как менять социальную реальность, ее следует базировать на неподдающемся прогнозированию опыте, взятом (напрямую или косвенно) из спорных социальных событий, которые шокируют и подвергают испытанию последствия индивидуальной интеграции.

Директивы, исходящие из социальных ресурсов, которые создают потенциал для стратегии изменения.

Эффективному менеджменту человеческой деятельности следовало бы частично игнорировать и частично использовать острые конфликты, которые происходят между моралью и когнитивными инноваторами социального изменения. Люди имеют тенденцию интуитивно доверять своему собственному мнению и рассудительности и только позднее обращаться за советом к другим, но когда они стоят перед лицом организационной несогласованности, они имеют тенденцию изменять свое собственное мнение и приближаться к мнению тех, кто противостоит им. Несмотря на это, они даже могут подвергнуть критике свою собственную веру, если стоя перед лицом несогласованности их собственная интуитивная рассудительность предлагает применить дополнительные усилия [6]. Эти общие положения из социальной психологии пренебрегают одним важным измерением социальной жизни: социальный контекст возможности возникновения или существования конфликта.

Когда малые группы, организации, институты и т. д. стоят перед лицом свойственных именно им конфликтов, задающих базовые предположения принципиальным идеям, которые лежат в основе их структур, тогда каждый из этих процессов проявляется. Первый рост вызовов конфликтов заявляет себя через россыпь резких моральных обвинений, порожденных различными источниками и эмоциональным грузом, и атакующие базовые положения существующего порядка. Вначале эти допущения являются часто неподготовленными, необдуманными, односторонними, опирающимися на невежество, на тшедушные альтернативы и отягощены высокими моральными принципами. Логическая несовместимость этих объектов восходит к проблеме когнитивного синтеза. Следующее приближающее рождение вызовов конфликтов берет свое начало внутри эмоций и рисков, главным образом благодаря нарушению логических связей между предшествующими и вновь придуманными затруднительными положениями. Эта платформа, инструментальная

и прагматичная, базируется на мнениях и видениях вновь возникающих групп когнитивных инноваторов и представляет некий порядок в россыпи откликов на их действия этических инноваторов. Кроме того, острый конфликт часто возникает между сверх запутанными, обычно альтруистичными, но непоследовательными или даже нелогичными моральными инноваторами, и прагматичными и инструментальными, догматическими лидерами. На практике те, кто методологически не достаточно развит, имеют естественную тенденцию ассоциировать себя с этически целомудренными моральными инноваторами и презируют прагматизм и поборников порядка. Но это социотехнический капкан. Благоразумный социальный инженер берет эти конфликтные элементы, в равной степени предусматривая последствия: он использует их как часть своего стратегического синтеза, как точку соединения моральных усилий этических лидеров и когнитивных инноваций тех, кто стремится нажить капитал на социальных изменениях, которые продвигают моралисты.

Директивы, исходящие из физических ресурсов как потенциального базиса для эффективной стратегии.

Руководить — это означает иметь возможность воздействовать через контроль ресурсов, через использование стратегических локаций или распространение дефицитных ценностей. Но манипуляция внутренними субъективными мотивами, извлекаемыми из индивидуальных семян, более вызывающа, чем относительно легкое распределение исключительно того, что извлекается из социальных процессов. Таким образом, когда существующее множество возможностей измерений позволяет подвергнуть анализу внутренние мотивации, в этом случае следует тщательно различать и умело использовать принципиальные и инструментальные мотивации [7]. Принципиальные позиции призывают спонтанно принять определенные правила, которые уже признаны, потому что чувство внутренних обязательств привносятся из физической сферы целый ряд других понятий, нежели те, которые предписаны заданными правилами. Принци-

пиальные позиции отбирают как надлежащие директивы для поведения, чьи нормы кажутся подходящими заданной ситуации. Они эластичны, изменяемы и прагматичны. Некий изначальный, быстрый взгляд подсказывает, что инструментальные позиции создают надлежащую структурную почву для управленческих операций. Без сомнения, это утверждение есть частичная правда, но является ли это адекватным? Систематическое использование инструментальных позиций ведет к разрушению доверия и конфиденциальности. В самом деле, когда менеджмент является успешным благодаря постоянному использованию прагматических позиций, тогда этот тип менеджмента должен быть готов к повороту его инструментальных стратегий против предыдущих союзников или сотрудников, в этом случае обстоятельства будут проявлять себя как приказ. Таким образом, постоянное использование инструментальных стратегий выступает причиной небезопасности и риска в достижении их целей, если принимать во внимание последующие шаги или будущие возможности. В обмен на это, несмотря на факт, что инструментальные позиции очень эффективны [8], по крайней мере, одну важную оговорку следует сделать, что инструментальная мотивация в длительной перспективе тогда эффективна, когда она воспринимается как прагматичный механизм, усиливающий принципиальные позиции. В меньшей степени инструментальные мотивации имеют тенденцию быть самоцелью, в большей степени эффективно было бы их использовать. Эта директива может, несомненно, помочь нам обманывать, но также поможет снять маску с тех, кто делает вид, что является манипулятором.

Директивы, использующие этический потенциал.

Индивидуально ориентируемые этики – это набор норм, регулирующих социальное поведение людей по отношению к другим членам малой, более или менее неформальной группы. С другой стороны, нормы социально ориентируемых этик формируются из социальных ролей и позиций, которыми владеет или может овладеть любой индивид [9]. Господствующим

аспектом таких этик является то, что они не могут оценивать персональные качества или руководить индивидом, скорее их эффект заключается в том факте, что индивид овладел позицией в социальной структуре.

Социальные технологии базируются на этой отличительной особенности — защищать мобилизацию различных типов этик в различных социальных системах. Социальные системы основываются, главным образом, на формальных социальных связях, которые в большей степени могли быть подвержены влиянию со стороны соответствующих изменений в социально ориентированных этиках. В то время как социальные системы основывались на неформальных отношениях среди их членов, они могли бы быть более эффективными с помощью соответствующих перемен в индивидуально ориентированных этиках. Конструирование современных социальных систем благодаря внутренним взаимодействиям институтов, организаций, корпораций и т. д. с систематическим включением индивидуально ориентированных этик ничего не означает, скорее это можно считать социотехнологической ошибкой. Главный парадокс состоит в общей неспособности быстро схватывать различия между индивидуальными и социально ориентированными этиками. Разделительную черту можно представить с помощью следующей, возможно излишне преувеличенной притчи. Жестокий преступник, дебошир, пьяница, злобный хулиган порождает устойчивую и безотлагательную мораль осуждения среди нормальных людей, которые персонально благодарят администрацию, которая через бюрократические распоряжения воздвигает и организует концентрационные лагеря. Директивы, на которых строятся критические решения, которые касаются запаса моральных мотиваций, основываются, главным образом, на традиционно признанных диалогах индивидуально ориентированных этик.

Общая директива.

Те, кто изучает свойственные структурам процессы принятия решения, в порядке максимализации получения выгоды,

анализируют системно различные аспекты этих процессов. Они изучают отношения между различными социальными системами и механизмы, которые эти системы применяют для решения своих проблем: паттерны хорошо оплачиваемого поведения; креативные процессы; типы отношений к стрессовым ситуациям; социальные наборы инноваций и их отдача; использование имитационных технологий; информации обратной связи; игровые теории; калькирование и правдоподобность и т. д. Правда, они не берут во внимание одну весьма важную область поведения, которая организует все эти отклоняющиеся разветвления принятия решения — способность взять риск. Одно дело знать все о различных направлениях риска и другое — исполнять их в акте поведения. Таким образом, общая директива эффективности принятия решения не основывается на логике. Она говорит: необходимо учиться, как избегать риска, и в то же время необходимо учиться, как использовать, пускай слабый, но шанс.

Заключение.

Социальная инженерия не ставит перед собой цель решения всех парадоксов процесса принятия решения: каждый принимает решение, но никто не знает, наверняка, как он это делает. Социальная инженерия намерена только давать рекомендации, и они не имеют ни специфики, ни абстрактной обоснованности. Хотя рекомендации теории среднего уровня могут иметь потенциал, он до сих пор не используется и может быть использован ограниченно. Из-за излишне не поддающихся прогнозированию дрейфований, из-за очень поздних допущений — процесс принятия решения будет закрыт и в дальнейшем как для эстетических тестов, так и для математических уравнений.

Список литературы

1. Шаронова С. А. Управление и социальные технологии / С. А. Шаронова // Социология власти. 2005. — №5. — С. 99—110.
2. *Sociotechnics* / Edited by Albert Cherns. — London, Malaby Press Limited, 1976. — P. 9—10.
3. *Ofshe R. The Sociology of the Possible* / R. Ofshe. — New York, 1970.

4. *Lyman S. M.* A Sociology of the Absurd / S. M. Lyman, M. B. Scott. – New York, 1970.
5. *Garfinkel H.* Studies in Ethnomethodology / H. Garfinkel. – New York: Englewoog Cliffs, 1967
6. *Shepherd C. R.* Small Groups / C. R. Shepherd. – San Francisco, 1964. – P. 72.
7. *Podgorecki A.* Knowledge and Opinion about Law / A. Podgorecki. – Bristol, 1973.
8. *Christie R. A.* Studies in Machiavellianism / R. A. Christie, F. L. Geis. – New York, 1970.
9. *Podgorecki A.* Knowledge and Opinion about Law / A. Podgorecki. – Bristol, 1973.

Резюме

Стаття є перекладом оригінального тексту, присвяченого аналізу генезису поняття «соціальні технології» або «соціотехніки». Автор розглянув основні процедури соціальної інженерії та запропонував варіанти розробки директив прийняття рішення в різних ситуаціях.

Summary

The article is original text translation, devoted analysis of genesis of concept «social technologies» or «sociotechniques». An author considered main procedures of the social engineering and the variants of development of decision-making directives are offered in different situations.

Право



УДК 341.241.7:342.725:323.15(=161.1)(477)

В. В. Астахов

**К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ
ЕВРОПЕЙСКОЙ ХАРТИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ
ИЛИ ЯЗЫКОВ МЕНЬШИНСТВ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ**

Український «прем'єр-міністр» Янукович обіцяє надати мові попси та блатняку абсурдний статус «другої державної», а вже завтра вона остаточно витіснить «першу державну» на всі можливі узбіччя та маргінеси...¹

*Из открытого письма двенадцати
украинских литераторов о выборе
и выборах, подписанного также
Ю. Андруховичем 14.10.2004 г.*

Ми всі русофіли, чуєте, повторяю ще раз: ми всі русофіли. Ми любимо великоруський народ... І російських письменників, великих світочів у духовнім царстві, ми знаємо і любимо...

*І. Франко*²

Ключевые слова: государственный язык, официальный язык, региональный язык, язык меньшинств.

Традиционно в праве рассматривались понятия и средства защиты субъективных прав и интересов их отдельного носителя – гражданина, организации. Но, как справедливо отмечается

¹ <http://www.yuschenko.com.ua/ukr/present/News/1290/>

² В. Анисимова. Защитить Дульцинею. 2000. – 8.04.2005. – Ф 5.

в современной юридической литературе, социальная практика последних лет формирует потребность в защите объекта особого рода – общих благ (ценностей). В широком смысле, эта защита направлена на обеспечение правового, экономического, социального, экологического благополучия общества [1, с. 59].

Как известно, отрицаемая официальной властью проблема двуязычия в Украине существует на протяжении всех лет ее независимости, причем, если сравнить темпы украинизации за этот период, то они значительно выше, чем темпы русификации в истории Российской империи и СССР. Это признают даже ученые [2]. Наиболее остро проблемы языка коснулись образовательной сферы. Так, например, по данным газеты «2000» (№ 21/271, 2006, А7), «в пяти областях (в том числе Киевской) нет ни одной русской школы. В 16 областях запада и центра Украины на русском языке учатся лишь 2,5% школьников. Здесь осталось всего 26 русских школ из 13 000, в Киеве – 6 из 452. В 19 из 27 регионов Украины нет ни одного вуза с преподаванием на русском языке» [3].

Подобное 15-летнее притеснение русского языка не только ставит в «стесненное» положение многомиллионную армию русскоязычных граждан Украины, но и лишает возможности карьерного роста тех, кто мыслит на русском языке. Отсюда не вызывает сомнения, что политика игнорирования русского языка как государственного в конечном итоге приведет к тому, что государство и гражданское общество будут разговаривать на разных языках, а в таких условиях добиться взаимопонимания невозможно.

Не имея возможности в рамках настоящей статьи коснуться всех аспектов проблемы использования в Украине русского языка, речь в ней пойдет о Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств (далее – Хартия) – нормативном акте, вокруг которого разгорелись ожесточенные споры в период подписания Универсала национального единства всеми политическими силами, победившими на парламентских выборах 2006 года.

До ратификации Хартии решение языковых проблем в Украине регламентировалось ст. 10 Конституции, Законом Украины от 28.10.1989 г. № 8313-XI «О языках в Украинской ССР», Законом Украины от 25.06.1992 г. № 2494-XII «О национальных меньшинствах в Украине» и целым рядом подзаконных нормативно-правовых актов. К сожалению, в последних содержание норм указанных законов в значительной мере выхолощено. При этом расплывчатость и неоднозначность положений самих указанных законов позволяет трактовать их по-разному, в зависимости от воззрений и политических пристрастий, что в целом продолжает создавать напряженность в обществе и не способствует укреплению правового поля страны.

Причем, что касается русского языка, то применение к нему норм Закона «О национальных меньшинствах» не совсем корректно, поскольку, с одной стороны, согласно последней переписи населения, в Украине проживает свыше 8 млн этнических русских. А с другой – своей привязкой к Закону «О национальных меньшинствах в Украине» Хартия обязана авторам Программы правительства Ю. Тимошенко «Навстречу людям», сознательно или нет исказившим ее название, добавив перед словом «меньшинств» слово «национальных». В результате произошла подмена понятий: якобы Хартия направлена на защиту прав национальных меньшинств на использование своих национальных языков.

В действительности же Хартия имеет целью защиту прав носителей языков, которые объединены в группы по признаку языкового самоопределения каждого независимо от его национальной принадлежности. В этом легко убедиться, прочитав определения терминов, используемых в Хартии: термин «региональные языки или языки меньшинств» означает языки, которые традиционно используются в пределах определенной территории государства гражданами этого государства, составляющими группу, которая по своей численности меньше, чем остальное население этого государства, или отличаются от официального языка (языков) этого государства.

В тексте Хартии вообще не используется термин «национальное меньшинство». Национально-культурные права нацменьшинств в Европе защищены другим нормативным актом — Европейской рамочной конвенцией о защите прав нацменьшинств, а в украинском законодательстве — вышеупомянутым законом.

Ратификация Хартии была одним из условий принятия Украины в Совет Европы (наряду с требованием отмены смертной казни). Поэтому с целью приближения языкового законодательства Украины к европейским нормам прав человека и решения культурно-языковых проблем на основе апробированных положений европейского законодательства, а также во исполнение резолюции №190 (1995) Парламентской Ассамблеи Совета Европы, Верховная Рада Украины своим законом от 24.12.1999 года № 1350-XIV ратифицировала Хартию, которая была подписана Президентом Украины Л. Кучмой в Страсбурге еще 2 мая 1996 года.

Однако практически сразу же группа из 54 народных депутатов обратилась в Конституционный Суд Украины с требованием проверки Закона о ратификации Хартии на соответствие Конституции. 12 июля 2000 г. Конституционный Суд (по им же самим срочно созданным процедурным основаниям) постановил, что ратификационные законы должен подписывать не Председатель Верховной Рады, как это было определено украинским законодательством (Закон Украины «О международных договорах Украины» от 22.12.1993 г.), а Президент. Указанным решением Конституционного Суда были отменены только два (!) закона — Закон «О ратификации Хартии» и Закон «О международных договорах». (Хотя, если бы решение Конституционного Суда последовательно было применено ко всем международным законам, ратифицированным Верховной Радой после 1993 года, то Украина просто бы выпала из системы международного права).

Причиной подобных действий (с учетом того, что Конституционный Суд в своем решении признал лишь «нарушение

регламента» в работе ВР) было желание повторно ратифицировать Хартию, но при этом значительно сузив возможности ее применения в Украине.

Так, согласно ст. 2 Хартии, каждая сторона берет на себя обязательство применять не менее 35 пунктов или подпунктов из тех 99, что включены в ее третью часть. Согласно Закону о ратификации 1999 года, Украина брала на себя обязательства по 68 пунктам. В нынешней редакции Закона предусмотрены обязательства только по 42 пунктам. Но это еще не означает, что 26 пунктов были просто изъяты из Закона, сузив тем самым сферу его применения. Все гораздо хуже: часть пунктов с четко оговоренными строгими обязательствами была заменена более «мягкими» пунктами-пожеланиями.

Не имея возможности привести постатейный сравнительный анализ двух законов, а также их соответствие Конституции, «Закону о языках в УССР» и взятым на себя Украиной международным обязательствам в языковой сфере согласно Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод, представляется целесообразным привести некоторые, на наш взгляд, наиболее яркие примеры действия Закона о ратификации Хартии от 15.05.2003 г.

1. Новый Закон о ратификации не устраняет дефекты, содержащиеся в старой (1999 года) и гораздо более прогрессивной редакции. Так, в тексте Хартии (п. 2 ст. 7) подчеркивается, что меры, предпринимаемые для обеспечения равенства между лицами, использующими региональные языки, и остальным населением, не должны рассматриваться как дискриминационные против лиц, использующих более распространенные языки. Если даже согласиться с навязываемым статусом русского языка как лишь одного из «языков меньшинств» (о чем подробно было указано выше), то, в соответствии с п. 2 ст. 7 Хартии, дублирование текста, например на официальных бланках, по-украински и по-русски не должно рассматриваться как дискриминация по отношению к украиноязычным гражданам. Но (!) это положение Хартии дополнено статьей 5 Закона о ее

ратификации, в которой закреплено, что «... меры, направленные на утверждение украинского языка как государственного, ... не считаются такими, что препятствуют или создают угрозу сохранению и развитию языков, на которые распространяются положения Хартии» (то есть в случае отказа в таком дублировании, сославшись на «меры по утверждению», лицо не вправе считать такой «аргументированный» отказ дискриминационным).

2. Русский язык в новой редакции Закона о ратификации перечислен в алфавитном порядке между польским и румынским языками. То есть далеко позади несравненно менее распространенных языков, например гагаузского. В прежней редакции Закона языки «меньшинств» перечислялись в порядке убывания их распространенности. В этом была своя логика.

3. Согласно новому Закону «О ратификации Хартии» из перечня взятых на себя Украиной обязательств исключен п. 5 статьи 10, который «обязывал разрешать использование и принятие фамилий на региональных языках или на языках меньшинств по просьбе заинтересованных лиц». Причем прежняя редакция Закона о ратификации полностью соответствовала положениям Закона «О языках» (ст. 14, 39): «Удостоверения личности печатаются на русском и украинском языках. Граждане имеют право именоваться в соответствии со своими национальными традициями». Она подтверждала естественное право каждого человека именоваться так, как его назвали родители и как он сам предпочитает называться. Принятый Закон лишает его этого права и тем самым противоречит ч. 2 ст. 4 Хартии.

4. Огромным шагом назад является принятый Закон в части получения профессионально-технического и высшего образования на негосударственном языке. Так, согласно Закону «О ратификации Хартии» от 24.12.1999 (п. 1 п/п. d(i, ii, iii), e (i, ii), f (i, ii)), предусматривалось создание учебных заведений с соответствующими языками обучения. В последней редакции Закона ратифицированы совершенно иные подпункты Хартии (п. 1 п/п. d (iv), e (iii), f (iii)). Ими создание учебных заведений

с негосударственным языком обучения вообще не предусматривается. Принятый же новый подпункт е (iii) является в данном случае бессмысленным, поскольку он относится к случаям, когда компетенция государства не распространяется на соответствующие негосударственные учебные заведения. Иными словами, государство разрешает кому-нибудь (непонятно кому) делать то, что фактически запрещает всем реально существующим учебным заведениям, находящимся в его подчинении.

В результате проведенного анализа следует отметить, что в новой редакции Закона о ратификации Хартии существенно снижен уровень прав человека в языковой сфере. И это касается почти всех разделов Хартии: образования, судебной власти, административных органов и общественных услуг, средств массовой информации, экономической и социальной жизни, международных обменов.

Согласно п. 1. ст. 19 Закона Украины «О действии международных договоров на территории Украины», «действующие международные договоры Украины, согласие на обязательность которых дано Верховной Радой Украины, являются частью национального законодательства и используются в порядке, предусмотренном для национального законодательства». Однако в п. 2 закреплено: «Если международным договором Украины, который вступил в силу в установленном порядке, установлены иные правила, чем те, которые предусмотрены в соответствующем акте законодательства Украины, то применяются правила международного договора».

Отсюда, нормы Закона о языках, защищающие право на использование русского языка в различных сферах жизни украинского общества, после принятия 15.05.2003 г. Закона «О ратификации Хартии» могут применяться постольку, поскольку это не противоречит ратифицированным в Украине нормам Хартии, что существенно ухудшает общее состояние с использованием в Украине русского языка. В то же время утешает то, что, согласно положениям Хартии, количество ратифицированных пунктов может в любой момент быть

увеличено в установленной в Украине законодательной процедуре. Кроме того, положения статьи 10 Конституции Украины как Основного закона государства, нормы которой являются нормами прямого действия, позволяют достаточно широко использовать русский язык.

Сложившаяся ситуация многократно усугубляется на Слобожанщине, где численность русского населения превышает 25%, а русскоговорящие составляют практически до 80% населения. Поэтому насильственная, грубая украинизация в таких условиях влечет за собой множество негативных последствий, которых можно было бы избежать или, по крайней мере, смягчить. Поэтому, полностью разделяя мнение судьи Конституционного Суда Украины А. Н. Мироненко, можно сделать следующие выводы:

1. Согласно ч. 2 ст. 10 Конституции Украины, государство **не обязывает, а только обеспечивает** всестороннее развитие и функционирование украинского языка. Термин «обеспечивает» можно толковать только как: создает необходимые материальные условия или предоставляет средства, охраняет от посягательств на украинский язык со стороны кого-либо, проявляет к нему постоянное внимание, осуществляет высокую заботу, наблюдение, попечение, кураторство, бережность, старательность и т. п. Поэтому любой закон или решение Конституционного Суда Украины об обязательности, принудительном навязывании гражданскому обществу какого-либо одного языка не будет соответствовать Конституции.

2. Согласно ч. 3 ст. 10 Конституции Украины, государство **гарантирует** (то есть не только обеспечивает, но и выступает в роли гаранта, поручителя в выполнении сформулированного далее собственного долга) свободное развитие, использование и защиту русского, других языков национальных меньшинств. Другими словами, данная норма имеет жесткую императивную конструкцию, которая предусматривает категорическое правило, не допускающее отклонений от него.

3. Принимая во внимание современное состояние правосознания нашего общества, его политическую полярность,

полиэтническую реальность, билингвизм, местные авторитарность и волюнтаризм, игнорирование положений ст. 10 Конституции Украины представляет реальную угрозу разжигания межэтнических, социальных конфликтов.

Государственный украинский язык, на наш взгляд, имеет хорошие перспективы, но только в том случае, если он будет эволюционировать естественным путем, в русле требований статьи 10 и иных положений Конституции Украины, без политического или юридического авантюризма. Провокационные побуждения искусственно украинизировать общество методом правового принуждения, противоестественного, насильственного юридического нормирования не только противоречат точно выписанным конституционным нормам и ограничивают права этнических русских, русскоязычных этнических украинцев и граждан других национальностей, но и способны нанести ощутимый удар по авторитету украинского языка.

Что же касается правового регулирования сферы всестороннего развития и функционирования украинского языка, его использования, а также русского и других языков национальных меньшинств, защиты языков и т. п., то оно не только возможно, но и обязательно. Имеется в виду осторожное, деликатное регулирование строго в рамках Конституции, с учетом реального национально-этнического плюрализма, верховенства естественного права, с явным преимуществом гражданско-правовых поощрительных позитивных норм, которые бы формировались путем правотворчества снизу, то есть в реальной жизни, а не тотальным администрированием, попытками поставить закон как категорию политическую. При этом не исключаются и принудительные позитивные нормы, особенно в сфере ответственности за унижение, пренебрежение, преднамеренное искажение какого-либо языка, за посягательство на права личности по языковым признакам и т. п. Такие требования могут и должны стать правовой реальностью.

Таким образом, право на язык — абсолютное естественное право человека, неотъемлемая часть личности. Его особенность

заключается в том, что такое право (как право дышать и т. п.) относится к достаточно «тонкой», «хрупкой» сфере правового регулирования, а иногда и вовсе ему не подвластно! Вмешательство в указанную естественно-правовую сферу, требующую толерантности, гибкости, уважительности, сдержанности, корректности в правопонимании, нежелательно, поскольку склонность к императиву, правовому давлению ничего, кроме вреда, здесь не даст.

Декларируемое частью политических сил решение языкового вопроса в пользу двуязычия путем придания русскому языку статуса государственного (официального) или реализацией положений Хартии, о чем говорится в п. 2 Универсала, мягко говоря, не очень выполнимое. Возвращаясь к определению в Хартии термина «региональные языки или языки меньшинств», необходимо отметить, что в нем используется термин «официальный язык (языки) государства». Для Украины этот термин идентичен термину «государственный язык», который, согласно Конституции, закреплен за украинским языком (Радует только, что из последнего, подписанного текста Универсала перед словом «украинский» исчезло слово «единственный»). Идентичность обоих указанных терминов зафиксирована решением Конституционного Суда Украины от 14.12.1999 года, и оспорить это официальное толкование статьи 10 Конституции невозможно, если только сам суд его не изменит. Поэтому попытка придать русскому языку статус государственного или официального через принятие нового закона о языках может быть отвергнута как несоответствующая Конституции, хотя постановка такого вопроса вполне правомочна, и он может быть решен путем принятия поправок к Конституции.

Кроме того, основные проблемы при разработке нового закона о языках связаны с русским, а не с другими языками. В то же время русский язык обладает рядом признаков, которые позволяют отнести его к региональным языкам или языкам меньшинств в некоторых регионах Украины. При этом следует учитывать, что этим языком владеет или пользуется в той или

иной мере большинство населения страны, а это значит, что русский язык в целом по стране не является миноритарным (то есть языком меньшинства). Следовательно, со статусом русского языка необходимо определиться отдельно, путем предоставления ему некоего общегосударственного статуса, который, не претендуя на статус языка государственного (официального), в полной мере обеспечивал бы реализацию языковых прав граждан, использующих русский язык, и – на уровне Хартии – путем его защиты как регионального языка на тех территориях, где он является миноритарным [4].

И последнее. Из истории государства и права известно, что любое отделение народа в самостоятельное государство объясняется недостойными условиями его жизни в старом государстве, пренебрежением интересами личности, беспомощностью и равнодушием властей к судьбе народа. Поэтому, исходя из вышеизложенного, необходимо сделать вывод, что появление независимой Украины может быть оправдано только улучшением жизни ее граждан, утверждением их полного гражданского и языкового равноправия.

Список литературы

1. *Скобников П. А.* О мерах по предупреждению функционирования в России «теневой» юстиции / П. А. Скобников // Государство и право. – 2002. – № 2. – С. 50–59.
2. *Бабич И.* К вопросу о языковой проблеме в Украине, или зачем партии Регионов русский язык / И. Бабич // 2000: Еженедельник. – 2006. – 24–30 марта (№ 12). – F7.
3. *Кошелев И. Н.* «Автономизация»? «Национализация»? / И. Н. Кошелев // 2000: Еженедельник. – 2005. – 9–15 сент. (№ 36). – F7.
4. *Елецкий В.* Языковая политика под контролем СЕ [О Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств] / В. Елецкий // 2000: Еженедельник. – 2006. – 28 апр. – 17 мая (№ 17). – F7.

Резюме

На підставі аналізу чинного законодавства, що регулює вживання та застосування в Україні російської мови, розглядаються особливості

її використання як державної, регіональної та мови меншин. Також розглянуто зміни у сфері мовної політики української держави, які пов'язані з ратифікацією в Україні Європейської хартії регіональних мов та мов меншин.

Summary

On the grounds of the analysis of the current state of the normative base, regulating application and use of the Russian language in Ukraine, peculiarities of its usage as the state, regional and the language of minorities are examined. The changes in the field of Ukrainian state language policy, related to ratification by Ukraine of the European charter of regional languages and languages of minorities, are also considered.

УДК 343.347(477)

И. Б. Кравчина

К ВОПРОСУ О РОДОВОМ ОБЪЕКТЕ НЕЗАКОННОГО ОБОРОТА РАДИОАКТИВНО ЗАГРЯЗНЕННЫХ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ ИЛИ ИНОЙ ПРОДУКЦИИ

Ключевые слова: родовой объект, здоровье, здоровье индивидуума, население, здоровье населения, охрана здоровья.

Для определения характера и степени общественной опасности преступного деяния, предусмотренного ст. 327 УК Украины, его места в системе Особенной части УК и правильной квалификации необходимо четко установить *родовой объект* этого преступления, охватывающий, по мнению большинства криминалистов, «определенный круг тождественных или однородных по своей социальной и экономической сущности общественных отношений, которые должны охраняться в силу этого единым комплексом взаимосвязанных уголовно-правовых норм» [1, с. 98].

В подавляющем большинстве случаев понятие родового объекта того или иного общественно опасного деяния содержится в наименовании соответствующего раздела Особенной части УК, в котором это преступление расположено. В связи с тем что ответственность за заготовку, переработку или сбыт радиоактивно загрязненных продуктов питания или иной продукции предусмотрена ст. 327 УК Украины, находящейся в разделе XIII Особенной части «Преступления в сфере оборота наркотических средств, психотропных веществ, их аналогов или прекурсоров и другие преступления против здоровья населения», бесспорным является положение, согласно которому именно *здоровье населения* следует признавать родовым объектом исследуемого преступления.

К большому сожалению, единого взгляда на сущность правовой категории «здоровье населения» в юридической литературе до сих пор не выработано: во многих источниках она либо вообще не раскрывается, либо дается неполно и противоречиво. Обусловлено это, прежде всего, определенной условностью данного понятия, в котором, несмотря на мнимую простоту его обыденного понимания, отражаются фундаментальные аспекты биологического, социального, психологического и правового бытия человека в мире.

Все существующие в уголовно-правовой науке мнения ученых о родовом объекте преступлений против здоровья населения фактически разделились на три группы. Большинство криминалистов, трактующих объект как общественные отношения, склонны рассматривать и здоровье населения как объект уголовно-правовой охраны в этом ракурсе [2, с. 91]. Вторая группа авторов, являясь приверженцами концепции объекта как социальных ценностей либо интересов, здоровье населения пытаются определить через призму этих понятий [3, с. 90]. Наконец, третья группа ученых в определении термина «здоровье населения» вообще пытается обойтись без анализа самой сути родового объекта этих преступлений [4, с. 315]. Однако даже при единстве взглядов на объект либо как на общественное

отношение, либо как на социальные ценности, интересы и т. д. однозначного, единого определения здоровья населения до сих пор не существует, поскольку учеными за основу берутся отдельные медицинские, социальные, демографические, правовые критерии либо их комбинации. При этом содержание здоровья населения ими раскрывается либо через перечень сфер, в которых может причиняться вред здоровью [5, с. 39], либо посредством механизмов обеспечения здоровья населения [6, с. 24], либо путем перечисления целей, которые ставятся при проведении мер правовой охраны здоровья [7, с. 44].

Таким образом, *целью* настоящего исследования является анализ современного состояния научной разработки трактовки родового объекта незаконной заготовки, переработки или сбыта радиоактивно загрязненных продуктов питания или иной продукции и выделение на его основе единого, универсального определения данной правовой категории.

Толковые словари определяют здоровье как «качество жизнедеятельности человека, характеризующееся совершенной адаптацией к воздействию на организм факторов естественной среды обитания, способного к деторождению с учетом возраста и адекватности психического развития, обеспечиваемое нормальным функционированием всех органов и физиологических систем организма при отсутствии прогрессирующих нарушений структуры органов и проявляющееся состоянием физического и духовного благополучия индивидуума при различных видах его активности, в частности трудовой деятельности» [8, с. 224]. Следовательно, здоровье человека (индивидуума) определяется комплексом биологических (наследственных и приобретенных) и социальных факторов. При этом последние имеют столь важное значение в поддержании состояния здоровья или в возникновении и развитии болезни, что в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения закреплено: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов». Несмотря на некоторую спорность столь

широкого социологического определения здоровья, поскольку социальная полноценность человека не всегда совпадает с его биологическим состоянием [9, с. 442], такая формулировка здоровья воспринята украинским законодателем и широко используется в нормативно-правовых актах. С учетом изложенного, *здоровье индивида* — это качество жизнедеятельности человека, характеризующееся отсутствием каких-либо болезненных изменений, уравниваемостью с окружающей средой и проявляющееся в состоянии физического и духовного (психического) благополучия индивидуума при различных видах его активности. Представляется, что именно такой подход целесообразнее использовать при определении уголовно-правовой категории «здоровье населения», подразумевая под населением не только «непрерывно возобновляющуюся в процессе воспроизводства совокупность людей, живущих на земле в целом или в пределах конкретной ее части» [10, с. 488], но и «определенным образом организованный в общество социально производный организм» [11, с. 30–34].

Однозначного критерия, по которому можно было бы судить о состоянии здоровья жителей той или иной страны, практически не существует; даже такой комплексный показатель, как средняя продолжительность жизни, сам по себе, без учета комплексных социально-биологических исследований, еще не достаточен для оценки здоровья населения. В то же время следует согласиться с Е. В. Фесенко, что перечень критериев понятия «здоровье населения» в уголовно-правовом аспекте сориентирован на максимально достижимые, но не всегда реально существующие показатели, ибо, согласно ст. XII Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах, каждый имеет право на наивысший уровень физического и психического здоровья [3, с. 92]. Таким образом, *здоровье населения* — это максимально достижимое качество жизнедеятельности всей совокупности людей, населяющих определенную территорию, которое характеризуется отсутствием каких-либо болезненных изменений, уравниваемостью с окружающей

средой и проявляется в состоянии физического и духовного (психического) благополучия каждого индивидуума при различных видах его активности.

Вопрос о соотношении категорий «здоровье населения» и «здоровье конкретной личности» не раз обсуждался в уголовно-правовой литературе. Очевидно, что эти понятия не тождественны, что это два самостоятельных объекта, охраняемые уголовным законом, на каждый из которых посягает определенная группа преступлений [5, с. 40]. Безусловно, здоровье населения представляет собой интегральную категорию, которая детерминруется комплексом социальных факторов, а вред, наносимый ему преступлениями, не только причиняет необратимые явления в самой структуре биофизических и психических особенностей и качеств людей, но и ставит под угрозу здоровье будущих поколений. В то же время здоровье населения (народное здоровье неопределенного круга лиц) и здоровье конкретной личности, являясь объектами самостоятельных групп преступлений, тесно между собой связаны, входят в единое понятие общего объекта; термин «здоровье» является общим для этих двух понятий, и вкладывать в него различный смысл было бы методично и логично ошибочно. Более того, здоровье населения представляет собой группу общественных отношений, возникающих и существующих для сохранения одного из самых ценных благ — здоровья личности [5, с. 40].

Будучи самостоятельной социальной ценностью, здоровье населения охраняется комплексом мер политического, экономического, медицинского, правового характера, направленных согласно ст. 3 Основ законодательства Украины об охране здоровья, на обеспечение сохранения и развития физиологических и психологических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной биологически возможной индивидуальной продолжительности жизни. К правовым средствам охраны здоровья населения относятся нормы уголовного права, предусматривающие ответственность за посягательства на здоровье населения. В то же время следует

учитывать, что далеко не все общественные отношения в сфере охраны здоровья защищаются нормами уголовного права. Закон об уголовной ответственности берет под свое «покровительство» только важнейшие из них.

Учитывая вышеизложенное, принимая во внимание, что в качестве универсальной характеристики объекта преступления выступают только охраняемые законом об уголовной ответственности общественные отношения, которым в результате преступления причиняется вред или создается угроза причинения вреда, и, рассматривая «здоровье населения» как совокупность таких отношений, полагаем, что *родовой объект преступлений против здоровья населения* (в том числе и незаконной заготовки, переработки или сбыта радиоактивно загрязненных продуктов питания или иной продукции) представляет собой охраняемую законом об уголовной ответственности совокупность отношений между людьми, которые направлены на обеспечение максимально достижимого качества их жизнедеятельности, характеризующегося отсутствием каких-либо болезненных изменений, уравновешенностью с окружающей средой и проявляющегося в состоянии физического и духовного (психического) благополучия каждого индивидуума при различных видах его активности.

Список литературы

1. *Кримінальне право України: Загальна частина: Підруч. для студ. юрид. спец. вищ. закл. освіти / М. І. Бажанов, Ю. В. Баулін, В. І. Борисов та ін.; За ред. М. І. Бажанова, В. В. Сташиса, В. Я. Тація. — К.; Х.: Юрінком Інтер — Право, 2002. — 416 с.*
2. *Музика А. Об'єкт злочинів, пов'язаних з наркоманією / А. Музика // Право України. — 1997. — № 12. — С. 90–95.*
3. *Фесенко Є. В. Злочини проти здоров'я населення та система заходів з його охорони: Монографія / Є. В. Фесенко. — К.: Атіка, 2004. — 280 с.*
4. *Кримінальне право України. Особлива частина. Підруч. за ред. М. І. Бажанова, В. В. Сташиса, В. Я. Тація. — К.; Х.: Юрінком Інтер — Право, 2001. — 495 с.*

5. *Мирошниченко Н. А.* Уголовно-правовая борьба с наркоманией / Н. А. Мирошниченко, А. А. Музыка— К.; Одесса: Вища шк., 1988. — 298 с.
6. *Гасанов Э. Г.* Уголовно-правовые и криминологические проблемы борьбы с преступлениями, связанными с наркотиками (антинаркотизм): Автореф. дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.08 / Э. Г. Гасанов. — Москва, 2000. — 45 с.
7. *Смитиенко В. Н.* Уголовно-правовая охрана здоровья населения в СССР / В. Н. Смитиенко. — К.: Вища шк., 1989. — 243 с.
8. *Малая медицинская энциклопедия: В 6 т. Т. 2.* / АМН СССР; Под ред. В. И. Покровского. — М., 1991. — 963 с.
9. *Большая советская энциклопедия: В 30 т. Т. 9.* / Под ред. А. М. Прохорова. — 3-е изд. — М.: Сов. энцикл. 1972.— 1075 с.
10. *Словарь по уголовному праву* / Отв. ред. А. В. Наумов. — М.: БЕК, 1997. — 683 с.
11. *Таралло Й. Л.* Здоров'я населення: інформаційно-методичне забезпечення прогнозованого управління / Й. Л. Таралло. — Чернівці, 1996. — 177 с.

Резюме

У роботі досліджується питання щодо родового об'єкта злочинів проти здоров'я населення. Проаналізовано погляди, що існують в сучасній кримінально-правовій науці, на родовий об'єкт таких злочинів. З урахуванням семантичного тлумачення термінів, аналізу діючого законодавства запропоновано авторське визначення родового об'єкта незаконної заготівлі, перероблення або збуту радіоактивно забруднених продуктів споживання чи іншої продукції.

Summary

The article addresses the problem of a special object of crimes against public health. Approaches of criminologists to the problem have been analyzed. With regard to the semantics of the terms and the present legislation the author suggests the definition of a special object of illegal purveyance, processing or sale of contaminated foodstuffs or other products.

Історіографія



УДК 737.3

Є. К. Шишкіна

**НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ ГРОШОВИЙ ОБІГ
УКРАЇНИ 1914–1925 рр.:
СУЧАСНА ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ**

Ключові слова: бон, боністика, джерелознавство, історіографія, необов'язкові гроші, необов'язковий та сурогатний грошовий обіг.

Поширення сурогатного грошового обігу на сучасному етапі та нинішній рівень розвитку боністики обумовили суспільну і наукову актуальність постановки проблеми необов'язкового грошового обігу на українських землях. З'ясування особливостей методики роботи з необов'язковими паперовими грошами (бонами) та виявлення перспектив їх використання в історичних дослідженнях є на сьогодні важливою джерелознавчою проблемою. А одержання всебічної і максимально повної інформації про використання бон в торгівельно-грошових відносинах на українських землях в період їх максимального розповсюдження у 1914–1925 рр. є одним із маловивчених питань в історичній науці.

Сьогодні в науковий обіг введено та докладно вивчено більшість обов'язкових грошових знаків, малодослідженими залишаються необов'язкові гроші (бони), найбільша емісія яких припадає на 1914–1925 роки. Отже, нечисленні роботи та публікації з даного питання мають особливо цінне значення для науковців.

По праву піонером у справі наукового піднесення боністики та вивчення даної проблематики можна вважати Р. Й. Тхоржевського. Його кандидатська і докторська дисертації стали значним внеском у розвиток спеціальної історичної дисципліни, оскільки саме в них, а також у численних наукових працях і публікаціях було закладено теоретичну основу сучасної української боністики та започатковано вивчення необов'язкового грошового обігу [29–31].

Г. М. Марковецька продовжила справу попередника, захистивши у 2003 році кандидатську дисертацію «Паперові грошові знаки і бони Східної Галичини 1914–1920 рр.» [24]. Дослідниця на основі архівних та музейних матеріалів кількох західноукраїнських областей, а також інших джерел і літератури вивчила обов'язкові та необов'язкові грошові емісії Східної Галичини.

У наступному році кандидатську дисертацію на тему «Паперові грошові знаки та бони Волині 1914–1921 рр. як історико-економічне джерело та об'єкт боністики» захистив Г. В. Сапожник [28]. У цій роботі автор дослідив історію обов'язкових та необов'язкових грошових емісій Волині.

Не можна обминути увагою і дисертації, захищені у близькому зарубіжжі, оскільки ситуація в грошовому обігу періоду, що вивчається, тісно пов'язана з територією сьогоденного СНД. Мова піде про кандидатську дисертацію А. Г. Баранова «Грошовий обіг та емісії на Північному Кавказі у 1917–1920 рр.», захищену у 1998 році [5]. Заслугою автора дисертації, на наш погляд, є подальший розвиток теоретичної бази боністики: він докладно проаналізував усі відомі класифікації грошей та запропонував нові варіанти; вніс свої зміни і доповнення у методику дослідження грошових знаків і бон, запропоновану Р. Й. Тхоржевським.

Зазначені дисертації є показником значного прогресу у розвитку боністики як спеціальної історичної дисципліни та зростання її значення у вивченні різноманітної історичної проблематики. Очевидним стає посилення інтересу науковців до необов'язкового грошового обігу.

Останнім часом усе частіше стали з'являтися наукові роботи та публікації з даної проблематики у різноманітних наукових збірниках.

Так, наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття з'явилося кілька робіт з історії грошового обігу Тернопільської, Чернівецької, Івано-Франківської та Рівненської областей. Серед них: стаття Г. Марковецької «Місцеві паперові гроші (бони), випущені на Івано-Франківщині у 1849, 1914–1919 рр.», у якій дається інформація про бони Станіслава, Биткова, Рогатина та інших міст

Івано-Франківської області [21], та публікація В. Тхоржевського «Місцеві і приватні гроші-бони Чернівецької області 1914–1920 років» про бони міста Чернівці та села Добринівці [31]. У наукових записках Інституту Української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського Національної академії наук України були представлені матеріали з історії місцевого грошового обігу Львова вже знайомої нам Г. Марковецької [22, 23]. М. Дмитрієнко розмістив на сторінках збірки «Історія України: маловідомі імена, події, факти» свою публікацію про місцеві та приватні грошові емісії та методику роботи з ними як з історичними джерелами [10]. Серед статей, розташованих у науковому збірнику «Спеціальні історичні дисципліни», увагу привертає робота О. Клименко, що розкриває законодавчу базу, причини появи та особливості обігу бон у закладах солдатських та офіцерських зібрань, військових кооперативах, розквартированих у Західній Україні (Крем'янці, Львові, Станіславі та ін.) [18]. Бони Кам'нець-Подільського, Проскурова, Шепетівки, Нової Ушиці та інших подільських міст знайшли відображення у статтях Г. Куриса та В. Г. Вараниці [6, 19]. Грошові випуски м. Рівне описав уже відомий нам Г. В. Сапожник [27].

Сучасні дослідження стосуються і східної України. Ще у 1994 році харківським боністом і краєзнавцем М. В. Абросимовим було самвидавом надруковано книгу про бони м. Харкова [1]. Це обширна праця, що містить матеріали про майже всі харківські емітенти та їх грошові випуски, охоплюючи період з кінця XIX ст. по кінець XX ст. У ній представлено ілюстрації більшості емісій та фото будинків і вулиць, де свого часу розміщувались емітенти. І хоча у роботі відсутні будь-які посилання на джерела та літературу, відчувається кропітка робота М. В. Абросимова з ними. Тривалий час це наукове дослідження залишалося малодоступним для більшості читачів (нам відомі лише два екземпляри цієї книги), але у 2005 році М. В. Абросимову вдалося опублікувати свої напрацювання [9]. Крім того, він опублікував статті, присвячені деяким бонам міста. Так, у 1998 році в журналі «Ділове життя» з'явилася стаття «Бони старого

міста», у якій в короткому вигляді представлено інформацію про деякі харківські емітенти та подано опис випущених ними бон. Серед грошей міста в ній показано бони готелю «Марсель», Руського товариства торгівлі аптекарськими товарами, кооперативного товариства «Автопомога», товариства споживачів «Україна», товариства Харківської суконної мануфактури та ін. [2, 3]. У 2002 році в газеті «Панорама» М. В. Абросимов розмістив публікацію «Друкували в Харкові бони», присвячену історії грошової емісії Харківського губернського земства [4].

У 2001 році у Тернополі вийшла збірка «Історія грошей в Україні». Серед матеріалів цього видання для нас цікавою є стаття Л. Зайцева «Бони кооперативів карних установ України 1921–1924 та 1930–1932 років», у якій автор описав законодавчу базу та особливості грошових емісій військових кооперативів та карних органів Харкова («Військовий кооператив № 4 ДПУ»), Севастополя, Дніпропетровська [13].

Необов'язковий грошовий обіг південної України представлений статтею В. Калинової «Місцеві гроші урядів Криму 1917–1920 рр. як історико-економічне джерело» [16], де в хронологічному порядку розставлено та проаналізовано з огляду на історичну ситуацію кримські емісії. Крім того, тут описано Денікінські емісії південної України (зокрема Феодосії).

Необов'язкові грошові емісії хоча і меншою мірою ніж випуски українських національних урядів, але розглядаються в діаспорній літературі. Прикладом таких досліджень є книга М. Гнатишака «Державні гроші України 1917–1920 рр.», видана в Канаді. У ній подано невеличкий огляд міських бон, зокрема розповідається про випуск грошей Золочевом, Бродами, Тернополем, Збаражем і Сокалем [7, 8].

Узагальнюючою науковою роботою з історії паперового грошового обігу України стала книга «Гроші в Україні», написана колом авторів у 1998 році. Окрім багатьох обов'язкових грошових емісій у ній описано приватні та місцеві бони, що мали обіг на території України в 1917–1920 роках. Серед них: бони Києва (Київська контора Держбанку), Одеси (Одеська контора Держ-

банку та Міське управління Одеси), Харкова (Харківське земство) і багатьох інших міст України [25]. Одним з авторів цієї книги – М. Дмитрієнко – була в подальшому надрукована стаття, у якій він намагався розставити по місцях усі грошові емісії, що мали обіг на нашій території, у тому числі необов'язкові, визначаючи причини їх появи та широкого обігу [11].

Питання термінології, методології та класифікації грошей вирішується завдяки різноманітним довідковим виданням. Ця група літератури представлена нумізматичними словниками, енциклопедіями, довідковими виданнями з різних спеціальних історичних дисциплін, словниками символів тощо. [12, 14, 15, 17, 20, 26, 32].

Таким чином, історіографія боністики, після того як вона пройшла етапи первинного накопичення матеріалів і їх попередньої обробки у другій половині 20-х рр. ХХ ст., а також систематизації даних і початкового формування теоретичних основ боністики у 50–90-х рр. ХХ ст., сьогодні вже знаходиться на стадії остаточного вироблення методів практичної роботи і переважного оформлення теоретичної бази боністики як спеціальної історичної дисципліни. Наприкінці 90-х років ХХ ст. – на початку ХХІ ст. в історіографії виокремлюється низка досліджень, які заклали початок науковій систематизації матеріалів української боністики, стали першим кроком у вивченні бон як історичних документів. Завдяки проведеним дослідженням став можливим розгляд грошових знаків і бон як самостійного об'єкта дослідження, склалися традиції, принципи і методика вивчення процесів, що відбуваються в грошовому обігу, почав вироблятися понятійний апарат.

Поряд із формуванням кола загальних проблем боністики наприкінці 90-х років ХХ ст. – на початку ХХІ ст. почав також виявлятися дослідницький інтерес до історії грошового обігу окремих регіонів України. Цей процес став ознакою сьогодення боністики і показником сучасного рівня її наукового розвитку. Наявність певного кола наукових праць з історії необов'язкового грошового обігу, теоретичні досягнення боністики і джерело-

знавства загалом роблять науково актуальним і методологічно можливим проведення в перспективі комплексного аналізу бон України 1914–1925 рр., виявлення їх ролі як історичних джерел.

Список літератури

1. *Абросимов М. В.* Очерки истории бумажных денег Харькова / М. В. Абросимов. – Х.: б. и., 1994. – 157 с.
2. *Абросимов М. В.* Боны старого города / М. В. Абросимов // Деловая жизнь. – 1998. – № 3. – С. 24–25.
3. *Абросимов М. В.* Боны старого города / М. В. Абросимов // Деловая жизнь. – 1998. – № 5. – С. 30–34.
4. *Абросимов М. В.* Печатали в Харькове боны / М. В. Абросимов // Панорама. 2002. – 29 марта.
5. *Баранов А. Г.* Денежное обращение и эмиссии на Северном Кавказе в 1917–1920 гг. / Автореф. дис. ... канд. ист. наук 07.00.02 / А. Г. Баранов. – Майкоп, 1998. – 24 с.
6. *Вараниця В. Г.* Місцеві паперові грошові знаки та бони Поділля і Волині у 1917–1920 рр. та їх значення у дослідженні історії краю / В. Г. Вараниця // Поділля та Південна Східна Волинь в роки визвольної війни українського народу середини XVII ст.: Матеріали Всеукр. іст.-практ. конф. 19 верес. 1998 р. – Стара Синява, 1998. – С. 227–228.
7. *Гнатишак М.* Українські гроші на Галицькій землі / М. Гнатишак // Літопис Червоної калини. – 1931. – Ч. 4. – С. 17–18.
8. *Гнатишак М.* Українські бони Галичини / М. Гнатишак // Літопис Червоної калини. – 1931. – Ч. 7–8. – С. 23–24.
9. *Грошові* знаки та монети України / М. В. Абросимов, І. О. Кіржнер, С. В. Халатов. – Х.: Колорит, 2005. – 184 с.
10. *Дмитрієнко М.* Паперові грошові знаки, місцеві та приватні емісії як історичне джерело // Історія України: маловідомі імена, події, факти: 36. статей / М. Дмитрієнко. – К., 1999. – Вип. 8. – С. 446–450.
11. *Дмитрієнко М.* Картографування відомостей по темі: «Паперові гроші на території України» / М. Дмитрієнко // Історико-географічні дослідження в Україні. – К., 2003. – Число 6. – С. 5–23.
12. *Дорофієва Н. В.* З історії грошей України / Н. В. Дорофієва, З. М. Комарницька. – Львів: Львів. банк. ін-т НБУ, 2000. – 165 с.
13. *Зайцев Л.* Бони кооперативів карних установ України 1921–1924 та 1930–1932 років / Л. Зайцев // Історія грошей в Україні: 36. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. – Тернопіль: Екон. думка, 2001. – С. 81–83.

14. *Зварич В. В.* Нумізматичний словник / В. В. Зварич. — Львів: ВЛУ, 1972. — 147 с.
15. *Історичне джерелознавство: Підруч. для студ. іст. спец. ВНЗ / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, Б. І. Корольов та ін.* — К.: Либідь, 2002. — 28 с.
16. *Калинова В.* Місцеві гроші урядів Криму 1917–1920 рр. як історико-економічне джерело / В. Калинова // *Наук. зап. ТДПУ ім. В. Гнатюка (сер.: Історія).* — Тернопіль, 1997. — Вип. VI. — С. 163–167.
17. *Караманчев В.* Пролетарская символика / В. Караманчев. — М.: Прогресс, 1978. — 108 с.
18. *Клименко О.* Металеві і паперові бони російських військових частин, розквартированих на території Західної України / О. Клименко // *Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики.* — К., 2002. — Число 8–9. — Ч. 1. — С. 159–174.
19. *Курис Г.* Місцеві та приватні гроші (бони) Поділля (Хмельницької обл.) у 1914–1924 рр. як історико-економічне джерело / Г. Курис // *Наук. зап. ТДПУ ім. В. Гнатюка (сер.: Історія).* — Тернопіль, 1997. — Вип. VI. — С. 159–163.
20. *Леонтьева Г. А.* Вспомогательные исторические дисциплины: Учеб. для студентов вузов / Г. А. Леонтьева, П. А. Шорин, В. Б. Кобрин; Под ред. Г. А. Леонтьевой. — М.: Гуманит.-изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 368 с.
21. *Марковецька Г.* Місцеві паперові гроші (бони), випущені на Івано-Франківщині у 1849, 1914–1919 рр. / Г. Марковецька // *Наук. зап. ТДПУ ім. В. Гнатюка (сер.: Історія).* — Тернопіль, 1997. — Вип. VI. — С. 155–158.
22. *Марковецька Г. М.* Місцеві паперові гроші (бони), випущені на Львівщині у 1848–1849 та 1914–1920 роках / Г. Марковецька // *Наук. зап.: 36. пр. мол. вчен. та асп.* — К.: Ін-т Укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАНУ, 1999. — Т. 3. — С. 192–202.
23. *Марковецька Г. М.* Гроші і грошовий обіг Східної Галичини в ході Першої світової війни в 1914–1918 роках / Г. М. Марковецька // *Наук. зап.: 36. пр. мол. вчен. та асп.* — К.: Ін-т Укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАНУ, 1999. — Т. 4. — С. 181–188.
24. *Марковецька Г. М.* Паперові грошові знаки і бони Східної Галичини 1914–1920 рр.: Автореф. дис. ... канд. іст. наук 07.00.06 / Г. М. Марковецька. — К., 2003. — 24 с.
25. *Місцеві та приватні випуски бон 1917–1920 рр. // Гроші в Україні / М. Дмитрієнко, В. Ющенко, В. Литвин, Л. Яковлева.* — К.: ARC — Ukraine, 1998. — С. 65–74.

26. *Пронштейн А. П.* Вспомогательные исторические дисциплины / А. П. Пронштейн, В. Я. Кияшко. — М.: Просвещение, 1973. — С. 112 с.
27. *Сапожник Г.* Паперові гроші міста Рівного у 1919 році / Г. Сапожник // Історія грошей в Україні: 36 матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. — Тернопіль: Екон. думка, 2001. — С. 86–88.
28. *Сапожник Г. В.* Паперові грошові знаки та бони Волині 1914–1921 рр. як історико-економічне джерело та об'єкт боністики: Автореф. дис. ... канд. іст. наук 07.00.06. / Г. В. Сапожник. — Львів, 2004. — 25 с.
29. *Тхоржевський Р. Й.* Бумажные денежные знаки, боны как источник по истории Украинской ССР периодов гражданской войны и восстановления народного хозяйства 1918–1925 гг.: Автореф. дис. ... канд. іст. наук 07.00.09 / Р. Й. Тхоржевський. — К., 1975. — 33 с.
30. *Тхоржевський Р. Й.* Паперові грошові знаки і бони як історико-економічні джерела і об'єкт боністики (1917–1925): Автореф. дис. ... д-ра іст. наук 07.00.06. / Р. Й. Тхоржевський. — К., 1995. — 46 с.
31. *Тхоржевський В.* Місцеві і приватні гроші — бони Чернівецької області 1914–1920 років / В. Тхоржевський // Історія грошей в Україні: 36. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф.— Тернопіль: Екон. думка, 2001. — С. 92–93.
32. *Фенглер Х.* Словарь нумизмата: 2-е изд. доп. и перераб. / Х. Фенглер, Г. Гироу, В. Уингер. — М.: Радио и связь, 1993. — 400 с.

Резюме

В статье проводится анализ современной исторической литературы по вопросу необщеобязательного денежного обращения Украины в 1914–1925 гг. Определяется место данной проблематики среди ряда других важных вопросов бонистики. Выявляются особенности нынешнего уровня исследовательского развития проблемы. Вопросы историографии бонистики рассматриваются в контексте общего состояния исторической науки, историографии и источниковедения.

Summary

The article presents a contemporary historical literature analysis of the Ukrainian emergency money circulation in 1914–1925. It determines the position of these problems among other vital bonistics issues. It gives characteristics of the present-day research development stage. Historiography of bonistics questions is considered within the context of the historical science, historiography and source studies.

Студентська трибуна



УДК 378.143.3-057.4-057.875(091)(477)

Н. И. Кириллова

**НАУЧНЫЕ СТАЖИРОВКИ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ И СТУДЕНТОВ:
ИСТОРИЯ ВОПРОСА**

Ключевые слова: научные стажировки, система образования, международное сотрудничество, глобализация.

Состояние уровня образования и науки, основные ориентиры, приоритеты и направления их развития во многом определяют экономический потенциал государства, перспективы развития базовых технологий, производства и промышленности в целом. После распада СССР Украине не удалось полностью сохранить производственный, технологический и интеллектуальный потенциал, доставшийся по наследству от Советского Союза. За первые годы самостоятельного развития наше государство «понесло значительные интеллектуальные потери», что привело к существенному снижению его экономического потенциала и рейтинга по уровню развития производства среди государств Европы и мира в целом.

Для восстановления утраченных позиций основные усилия необходимо сосредоточить на совершенствовании системы образования, развитии науки и современных технологий. Для достижения поставленных целей одним из направлений деятельности является налаживание в этих областях взаимовыгодного сотрудничества, тесных контактов и связей с ведущими мировыми державами. Перспективной формой такого сотрудничества представляется система зарубежных научных стажировок отечественных ученых и студентов.

Статья посвящена обобщению исторических сведений и анализу опыта зарубежного стажирования на примере вузов Харькова, а также поиску путей совершенствования системы

зарубежных научных стажировок и повышения их роли в развитии отечественной науки и образования на современном этапе.

В известной автору литературе наиболее часто встречается следующее определение: стажировка – это производственная деятельность для приобретения опыта работы или повышения квалификации по специальности. А одной из форм научной стажировки является зарубежная стажировка, то есть научная стажировка в научно-исследовательском или общеобразовательном университетском учреждении за границей.

Ее полезность осознали еще наши далекие предки, поскольку с незапамятных времен повелось на Руси тягу к знаниям связывать с хождением «ради разных наук» в дальние страны. Первая попытка отправить русских стажеров за рубеж была предпринята Борисом Годуновым еще в самом начале бунтарского XVII века, почти за сто лет до эпохи правления Петра I [4]. Тогда уже перестали верить в то, что за пределами Руси живут «люди с песьими головами», и начали постепенно понимать, что у Европы можно и нужно многому поучиться. Именно тогда, впервые за всю историю Российского государства, просвещение стало целенаправленной государственной политикой. В планы Годунова входило создание в стране сети школ с преподавателями-иностранцами немцами, англичанами, французами. Но привлечь их в Россию не удалось, поэтому была сделана попытка наладить с иностранными державами обмен студентами. Однако ни один из «стажеров» не вернулся на родину после обучения.

Начиная с 1697 года попытки направлять стажеров в Европу были возобновлены. Петр I был в числе первых, кто лично прошел обучение за рубежом, чем подал пример своим подданным. Постепенно в России начали смотреть на Европу как на школу обучения и науке, и мастерствам. Появилось такое понятие, как «европеизация», которое имело как положительные, так и отрицательные последствия для нашей страны.

Оценивая явление «европеизации» в истории просвещения России XVIII века, необходимо отметить ценность культурного

взаимообмена и взаимообогащения. Передовые люди страны ориентировались на прогрессивное и в научном, и в социальном опыте западных стран, при этом отстаивая идею самобытности русской действительности. Отрицательным являлась распространявшаяся среди части дворянства идея низкопоклонства перед Западом. Определенные трудности были связаны с тем, что часть иностранных специалистов, не заинтересованная в просвещении русского народа, тормозила выдвижение талантливой молодежи из числа россиян.

Следующим этапом развития системы зарубежных стажировок стал этап зарождения отечественной высшей школы, который был самым трудным и продолжительным и охватывал время правления нескольких императоров от Петра I до Павла I [1]. В процессе становления отечественного университетского образования практиковался опыт стажировок лучших выпускников университетов за границей. Одновременно расширялась география приглашенных в университет зарубежных ученых. Наряду с обменом студентами, профессорами происходит обмен знаниями, идеями, методами. Трудно переоценить значение таких факторов, как знакомство с ведущими европейскими учеными, научные занятия под их руководством. Русские стажеры осваивают не только ведущие университеты Германии и Англии, а и учебные заведения Шотландии, Швеции и других государств. Наряду с расширением географии бурными темпами расширяются масштабы обучения и стажирования российских студентов и ученых за границей. Так, в период с 1758 по 1771 год Конференция молодого Московского университета решила подготовить шесть своих будущих профессоров из собственных наиболее талантливых воспитанников в знаменитых европейских университетах. А в 1835 году в Германию «для окончания наук» были направлены уже 84 человека [2; 3]. Во второй половине XIX начале XX века эта традиция стала постоянным источником пополнения корпуса российской дипломированной интеллигенции.

Значение зарубежных стажировок российских ученых и студентов на этапе становления системы образования государства в целом трудно переоценить. Западноевропейская высшая школа немало потрудились на ниве подготовки кадров высшей квалификации для Российской империи. Этот процесс был, как правило, односторонним. Российская молодежь пополняла студенческий контингент лучших университетов Германии, Швейцарии, Франции, Бельгии и других стран Европы, в то время как в российских высших учебных заведениях численность студентов-иностранцев была ничтожной [7].

В период существования СССР зарубежные стажировки были практически свернуты, однако после его распада высвободилась и осталась не у дел огромная масса высококвалифицированных специалистов в различных областях науки и техники и в условиях «грянувшей как гром среди ясного неба» на необъятных просторах Советского Союза безработицы одним из способов «выживания» научных работников стало участие в финансируемых Западом грант-проектах, фондах по организации научных стажировок и т. д. Ряд стран Западной Европы и США выступили инициатором организации взаимовыгодного научного обмена со странами СНГ в форме научных стажировок инженеров и ученых. Финансирование подобных проектов производилось, прежде всего, для решения следующих задач. Во-первых, — отвлечь высококвалифицированные научные кадры от решения задач по совершенствованию ВПК прежде всего в России, Украине и Белоруссии. Во-вторых, — сломать налаженную в СССР систему подготовки научных кадров для ВПК и народного хозяйства, перенацелить талантливую молодежь на решение других задач. В-третьих, — использовать высококвалифицированный научный потенциал для развития своего производства и технологий, причем, как правило, в качестве дешевой рабочей силы. Многие, уехав на стажировку, так и остались за границей, получив выгодные контракты [6].

Без сомнения, подобного рода проекты имели и огромное положительное значение. Во-первых, участие в них для многих

научных работников постсоветского пространства стало в определенный момент чуть ли не единственным средством существования. Во-вторых, научные стажировки содействовали установлению прочных связей между учебными и научными организациями стран-участников, взаимному знакомству с наследием культуры и искусства других государств, межличностному сближению, ломке стереотипов и искусственных барьеров между нашими странами.

Отличительной чертой национальных систем образования и науки XXI века является возросшая академическая и научная мобильность. Ежегодно на научные и производственные стажировки, конференции, учебу в различные страны мира выезжает несколько миллионов человек. Это развивает культурные и экономические связи между государствами, способствует общему научно-техническому прогрессу. Во многих промышленно развитых странах Европы, Азии, Америки давно стали нормой краткосрочные стажировки старшекурсников, выпускников вузов, молодых ученых и специалистов за границей, что в дальнейшем облегчает их трудоустройство на родине. Подобные стажировки рассматриваются как полезный обмен научными идеями, исследовательским и технологическим опытом.

В эти процессы все более активно вовлекаются Россия, Украина и другие страны СНГ. Изменения, произошедшие в этих государствах за последнее десятилетие, способствовали расширению контактов представителей высшей школы с зарубежными партнерами, преодолению определенной самоизоляции от Запада. За границу на учебу, стажировку выезжает все больше школьников, студентов, аспирантов, докторантов, преподавателей, научных сотрудников.

Так, в российской и украинской системах образования с участием зарубежных международных организаций реализуются программы межуниверситетского сотрудничества ТЕМПУС-ТАСИС, ТАСИС-ДЕЛФИ, EURECA, TIME, программы сотрудничества с Британией (Британский Совет) и т. д. Только в США

действует свыше 20 смешанных программ, ориентированных как на учащуюся молодежь (школьников и студентов), так и на преподавателей, ученых и специалистов и финансируемых американской стороной. Активизируются контакты с учебными заведениями и научными организациями Китая, Японии, других индустриально развитых и развивающихся стран. Положения о сотрудничестве в области образования и науки включены в международные договоры России и Украины с десятками государств мира.

В соответствии с действующим законодательством, высшим учебным заведениям и России, и Украины предоставлено право самостоятельно осуществлять международную деятельность (обмен студентами, учебные и научно-педагогические стажировки и т. д.). Поэтому зарубежные стажировки носят децентрализованный характер и полная информация о них отсутствует. Большинство студентов и выпускников вузов самостоятельно, без участия отделов международных связей или служб международной академической мобильности своих вузов, рассылают заявки на гранты и учебные стипендии в различные зарубежные университеты, научно-исследовательские центры и негосударственные фонды, принимают участие во всевозможных международных конкурсах, оперативно получая информацию через Интернет.

На данный момент среди значительной части студентов, аспирантов, преподавателей, научных сотрудников российских и украинских вузов существуют устойчивые эмиграционные настроения. Поэтому зарубежные стажировки зачастую превращаются в способ переезда в страну с более высоким уровнем жизни и лучшими возможностями для интеллектуальной деятельности. За последние пять лет количество зарубежных стажировок значительно выросло. С одной стороны, это свидетельствует о неуклонном расширении международных контактов, с другой — о постепенном оттоке украинской и российской научной и студенческой интеллигенции за границу. Так, согласно российскому статистическому ежегоднику, только по

официальным данным с 1992 года из страны эмигрировало около одного миллиона человек, в том числе 62,5% – в Германию, 19,1% – в Израиль, 12,2% – в США [5].

Харьков не остался в стороне от процессов глобализации науки и образования. Его ведущие вузы еще в середине прошлого века завоевали авторитет за рубежом, а в конце 90-х годов включились в процесс формирования единого европейского образовательного пространства. Среди них достойное место занимают Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт» (НТУ «ХПИ») и Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА»).

На сегодня НТУ «ХПИ» осуществляет активную международную деятельность с 64 высшими учебными заведениями и фирмами из 24 стран мира (Австрии, Бельгии, Великобритании, Германии, Греции, Дании, Индии, Испании, Италии, Китая, Нидерландов, России, Румынии, Сингапура, США, Франции, Швеции и других), начало которой положено в 50-е годы. Поддерживаются тесные контакты с Клагенфуртским университетом Австрии, Магдебургским университетом, Дрезденским, Гамбургским и Штутгартским техническими университетами Германии, Петрошанским университетом Румынии и т. д. За последние годы связи университета с заграничными партнерами значительно расширились. Только на протяжении 2002/03 учебного года заключены договоры о сотрудничестве со Словацким техническим университетом, Российским химико-технологическим университетом, Национальным Сингапурским университетом, Техническим университетом Каринтии (Австрия), фирмой «Конкордия» (Англия), Антверпенским университетом (Дания).

В отличие от «старшего брата», Харьковский гуманитарный университет – «молодой» вуз, основанный в 1991 году. С момента своего создания он был ориентирован на европеизацию, на установление собственных международных контактов, которые призваны способствовать повышению качества образования.

Сегодня академия имеет постоянные договорные отношения с учебными заведениями Великобритании, Франции, Польши, Прибалтики, России. На стадии подписания договоры с университетом Фатиха в Турции. Практически каждый год студенты и преподаватели академии принимают участие в различных международных программах, конкурсах и проектах. НУА является членом Европейской ассоциации международного образования (ЕАІЕ), Консорциума по усовершенствованию бизнес-образования (СЕІТЕ), Украинской ассоциации развития бизнеса и менеджмент-образования.

Особенностью современного этапа развития системы зарубежных стажировок является завершение «великого» противостояния двух политических систем. Это привело к динамичной интеграции экономической, политической, научной и культурной жизни государств постсоветского пространства, прежде всего, со странами Западной Европы и США. В условиях создания единого образовательного пространства Украина вовлечена в Болонский процесс. Это неизбежно приведет к еще большему расширению системы зарубежных научных стажировок ученых и студентов.

При практическом осуществлении международных связей и контактов следует руководствоваться прежде всего полезностью этих поездок для учебных заведений, системы образования, науки и экономики государства в целом, а также для самих стажирующихся. Необходимо эффективно противодействовать эмиграции отечественных высококвалифицированных научных и педагогических кадров. Под этим углом зрения целесообразно проанализировать иностранные, прежде всего американские, инвестиционные программы развития образования и науки, которые представляют своеобразную форму «госзаказа» на подготовку специалистов для США.

Необходимо привлечь к финансированию зарубежных стажировок наших студентов, аспирантов, выпускников вузов, отечественные предприятия и организации, заинтересованные

в получении специалистов, владеющих передовым зарубежным опытом, современными технологиями.

В рамках политики сохранения интеллектуального потенциала Украины и России целесообразно выступить с законодательной инициативой о возврате российскими и украинскими гражданами, эмигрирующими за границу, средств государственного бюджета, потраченных на их образование. Одновременно следует активно содействовать закреплению выпускников наших вузов, аспирантов, молодых преподавателей, научно-исследовательских работников, высококвалифицированных специалистов в отечественной системе образования, науки, в передовых отраслях экономики и промышленности, особенно на оборонных предприятиях. Это достижимо через систему стимулирующих мер экономического и социального характера, к числу которых можно отнести, прежде всего, гарантированное и реальное обеспечение молодых специалистов жильем, значительное повышение оплаты их труда, создание привлекательных для молодежи и перспективных с профессиональной точки зрения рабочих мест.

В последнее десятилетие индустрия образования не только превратилась в настоящую индустрию мирового образовательного бизнеса, но испытала и продолжает испытывать стремительный подъем. В основе этого бума лежат очевидные причины: хорошее, престижное образование открывает перспективы будущей жизни, знание иностранных языков стирает границы и предоставляет широкие возможности для общения представителям разных культур. В последние годы крупнейшие мультинациональные корпорации, ранее далекие от образования, начинают инвестировать средства в образовательный бизнес.

Проведенный анализ особенностей зарубежных научных стажировок свидетельствует о значительной динамике различных аспектов этого средства интернационального общения на протяжении истории его существования. Увеличивается география стажировок, изменяется социальный состав выезжающих за рубеж и их мотивация.

В современных условиях использование мирового и отечественного опыта зарубежных стажировок может позволить перенацелить наших соотечественников на повышение своего образовательного уровня за рубежом с последующим его использованием на родине. Для реализации подобной программы необходима продуманная государственная политика в области образования и науки, направленная на сохранение и приумножение национального интеллектуального потенциала. Только комплексная программа сохранения национальных научно-педагогических кадров в тесном сотрудничестве с Россией позволит решить поставленную задачу. К числу возможных направлений этой программы можно отнести следующие:

- закрепление выпускников вузов, аспирантов, молодых преподавателей, научных работников в отечественной системе образования, науки, в передовых отраслях экономики и промышленности, особенно на оборонных предприятиях;
- создание системы целевой поддержки молодых ученых и преподавателей со степенью кандидата наук;
- создание законодательной базы для возврата эмигрантами бюджетных средств, потраченных на их образование и подготовку;
- принятие мер по гарантированному возвращению граждан из зарубежных стажировок, содействие реэмиграции высококвалифицированных специалистов;
- создание реально работающей системы социальной защиты и кредитования (обеспечение жильем, выделение беспроцентных кредитов на обучение, на решение ряда бытовых проблем и т. п.), специальных фондов, цель которых задержать профессионалов на родине, учитывая опыт других стран, например, Великобритании, которая всячески препятствует оттоку отечественных кадров в более привлекательные условия США и Канады.

Но это в перспективе. А пока необходимость устранения недостатков существующей системы образования, важность участия в мировых процессах в соответствии с нормами и прин-

ципами, заложеними в Болонській декларації, буде вимагати удосконалення системи зарубіжних стажировок.

Таким чином, в найближчі роки попит на освіту за кордоном буде постійно зростати і, як наслідок, збільшаться масштаби зарубіжних наукових стажировок учених і студентів. Тому виключально важливою задачею організації системи стажировок на сучасному етапі є збереження і посилення інтелектуального потенціалу держави.

Список літератури

1. *Арефьев А. Л.* Зарубіжні стажировки: соціологічний аналіз / А. Л. Арефьев // *Висш. освіта в Росії.* — 2003. — № 5. — С. 92–105.
2. *Глухов А. Г.* На рубежі століть. 1895–1905 / А. Г. Глухов // *Висш. освіта сьогодні.* — 2004. — С. 72–78.
3. *Иванов А. Е.* Російське студентське зарубіжжя: чисельність, мотиви міграції, професійні орієнтири / А. Е. Иванов // *Вістн. висш. шк.* — 2003. — № 7. — С. 50–55.
4. *Кузнецов Б.* За наукою в чужеземні краї. / Б. Кузнецов // *Рідина.* — 2000. — № 4. — С. 34–38.
5. *Наука в Росії: Стат. сб.* / Госкомстат Росії. Центр досліджень і статистики науки. — М., 2001.
6. *Утечка мозгов* // *Моск. комсомолец.* — 2002. — 18 червня. — № 97.
7. *Щапов Я. Н.* Російські студенти в західноєвропейській вищій школі на початку ХХ століття / Я. Н. Щапов // *Історичні записки*, 1987. — № 115.

Резюме

Складовою частиною системи освіти є закордонні наукові стажування. Етапи розвитку системи стажувань характеризуються соціальним складом стажерів, масштабністю та географією поширення. Особливістю сучасного етапу є високий рівень мобільності і впливу наукових кадрів за кордон. Обговорюються шляхи збереження науково-освітнього потенціалу держави в умовах глобалізації системи освіти.

Summary

Scientific internship in foreign countries is a component of an education system. Stages of development of the internship system are characterized by its scale, geography and the internee's social status. Peculiarities of present day stage are determined by a high level of mobility, in general, and brain drain to foreign countries, in particular. The article discusses the ways of preserving the state scientific and educational potential under the conditions of the education system globalization.

Наука в НУА



В. И. Астахова

ОБРАЗОВАНИЕ НУЖДАЕТСЯ В ОБНОВЛЕНИИ КАК ЦЕЛОСТНЫЙ, НЕДЕЛИМЫЙ ОРГАНИЗМ

Именно таков главный вывод, сделанный участниками V Международной конференции, которая прошла в Харькове на базе Народной украинской академии 1–3 февраля 2007 года. Начиная с 2003 года на этих ежегодных конференциях рассматривались такие важные для жизни учебных заведений вопросы, как: «Воспитание в контексте социальной адаптации студенчества» (2003), «Актуальные проблемы экономической, социально-политической и правовой защиты субъектов образовательного процесса» (2004), «Обострение конкурентной ситуации в образовательном пространстве: глобальные и региональные проблемы» (2005), «Нравственные императивы интеллигенции» (2006). И, наконец, в 2007 году еще один остроактуальный аспект — «Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем».

Интерес к этим проблемам, который явственно проявился и в составе участников конференции, и в ее опубликованных материалах, и в той поддержке, которая была оказана Министерством образования и науки Украины, Харьковской областной государственной администрацией и Академией педагогических наук Украины, свидетельствует о все более глубоком понимании тех трудностей, которые встают перед высшей школой, перед всей системой образования в мировом масштабе в условиях перехода человечества на новый виток цивилизационного развития; свидетельствует о растущей ответственности тех, кто причастен к решению задач, стоящих перед образованием, кто призван определять оптимальные пути его дальнейшего развития.

Открывая конференцию, глава Харьковской областной государственной администрации А. Б. Аваков особо подчеркнул остроту проблемы кардинального пересмотра подходов к образованию как фундаментальной функции социума. «Пока что, —

сказал он, — дискуссии на эту тему носят в основном теоретический характер с сильным футурологическим акцентом. Они по-прежнему не ориентированы на решение конкретных задач и слабо адаптированы к реальности. Отсюда особая значимость проводимой вами конференции, где плечом к плечу работают и маститые ученые, представляющие научные школы Украины, России, Польши, Прибалтики, Австрии, и вузовские руководители, решающие на практике проблемы обновления образовательного пространства Украины» [1, с. 3].

Действительно, формат харьковских конференций несколько отличался от традиционного, прежде всего — составом участников. На конференции 2007 года присутствовало более 40 ректоров вузов и 62 доктора наук, профессора, занимающихся непосредственно проблемами образования и глобализации. Рядом с ними — проректоры, деканы, представители властных структур, докторанты, аспиранты, магистры. И самое важное, что вместе с ними работали директора школ и учителя, руководители дошкольных образовательных учреждений и учреждений последипломного образования. И это само по себе знаменательно, поскольку здесь ставились вопросы, касающиеся образования в целом как единого и неделимого феномена, а участники конференции убеждены, что отвечать на эти вопросы можно только работая сообща. Такая работа оказалась не совсем привычной и достаточно трудной, поскольку далеко не всегда представители различных образовательно-квалификационных структур готовы слушать и особенно слышать друг друга. Но от такого целостного подхода к образованию сегодня уже никуда не деться, ибо этого требует день завтрашний.

На множество острейших вопросов жизнь требует ответов незамедлительно: кого, чему и как будем учить в ближайшем и более отдаленном будущем? Кто и как будет дальше обеспечивать формирование интеллектуального потенциала общества? Что означает сегодня понятие «профессионализм педагога»? Как обеспечить компетентностный результат обучения? В каком направлении должно идти радикальное обновление системы

ценностных ориентаций и установок в содержании учебного процесса, в обеспечении личностного развития и раскрытия индивидуального потенциала каждого студента? И вообще, отчего болит голова у ректора, у директора школы, и как изменяется их статус, их роль и функции по мере вхождения образования в систему рыночных отношений?

К сожалению, на эти, как и многие другие вопросы, сегодня нет однозначных ответов. Задачи, которые стоят перед образовательными системами, не имеют универсальных решений. Но проведение конференции-2007, как и всех предыдущих, не ставило целью выработать рекомендации, пригодные для всех и на все случаи жизни. Этого сегодня сделать невозможно.

Мы предполагали лишь создать пространство для дискуссии, переведя разрозненные и отрывочные высказывания в модус публичного разговора, обмена мнениями крупнейших теоретиков и практиков, работающих в сфере образования, и тем самым стимулировать системные исследования, способные спроектировать детальный анализ воздействия процессов глобализации на развитие образовательных систем в современном мире, а также на раскрытие особенностей функционирования национальной системы образования в Украине на общегосударственном и региональном уровнях.

Но не только состав участников и целостный подход к проблемам образования определили необычность формата конференции. Она начиналась не с обычных приветствий, а с анализа особенностей развития образования в странах – ближайших соседях Украины. Генеральный консул Республики Польша в Харькове Гжегож Серочинский рассказал собравшимся о процессах, связанных с вхождением Польши в Болонский процесс, а вице-консул Российской Федерации В. В. Бондарь – о проблемах становления непрерывного образования в России. Ровно час в программе был отведен на монолог мэтра – главный установочный доклад Президента Академии педагогических наук Украины В. Г. Кременя на тему «Глобализационное измерение рациональности».

В докладе была проведена следующая основополагающая мысль: «Вся история общества — это история глобализации, которая существовала в различных формах — царств, империй, цивилизаций, союзов, объединений и т. п. Сегодня этот процесс стал заметнее в мировом масштабе, обозначились главные его субъекты, а экономические рычаги оказались наилучшим орудием его осуществления. В любом случае только они способны осуществлять эти процессы быстро, эффективно и качественно. Поэтому экономические стимулы — это цивилизационное благо. И не правы те, кто думает иначе. Их возражения — не что иное, как попытка остановить ход истории. Новая эпоха, новый человек, новая мораль, новые ценности новой — экономической — цивилизации требуют новых подходов и осмысления во всех сферах, в частности, и таких важных составляющих общества, как духовность, культура и образование. Экономическое измерение расставляет реальные акценты, избавляет от ограниченности и утопизма. Именно этот вывод и позволяет понять сущность современной духовности и гуманизма в контексте глобализации и социально-экономических процессов» [1, с. 11].

К достаточно дискуссионным положениям, изложенным в докладе мэтра — крупнейшего специалиста Украины по вопросам духовности и образования, добавились и остроактуальные вопросы развития образования, поставленные руководителями проблемных групп — ректором Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина, членом-корреспондентом АПН Украины, доктором социологических наук, профессором В. С. Бакировым по теме: «Новая парадигма университетского образования»; ректором Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» доктором технических наук, профессором Л. Л. Товажнянским по теме «Интеграция науки и образования как глобальная проблема»; первым проректором Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» доктором исторических наук, профессором Е. В. Астаховой по теме: «Кадровый потенциал высшей школы: глобальные вызовы и риски» и профессором

кафедры философии и естественнонаучных дисциплин ХГУ «НУА», доктором философских наук Е. А. Подольской по теме «Плюсы и минусы постмодернизации образования в контексте глобализации». Необычность ситуации состояла в том, что руководители секций выступили не по результатам их работы, а наоборот — очертили тот круг наиболее болезненных вопросов, по которым должна была разворачиваться дискуссия.

Она действительно развернулась сразу же после их выступлений, когда начал работу третий запрограммированный блок конференции «Встреча с корифеями», где выступили с краткими сообщениями и теоретического, и практического плана заведующий кафедрой прикладной и отраслевой социологии Санкт-Петербургского государственного университета доктор социологических наук, профессор В. Г. Овсянников; проректор Украинско-американского гуманитарного института «Висконсинский международный университет (США) в Украине» доктор филологических наук, профессор В. Я. Звизняцкий и ректор Российского Нового университета, член Совета при Президенте Российской Федерации по науке, технологиям и образованию доктор технических наук, профессор В. А. Зернов. Это была когорта не только выдающихся ученых, а и практиков-управленцев нового поколения в образовательной сфере. Поэтому их дискуссионные сообщения, касающиеся проблем современной и будущей судьбы университетов, новых направлений образовательных стратегий и принципов новой образовательной парадигмы, которая сложилась под непосредственным влиянием глобализации, концептуальных перемен в системе образования, позитивных и негативных последствий трансформации системы высшего образования Украины в контексте Болонского процесса, вызвали активную заинтересованность аудитории, множество вопросов, конкретных замечаний и предложений. Обсуждение, продолжавшееся на заседаниях проблемных групп, в которых работало свыше 150 человек, позволило сформулировать некоторые выводы и практические рекомендации:

1. Основной вектор глобализационного измерения развития

образования — его необратимое вхождение в систему рыночных отношений. В современном мире гуманистические ценности претерпевают трансформационные перемены в новом измерении — экономическом, которое порождает ряд важных для культурного бытия, образовательного-педагогического процесса проблем, требуют принципиально новых подходов к их решению. Кроме уже привычных измерений общественного бытия — технологического, информационного, экологического, технократического и т. п., — мы являемся свидетелями наращивания темпов развития этноса экономического, который стал определяющим для современной цивилизации.

2. В сложившихся условиях одной из основных задач образовательного процесса становится формирование личности будущего интеллигента, его нравственных императивов и социальных качеств. Именно в личности как социальном конструкте заложена как потенциальная возможность сохранения индивидом своей автономности и устойчивости в общественной жизни, так и возможность самостоятельной активности и преобразования окружающей действительности. Реализация этих возможностей осуществима лишь при наличии соответствующего уровня личностного потенциала, позволяющего противостоять циркулирующим информационным потокам, проявлять устойчивость по отношению к их деструктивной составляющей, находить наиболее адекватные методы реагирования, реализовать свои социальные потребности и обеспечивать саморазвитие. Именно в этом и состоит суть главной стратегической задачи образования.

3. Образование в условиях глобализации может рассматриваться только как целостное явление, суть которого наиболее полно раскрывается в становлении системы непрерывного образования, базирующегося на принципах новой образовательной парадигмы, к главным направлениям успешного становления которой должны быть отнесены:

— существенное усиление развития гуманитарной составляющей образования, гуманизация последнего как стратегической

линии его развития в соответствии с закрепленными в национальных законах об образовании целями, задачами и основополагающими принципами государственной образовательной политики;

— в непосредственной связи с гуманитаризацией образования находится тенденция демократизации, проявляющаяся в нижеперечисленных практических шагах по созданию равных возможностей для всех граждан в получении качественного образования, в его растущей дифференциации и индивидуализации как одном из способов удовлетворения разнообразных потребностей:

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

б) постепенное выведение учебных заведений из-под контроля государственных органов и превращение их в общественно-государственные образовательные учреждения;

в) переход к системе образования, способной обеспечивать широкие возможности для самореализации личности на протяжении всей жизни, внедрение личностно-развивающего обучения;

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

д) реализация прав граждан на создание негосударственных учебно-воспитательных учреждений, которые содержанием и целями деятельности соответствуют законам и образовательной политике государств;

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

Решение столь сложного комплекса задач тесно связано с созданием жизнедеятельной системы непрерывного образования человека в течение всей его жизни. Тенденция непрерывности образования как основополагающий, ведущий принцип его развития, как ценностный фактор каждого индивида предусматривает формирование человека нового типа, который в динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад как в собственное саморазвитие, самореализацию, так и в развитие общества, его прогрессивное обновление. Развитие личности рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное преобразование окружающего мира.

Образование должно служить развитию личности как в годы детства и ранней юности, так и в годы активной трудовой деятельности и репродуктивного развития организма человека. Задача непрерывного образования состоит не только в обогащении человека все новыми и новыми знаниями, но и в сохранении его профессиональной компетентности на протяжении всей жизни. Главный смысл непрерывного образования, как это записано в документах ООН и в образовательных программах большинства цивилизованных стран мира, состоит в принципиальной смене стратегий высшей школы (не узкопрофессиональная, прикладная подготовка специалиста, а формирование высокообразованного человека, интеллигента, понимающего необходимость самосовершенствования на протяжении всей жизни и самоотверженного служения людям, своему делу, своему отечеству), а также выход на новый, более эффективный уровень взаимодействия всех образовательных ступеней, открывающий всем обучающимся возможность более плавного и мягкого перехода с одной ступени или направленности обучения на другую [2, с. 72].

4. Успешное функционирование образования и в национальном, и в глобальном плане напрямую зависит от кадрового

обеспечения. Состояние же этого «ключевого ресурса» и перспективы его развития внушают серьезные опасения. Можно — априори — не упоминать о снижении социального статуса преподавателя высшей школы, его по-прежнему низкой зарплате, высоком уровне занятости, постарении преподавательских кадров и т. д. Все это вещи известные, хотя от этого не становящиеся менее болезненными.

Параллельно с этими лежащими, в общем-то, на поверхности проблемами, сформировались и другие, осознание и анализ которых представляется сегодня крайне важным, поскольку без понимания ситуации управлять ею невозможно.

Процессы последних двух десятилетий с их разрывами, потрясениями и перекосами привели к размыванию своеобразной преподавательской субкультуры. В неимоверно усложняющемся мире стало совсем мало людей, имеющих внятное мировоззрение, размышляющих об общих смыслах бытия и общих целях развития страны, в которой они живут, не говоря уже о судьбе человечества. Сегодня для полноценного (современного) выполнения преподавателем всего широчайшего спектра его социальных функций мало знать и помнить — нужно понимать, то есть уметь раскрывать смысл знания, что предполагает не только и не столько передачу готового материала или даже схемы его добывания, а акт творчества, со-мыслия, перехода от одного к другому.

Постепенно произошло упрощение стилей всех социальных практик, реализуемых в высшей школе. Размывание преподавательской субкультуры, своеобразная социальная деградация преподавателя сделала возможным поведение ранее казавшееся и бывшее недопустимым. Некорректное отношение к своим обязанностям, уклонение от научно-исследовательской деятельности, взимание поборов со студентов, а, в конечном счете, отказ от профессиональной этики, выработанной поколениями корпоративных требований, — едва ли можно отрицать наличие такого «нового стиля».

Речь идет об установлении моделей поведения в публичной

и частной жизни, для которых характерны диссоциация ценностных установок, доминирование сугубо (грубо) материальных интересов, снижение критериев в оценке собственных поступков и, напротив, повышенная агрессивность в отношениях с внешним миром. «Вести себя как бедняк — означает проявлять неразборчивость в отношении выбираемых средств для добывания и сохранения минимума жизненных благ: соглашаться на любую оплату своей работы, взамен снижая ее качество, в конечном счете, не различать грань между допустимыми и недопустимыми способами заработка».

Вымывание ценностей и разрушение субкультуры преподавательской среды — данность. Конечно, в последние годы возрастает число кандидатов и докторов наук, но... ошутимо сокращается число носителей интеллектуального потенциала. Отсюда острейшая необходимость создания принципиально новой, дифференцированной системы подготовки педагогических кадров, базирующейся на новых принципах мобильности, непрерывности, активного творчества и субъект-субъектных отношений в учебном процессе, на деятельностном знании и постоянном самосовершенствовании.

5. Вся образовательная деятельность в современном мире нацелена на повышение качества образования как фактора конкурентоспособности в глобализированном обществе.

Качество высшего образования представляет собой динамическую концепцию в контексте миссии, задач, целей государства, общества, вуза и специальности, оно есть сбалансированная совокупность характеристик и параметров, находящихся в движении, изменении, стратегически и принципиально направленных в будущее, и таким образом, что на смену одной концепции качества приходит другая (обновленная) с адекватной сменой его показателей. То есть сама культура качества, являющаяся сегодня одним из краеугольных камней деятельности любого уважающего себя и общество вуза, не остается статичной. Качество — понятие относительное и, прежде всего, как оценка его с чьей-либо позиции. Поэтому выработка самых общих

требований к нему должна представлять собой открытый общественный проект.

Таким образом, достижение высокого качества высшего образования (его гарантия и обеспечение) является главной направляющей Болонских реформ, их сердцем, мотором, движущей силой. Последние 5–6 лет отмечены резким возрастанием интереса к проблеме качества и его обеспечения (научный, концептуальный, правовой, методический аспекты). При любой правовой и концептуальной установке относительно образовательных стандартов (стандартов качества) в конечном счете этот стандарт должен быть проекцией самого вуза, его позиционирования (вуз, ориентированный на преподавание, исследования, на местный, региональный, общенациональный, международный рынки, на тот или иной уровень качества). Проблемы качества высшего образования приобрели приоритетное значение в связи с расширением доступности, диверсификацией вузов и образовательных программ, появлением нетрадиционных вузов и транснациональных схем предоставления образовательных услуг. В каждом высшем учебном заведении должна формироваться культура качества в узком и широком смыслах.

Естественно, что изложенное в статье видение проблем не исчерпывает содержание дискуссий, состоявшихся в ходе конференции. Ее участники приняли решение поручить Народной украинской академии подготовить по материалам конференции коллективную монографию, которая включила бы в себя наиболее интересные и важные доклады и сообщения. А работа над проблемами образования продолжается. И тема следующей конференции 2009 года – «Студент XXI века: очертания прошлого, образы настоящего и социальные ожидания будущего». Мы приглашаем к сотворчеству.

Список литературы

1. *Глобальні проблеми людства як фактор трансформації освітніх систем: Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.-семінару кер. ВНЗ та*

вчен.-дослідників із проблем освіти / М-во освіти і науки України, Акад. пед наук України, Харк. обл. держ. адміністрація, Рада ректорів Харк. регіону, Нар. укр. акад.; [Редкол. В. І. Астахова (відп. ред.) та ін.]. – Х.: Вид-во НУА, 2007. – 264 с.

2. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни: Всемир. докл. по образованию, 2000 / М-во образования России. – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 2000. – 193 с.

Е. В. Астахова

**XIV МЕЖДУНАРОДНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ
«СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ:
СОСТОЯНИЕ И ПРОГНОЗЫ»**

21 апреля 2007 года в ХГУ «НУА» состоялся традиционный День науки, в рамках которого прошли студенческая конференция «Система образования Украины в условиях глобализации: состояние и прогнозы» и конференция преподавателей средних общеобразовательных школ «Интеграционные процессы в системе образования Украины: проблемы теории и практики».

В традиционной студенческой научной конференции приняло участие более 250 представителей различных городов Украины и гостей из Москвы, Франции, Турции. Студенты работали в 19 секциях, каждая из которых была посвящена тем или иным аспектам развития современного высшего образования.

Начиная с 1993 года в стенах НУА ежегодно собираются студенты и молодые ученые, научные интересы которых касаются различных аспектов образовательной сферы: экономики, социологии, истории, психологии, философии образования. Благодаря поддержке Совета ректоров Харьковского региона и областной государственной администрации, конференция с 2002 г. приобрела статус международной. В разные годы для

участия в конференции приезжали студенты из Российской Федерации, Болгарии, Польши, Франции, Германии, Марокко, Японии, Китая, Уганды.

Благодаря участию в конференции, у Студенческого научного общества и Ассоциации молодых ученых ХГУ «НУА» установились прочные научные контакты с Финансовой академией при Правительстве Москвы, Фатих-университетом (Турция), Первым независимым университетом бизнеса и управления (Польша), другими учебными заведениями и организациями.

Конференция 2007 года, как и предыдущие, принесла немало интересных идей, подходов и трактовок, анализ которых представляет определенный научный интерес, ибо высказаны они непосредственными участниками образовательного процесса, которые, во-первых, знают положение дел изнутри, а, во-вторых, максимально заинтересованы в совершенствовании системы. В рамках конференции был представлен новый научно-исследовательский проект «Студент XXI века: очертания прошлого, образы настоящего и социальные ожидания будущего», который начинает Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия». Суть исследовательского проекта – в проведении комплексного изучения состояния и перспектив развития **студенчества в современных условиях**.

Предполагается, что по результатам исследовательского проекта будет подготовлена комплексная национальная программа.

В реализации проекта примут участие не только маститые ученые и известные специалисты, но и аспиранты, молодые ученые ХГУ «НУА». Организаторы предполагают, что уже к следующей традиционной апрельской студенческой научной конференции первые результаты проекта будут представлены научной общественности.

В. П. Козыренко, А. А. Янцевич

ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

(межвузовская научно-методическая конференция)

Восьмая ежегодная межвузовская научно-методическая конференция «Экспертные оценки элементов учебного процесса» проходила в Народной украинской академии 4 ноября 2006 года.

Цель конференции: обсуждение проблем повышения эффективности учебного процесса и преподавания отдельных дисциплин, а также подготовки высококвалифицированных специалистов; выработка практических рекомендаций на основе математических методов исследования учебного процесса, современных информационных технологий и рейтингового контроля в условиях кредитно-модульной системы обучения.

С приветственным словом к участникам конференции обратилась первый проректор Народной украинской академии профессор Е. В. Астахова. В своем выступлении она подчеркнула важность проведения таких конференций, отметила, что проблемы образования в Украине не безразличны профессорско-преподавательскому составу харьковских вузов. При этом она обратила внимание на недостаточное активное участие в конференции студентов и учителей, а также пожелала усилить практическую реализацию рассмотренных на конференции проблем исследования учебного процесса, использования информационных технологий и рейтингового контроля в условиях кредитно-модульной системы обучения.

В работе конференции принимали участие более 50 человек из семи вузов Харькова: Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, Харьковский национальный университет радиотехники, Харьковский национальный экономический университет, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Харьковский университет Воздушных

сил, Харьковский банковский институт Украинской академии банковского дела НБУ, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия».

С пленарными докладами и сообщениями выступили ведущие профессора и доценты, а также аспиранты и студенты.

На пленарном заседании рассматривались такие вопросы, как подготовка ИТ-специалистов; кредитно-модульная система, мобильность и Болонский процесс; концепция построения дистанционной педагогической системы подготовки начинающих преподавателей, их изложению были посвящены доклады проф. Г. Н. Жолткевича (ХНУ), доц. О. В. Лазаренко (ХГУ «НУА»), проф. А. А. Метешкина (ХНАДУ), которые вызвали оживленную конструктивную дискуссию.

Содержание секционных сообщений (С. Б. Данилевич, О. В. Дьячкова, В. А. Толстохатько, Е. Е. Поморцева, В. Е. Жуков, К. С. Барашев, Е. И. Кузнецова (ХГУ «НУА»), Ю. Е. Онуфрей (ХНАДУ), С. В. Гадецкая, В. Ю. Дубницкий, С. А. Шамов (ХБИ УАБД НБУ) свидетельствует о том, что в харьковских вузах значительное внимание уделяется реализации кредитно-модульной системы и проблемам контроля учебного процесса.

В работе принимали активное участие представители всех факультетов, аспиранты и студенты ХГУ «НУА».

Все пленарные доклады и значительная часть сообщений вызвали оживленную содержательную дискуссию. Следует отметить, что по сравнению с предыдущей конференцией возросло количество сообщений, посвященных реализации КМС, а также компьютерной поддержке учебного процесса и контролю знаний.

Е. А. Довгаль

**СИСТЕМНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБЩЕСТВА:
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ
(Вторая межвузовская научно-практическая
Интернет-конференция)**

В декабре 2006 года в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» состоялась Вторая межвузовская научно-практическая Интернет-конференция на тему: «Системная трансформация общества: экономические и правовые аспекты». Работа конференции проходила по следующим научным направлениям:

- системная трансформация экономики: проблемы и противоречия;
- правовое регулирование системной трансформации общества;
- совершенствование экономических методов управления в условиях системной трансформации экономики;
- развитие предпринимательства в условиях системной трансформации;
- учетно-аналитические аспекты системной трансформации экономики.

В академии уже стало традицией с 2001 г. проведение ежегодных конференций в рамках научно-исследовательской темы экономических кафедр «Проблемы равновесия экономических систем в условиях рыночной трансформации», однако с 2005 г. изменилась не только тематика, но и формат конференции. С учетом того, что в настоящее время возрастает актуальность не только экономических исследований, посвященных проблемам системной трансформации общества, но и исследований в области законодательного регулирования этого процесса, советом факультета «Бизнес-управление» было принято решение об изменении тематики конференции в направлении комплексного исследования системной трансформации общества как

с точки зрения экономического, так и правового аспектов.

Конференция 2006 г. проводилась в формате Интернет-конференции, что, посредством размещения на Интернет-сайте НУА, позволило познакомиться с наработками участников конференции значительно более широкую аудиторию и получить комментарии от заинтересованных читателей.

В конференции приняли участие более 40 участников: преподаватели, аспиранты, магистранты академии. Как и ранее, в состав оргкомитета конференции вошли ведущие преподаватели, заведующие кафедрами экономического цикла НУА. Председателем оргкомитета конференции выступил доктор экономических наук, профессор кафедры менеджмента НУА Яременко Олег Леонидович.

Вторая межвузовская научно-практическая Интернет-конференция показала, что интерес к экономическим и правовым аспектам системной трансформации общества сегодня очень велик. В современных условиях необходима постоянная целенаправленная работа в области не только фундаментальных, но и прикладных исследований этой проблемы в направлении комплексного экономико-правового подхода к изучению тенденций и противоречий, происходящих в Украине и в мире.

Ю. Н. Розенфельд

БАГАЛЕЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ В НАРОДНОЙ УКРАИНСКОЙ АКАДЕМИИ

7 ноября 2006 года ХГУ «Народная украинская академия» («НУА») в очередной, седьмой раз принимала в Харькове участников Багалеевских чтений. И многие постоянные участники этих чтений с удовлетворением встретились с коллегами еще раз.

7 ноября 2007 года исполнится 150 лет со дня рождения выдающегося ученого, педагога и общественного деятеля Дмитрия

Ивановича Багалея. Его перу принадлежит более четырехсот научных работ, посвященных истории Украины и России, а также истории украинской культуры, историографии, археологии, источниковедению, исторической географии. В объемном перечне публикаций Д. И. Багалея значительное место занимают учебники, учебные пособия для студентов, методические разработки для преподавателей.

Долгие годы творчество Д. И. Багалея и сам автор оценивались советскими историками крайне противоречиво. Одни характеризовали его как вульгарного материалиста, другие – буржуазного националиста, третьи – идеалиста-народника. И лишь спустя почти столетия после его смерти в советской историографической литературе стала утверждаться более объективная точка зрения на научное творчество и общественно-политическую деятельность Д. И. Багалея. В 1970–80-е годы было опубликовано несколько статей, в которых отражался прогрессивный характер исторических взглядов Д. И. Багалея, его деятельности в области истории, музейного дела, библиографии, культуры, образования и других сферах. В 1990 году в Харькове вышла в свет монография В. В. Кравченко «Д. И. Багалея: научная и общественная деятельность» (Харьков: Основа при ХГУ, 1990. – 176 с.) – первое всестороннее исследование деятельности великого украинского гражданина. Но многое из наследия Д. И. Багалея до конца 90-х годов незаслуженно оставалось вне поля зрения ученых-обществоведов.

Свой вклад в исследование научного творчества и общественной деятельности Д. И. Багалея решили внести профессорско-преподавательский состав и сотрудники ХГУ «НУА» под руководством ее ректора – доктора исторических наук, профессора В. И. Астаховой.

В 1997 году была разработана программа «Багалеевские чтения в НУА», посвященная приближающемуся 150-летию со дня рождения Д. И. Багалея. В программе предусматривалось проведение ежегодных Багалеевских чтений с участием не толь-

ко профессорско-преподавательского состава и сотрудников ХГУ «НУА», но и других образовательных, научных и культурных учреждений Харькова. Первые чтения состоялись в ноябре 1998 года, и в них приняли участие: Харьковский государственный университет им. В. Н. Каразина, Национальная юридическая академия Украины им. Ярослава Мудрого, Университет внутренних дел (Харьков), Харьковский исторический музей, Харьковский областной архив, Харьковская государственная научная библиотека им. В. Г. Короленко, Харьковский литературный музей. Во вторых чтениях, состоявшихся в 1999 году, к числу участников присоединились представители Харьковской государственной академии культуры, Харьковского государственного педагогического университета им. Г. С. Сковороды и других вузов Харькова. С 2000 года ежегодные чтения были посвящены конкретным проблемам, связанным с именем Д. И. Багалей: «Д. И. Багалей и культура Слободской Украины»; «Педагог и власть: исторический опыт, современные реалии и перспективы»; «Век XX: реформы в украинской высшей школе». В год 350-летия Харькова основной темой Багалеевских чтений была «История Харьковщины в работах и оценках Д. И. Багалей». Программа и материалы каждых Багалеевских чтений публиковались отдельным изданием, объемом от 56 страниц (Первые чтения) до 200–220 страниц (Четвертые и последующие чтения).

В программу Седьмых Багалеевских чтений – «Д. И. Багалей о состоянии и путях развития украинской культуры» – вошли 5 докладов и 32 сообщения. Все материалы опубликованы отдельным изданием.

Открыла VII Багалеевские чтения и вела заседание заместитель председателя оргкомитета, ректор ХГУ «НУА» доктор исторических наук, профессор В. И. Астахова. С приветствием к участникам чтения выступили начальник Главного управления образования и науки Харьковской областной государственной администрации В. Э. Лунячек; правнучка Д. И. Багалей

Ольга Юрьевна Багалея; декан исторического факультета ХНУ им. В. Н. Каразина проф. С. И. Посохов; проректор по научно-педагогической работе ХГПУ им. Г. С. Сковороды проф. А. В. Губа.

На пленарном заседании выступили:

Астахова В. И., ректор ХГУ «НУА», д-р ист. наук, профессор – «Этические взгляды Д. И. Багалея»; Кравченко В. В., зав. кафедрой украиноведения ХНУ им. В. Н. Каразина, д-р ист. наук, профессор – «О подготовке к юбилею Д. И. Багалея (150 лет со дня рождения)»; Сухина В. Ф., зав. кафедрой философии и естественнонаучных дисциплин ХГУ «НУА», д-р филос. наук, профессор – «Философские воззрения Д. И. Багалея»; Костаков Г. И., зав. кафедрой истории Украины ХГУ «НУА», д-р ист. наук, профессор – «К вопросу о вкладе Д. И. Багалея в развитие исторической культуры»; Ивакина И. В., старший преп. кафедры украиноведения, канд. филол. наук – «Д. И. Багалея – исследователь художественной литературы».

Сообщения доктора исторических наук, профессора Астаховой Е. В. «Д. И. Багалея: почему нельзя допустить забвения»; кандидата исторических наук, доцента Лиман С. И. «Преподавание и изучение истории средних веков в работе Д. И. Багалея (опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам)»; кандидата исторических наук Ковалева В. И. «Д. И. Багалея как исследователь украинской культуры» и другие вызвали особый интерес и дискуссии участников чтений.

В перерыве работы все участники посетили музей ХГУ «НУА».

На заключительном пленарном заседании профессор В. И. Астахова подвела итоги работы чтений и сообщила присутствующим о начале подготовки к заключительным, Восьмым Багалеевским чтениям, которые будут проходить в день 150-летия Д. И. Багалея – 7 ноября 2007 года и пригласила всех присутствующих принять в них активное участие.

Презентація нових видань



ОЧЕРКИ ИСТОРИИ НАРОДНОЙ УКРАИНСКОЙ АКАДЕМИИ

Очерки истории Народной украинской академии / Нар. укр. акад.; Под общ. ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой. — Х.: Изд-во НУА, 2006. — 520 с.: ил.

В книге собраны очерки истории подразделений экспериментального комплекса непрерывного образования Народной украинской академии, отметившей в 2006 году свой 15-летний юбилей. В их основу положен документальный материал, находящийся в архиве и музее академии, а также воспоминания создателей этого уникального образовательного модуля, не имеющего аналогов в Украине.

Академия признана одним из ведущих вузов страны, независимым, неприбыльным частным учебным заведением, осуществившим на практике идею непрерывного образования — от дошкольного до послевузовского. Структура НУА включает в себя Детскую школу раннего развития (от 100 до 150 чел.), Специализированную экономико-правовую школу, где в 33 учебных классах занимается от 500 до 600 человек, Гуманитарный университет, который готовит специалистов на трех стационарных факультетах по таким направлениям: экономика предприятия и логистика, экономические аспекты защиты окружающей среды, социология управления и перевод со всех европейских языков на украинский и русский. Кроме того, в НУА функционирует факультет заочно-дистанционного обучения и последипломного образования, факультеты довузовской подготовки и дополнительных специальностей, аспирантура, докторантура, различные формы курсового и корпоративного обучения. Численность тех, кто обучается только в университете, превышает две с половиной тысячи человек, а всего коллектив академии насчитывает до трех тысяч.

В очерках детально проанализирована деятельность семи интегрированных кафедр по созданию единого образователь-

ного пространства, в котором в корне изменились содержание, технология обучения и воспитания, управление учебным процессом. Для реального воплощения идеи непрерывного образования за последние годы в НУА проведена большая работа по созданию и внедрению в учебный процесс комплексных (сквозных) авторских программ для всех образовательных ступеней НУА по экономике, праву, информатике, математике, истории, экологии, английскому и украинскому языкам, украинской литературе. Все они получили рекомендации Министерства образования и науки Украины.

На страницах книги рассмотрены достижения академии в научно-исследовательской работе. Главное из них — наличие комплексной научной темы, в рамках которой ведутся исследования семи научных школ на кафедрах, функционирует ассоциация молодых ученых, студенческое научное общество, отделение МАН в СЭПШ.

Интерес представляют очерки по формированию культуры и интеллигентности. За годы существования академии сложилась система воспитательной работы, оформились ее теоретико-методологические основы, появились свои традиции, возникли праздники, конкурсы, фестивали, без которых сегодня НУА уже не мыслит своего существования. Атмосфера большого дома, семьи стала неотъемлемой чертой жизнедеятельности вуза, где тепло и уютно и маленьким академикам, и слушателям факультета дополнительных специальностей.

Структура очерков выдержана в проблемно-хронологическом плане: рассматриваются тенденции развития и творческие подходы, испытания и успехи на протяжении всех пятнадцати лет, определяются нерешенные проблемы. Как это достигалось, какие тернии пришлось и до сих пор приходится преодолевать, продираясь к звездам, читатель найдет на страницах предлагаемых очерков и в приложениях к ним.

проф. Г. И. Костяков

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В УКРАИНЕ

Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине: Монография / [Авт. кол.: В. И. Астахова, Е. Г. Михайлева, Е. В. Астахова и др.]; Под общ. ред. В. И. Астаховой; Нар. укр. акад. — Х.: Изд-во НУА, 2006. — 300 с.

В монографии представлен теоретический анализ сущности непрерывного образования как глобального явления, лежащего в основе новой образовательной парадигмы развития образовательных систем в современном мире, дано первое систематизированное обобщение опыта по реализации на практике принципов непрерывного образования в работе нового учебно-научного комплекса Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия».

Идеи непрерывного образования пробивали себе дорогу практически на протяжении всего XX столетия, когда завершился этап индустриально-техногенного развития и человечество постепенно выходило на новый цивилизационный виток — информационное общество. Первоначальное свое оформление эти идеи получили уже в начале 60-х годов, а спустя всего полстолетия они стали основополагающими для разработки национальных программ развития образования в большинстве цивилизованных стран мира, включая и Украину.

Одним из первых в Украине в 1991 году начал работу по созданию нового образовательного модуля непрерывного образования Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия». Деятельность этого не совсем обычного образовательного комплекса получила достаточно объемное, многоаспектное освещение в представленной монографии, где раскрыты и теоретико-методологические вопросы происходящих в образовании процессов, и конкретные практические проблемы организации учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы в вузе нового типа, кадрового обеспечения

и правового регулирования инновационной деятельности образовательной структуры, включающей в себя дошкольное и школьное образование, довузовскую, вузовскую и послевузовскую подготовку, многообразные формы переподготовки и повышения квалификации.

Авторы отдельных разделов – руководители научных школ НУА, разрабатывающих проблемы истории, философии, социологии и экономики образования, правового обеспечения инновационной деятельности. Это люди с большим педагогическим стажем и опытом научно-исследовательской работы, на протяжении многих лет участвующие в эксперименте по становлению многоступенчатого образовательного модуля. Отсюда и позитивная оценка издания педагогической общест-венностью Украины, и значительный интерес к книге со стороны студенчества, управленцев, всех тех, кто интересуется перспективами развития образования

проф. В. И. Астахова

ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО, КУЛЬТУРА

Образование, общество, культура: Монография / Нар. укр. акад.; Под общ. ред. В. Ф. Сухиной. – Х.: Изд-во НУА, 2006. – 252 с.

В издательстве Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА») в 2006 году вышла в свет монография «Образование, общество, культура». Монографию подготовил коллектив кафедры философии ХГУ «НУА» – доктор философских наук, профессор В. Ф. Сухина; кандидат философских наук, профессор Н. Г. Чибисова; кандидат философских наук, доцент К. В. Кислюк; кандидат философских наук, доцент О. И. Тарасова; кандидат философских наук, старший преподаватель Е. Ю. Усик. В работе над

монографією також приймали участь преподаватели других харьковських вузів – доктор філософських наук, професор Т. С. Воропай, доктор філософських наук, професор А. В. Тягло, кандидат філософських наук, доцент О. Н. Кузь.

Монографія посвящена проблемам взаємодіяння освіти культури і суспільства на сучасному етапі.

Інтерес к данній проблемі не випадковий. В ХГУ «НУА» більше 10 років ведуться дослідження в області співвідношення освіти і виховання, освіти і культури, зміни ціннісних орієнтацій освіти, становлення інформаційної культури в суспільстві, впливу постмодерністських тенденцій на освіту. В полі інтересів преподавателей і учених академії постійно знаходяться теоретичні і практичні питання впровадження інноваційних освітніх і освітньо-виховних технологій в навчальному процесі. Ці проблеми, їх філософський і соціокультурний аналіз і стали об'єктом дослідження в данній монографії.

Монографія складається з трьох розділів. В першому розділі «Особливості і перспективи освіти початку ХХІ століття» розкривається залежність освіти від суспільства, від цих цивілізаційних традицій, які надають на освіту найбільше вплив. Серед них – тенденції глобалізації, інформатизація суспільства, взаємодіяння культур. В розділі досліджуються, в частині, плюралістичні орієнтації в освіті, його ціннісний наповнення, синергетичні аспекти світосприйняття. Це скрізна в монографії проблематика, яка розкривається в питаннях взаємозв'язку преподавателя і учасного, в визначенні національної ідентичності, ціннісних орієнтацій молодих людей.

Во другому розділі «Освіта як детермінанта соціокультурних змін» – досліджується вплив освіти на суспільство. Освіта призначено наблизити людину до культури, підготувати його до життя в змінюючому світі, в якому відбувається не тільки господарська інтеграція країн, але і взаємопроникнення культур.

Система образования призвана обеспечить сохранение национальных культур, способствовать развитию прогрессивных мировых тенденций в культуре, поддерживать и развивать индивидуальную культуру личности. Вопросам интеграции культуры и образования был посвящен второй раздел монографии.

Образование как открытая система увеличивает степень внутреннего ее многообразия, что приводит к возникновению в ней инновационных процессов. Эта способность образования как системы нашла отражение в третьем разделе монографии — «Инновационные технологии образовательного пространства XXI века». В данном разделе помимо теоретических концептов инновационной деятельности описаны конкретные инновационные практики, используемые в ХГУ «НУА» в ходе учебно-воспитательного процесса (опорное обучение, интеграция учебных дисциплин, контрольно-модульная система, тьюторство и др.).

Рассматриваемые в монографии проблемы особенно актуальны в связи с цивилизационными преобразованиями в мире и интеграцией Украины в европейское образовательное пространство.

проф. Н. Г. Чибисова

БИОГРАФИЯ СЛОВ

Биография слов синонимического ряда со значением «собрание, объединение, союз»: Лексикограф. пособие по интернационал. лексике / [Д. Панченко, Н. Сумец, А. Гужва и др.] Нар. укр. акад. [Каф. роман. филологии и пер.; Под ред. М. С. Лапиной]. — Х.: Изд-во НУА, 2006. — 124 с.

Лексикографическое пособие по интернациональной лексике «Биография слов синонимического ряда со значением “собрание, объединение, союз”» является результатом активной исследовательской работы студентов факультета «Референт-

переводчик» ХГУ «НУА», членов научно-лингвистического кружка «Биография слов» под руководством кандидата филологических наук, доцента М. С. Лапиной.

Данный кружок объединяет в себе студентов разных курсов, а также преподавателей факультета «Референт-переводчик». За плечами у ребят неоднократное участие в научных конференциях, кропотливая работа над докладами, интересные тематические семинары, захватывающие лекции любимого и уважаемого руководителя Милицы Сергеевны, экскурсионные походы и творческие вечера.

Тематика кружка основывается на этимологическом исследовании слов греческого и латинского происхождения с основным значением: собрание, объединение, союз. Рассматриваемые слова, кроме этимологического значения, интересны еще и своим современным употреблением в европейских языках.

В процессе работы использовались лингвистические, этимологические, двуязычные, толковые, синонимические, терминологические, специальные словари, словари иностранных слов, энциклопедии, что явно выходит за рамки учебных программ и планов, расширяет лингвистический кругозор и стимулирует творческий поиск студентов.

Накопленный и эффективно проработанный студентами материал нашел отражение в представляемом лексикографическом пособии, включающем 52 словарные статьи. Предметом исследования стали лексические интернационализмы, ограниченные большой группой синонимов со значением «объединение, собрание, союз». Каждое слово рассматривается согласно единой схеме: происхождение интернационализма, как правило, из латинского языка, и дальнейшее его заимствование в современных языках: французском, английском, немецком, итальянском, испанском, русском и украинском. Заимствования представляют собой ценнейшее свидетельство языковых контактов, в которых отражены историко-социальные и научно-культурные связи. Таким образом, очерчивается круг для дальнейшей углубленной работы со словом-понятием в различных сферах его

функціонування, що, в свою чергу, стає предметом соціального дослідження як в діахронічному, так і синхронічному срізах.

Предлагаемый словарь-справочник может быть использован в качестве учебного пособия в курсах как по лексикологии и лексикографии, так и отдельного языка, а также в сопоставительном плане. Безусловный интерес представляет для гуманитариев различного профиля, а также читателей, интересующихся проблемами языка, специальной лексики и терминологии.

аспірант Д. І. Панченко

Відомості про авторів



АСТАХОВА Валентина Іларіонівна

доктор історичних наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, ректор Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»

АСТАХОВА Катерина Вікторівна

доктор історичних наук, професор, перший проректор Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» (ХГУ «НУА»)

АСТАХОВ Віктор Вікторович

кандидат юридичних наук, доцент кафедри економічної теорії і права, декан факультету «Бізнес-управління» ХГУ «НУА»

БІРЮКОВА Марина Василівна

кандидат соціологічних наук, доцент, проректор з науково-дослідної роботи ХГУ «НУА»

ГЛОБА Лілія Вікторівна

учитель-методист, завідувач лабораторії методів викладання іноземних мов у школі, учитель англійської мови Спеціалізованої економіко-правової школи ХГУ «НУА»

ДОВГАЛЬ Олена Андріївна

доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри економічної теорії і права ХГУ «НУА»

КІРІЛЛОВА Наталія Ігорівна

студентка III курсу факультету «Бізнес-управління» ХГУ «НУА»

КОЗИРЕНКО Віктор Петрович

кандидат технічних наук, доцент, проректор з інформаційних технологій ХГУ «НУА»

КОЗОДАВЛЄВ Олег Альбертович

учитель вищої категорії, старший учитель Спеціалізованої економіко-правової школи ХГУ «НУА»

КОРНІЄНКО Віра Миколаївна

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України, декан факультету заочно-дистанційного навчання та післядипломної освіти ХГУ «НУА»

КОСТАКОВ Геннадій Іванович

доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України ХГУ «НУА»

КРАВЧИНА Ірина Борисівна

старший викладач кафедри економічної теорії і права ХГУ «НУА»

ЛАЗАРЕНКО Ольга Володимирівна

кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційних технологій і математики ХГУ «НУА»

МАЛЄЄВА Наталія Валеріївна

аспірант кафедри соціології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, головний спеціаліст відділу науки та вищої освіти Головного управління освіти і науки Харківської облдержадміністрації

МАЧУЛІНА Ірина Іванівна

аспірант кафедри соціології ХГУ «НУА», старший викладач кафедри соціології Дніпродзержинського державного технічного університету

МИХАЙЛЬОВА Катерина Геннадіївна

кандидат соціологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціології, завідувач науково-дослідної лабораторії проблем вищої школи ХГУ «НУА»

НАЗАРКО Ольга Іванівна

аспірант кафедри соціології ХГУ «НУА», завідувач методичного кабінету відділу освіти м. Куп'янська, учитель хімії вищої категорії, учитель-методист

НЕДОГОНОВ Дмитро Володимирович

аспірант, викладач кафедри соціології ХГУ «НУА»

ПАНЧЕНКО Дмитро Ігорович

аспірант кафедри інформаційних технологій і математики, викладач кафедри теорії і практики перекладу ХГУ «НУА»

ПОДОЛЬСЬКА Єлизавета Ананіївна

доктор соціологічних наук, професор кафедри філософії і природничонаукових дисциплін ХГУ «НУА»

РОЗЕНФЕЛЬД Юрій Миколайович

кандидат історичних наук, професор кафедри історії України ХГУ «НУА»

ТИМОШЕНКОВ Ігор Владиславович

кандидат економічних наук, професор кафедри економіки підприємства ХГУ «НУА»

ФІЛПОВА Ольга Аркадіївна

кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології ХГУ «НУА»

ХОРОШЕВ Олександр Миколайович

кандидат історичних наук, старший науковий співробітник
Науково-методичного центру навчальних закладів
МНС України

ЧИБІСОВА Наталія Григорівна

кандидат філософських наук, професор кафедри історії
України, проректор з науково-педагогічної роботи і виховання
ХГУ «НУА»

ШАРОНОВА Світлана Олексіївна

доктор соціологічних наук, професор кафедри соціології
Російської академії державної служби при Президенті
Російської Федерації

ШЕВЧЕНКО Наталя Володимирівна

аспірант кафедри соціології ХГУ «НУА», викладач кафедри
суспільних наук, українознавства та латинської мови
Національного фармацевтичного університету

ШЕПТУХА Микола Михайлович

декан факультету додаткових спеціальностей ХГУ «НУА»

ШИШКІНА Євгенія Костянтинівна

аспірант кафедри політичної історії Національного технічного
університету «Харківський політехнічний інститут»

ЯНЦЕВИЧ Артем Артемович

доктор фізико-математичних наук, професор кафедри
інформаційних технологій і математики ХГУ «НУА»

ЗМІСТ

Передмова	3
Освіта	5
<i>Астахова В. И.</i> Смена образовательных стратегий в условиях глобализации	7
<i>Подольская Е. А.</i> Особенности социально-образовательных отношений в контексте постмодернизационных трансформаций	19
<i>Михайлева Е. Г.</i> Интеллект как фактор элитарности	32
<i>Козыренко В. П., Лазаренко О. В.</i> Роль информатизации в становлении непрерывного образования (Опыт интегрированного научно-образовательного комплекса ХГУ «НУА»)	44
<i>Бірюкова М. В.</i> Проектування розвитку вищої освіти в регіоні на основі технологій соціального партнерства ...	53
<i>Астахова Е. В.</i> Кредитно-модульная система и учебная нагрузка преподавателя: корреляция взаимоотношений ..	61
<i>Тимошенко И. В.</i> Модель выбора учебного заведения: неоклассическая интерпретация	69
<i>Костаков Г. И.</i> О языковой ситуации в образовании Харьковщины	80
<i>Чибісова Н. Г.</i> Роль освітнього середовища у формуванні сценаріїв становлення особистості	85
<i>Глоба Л. В.</i> Сучасні методи роботи з учнями на уроках іноземної мови в контексті європейських стандартів: проблеми переходу	96
<i>Корниенко В. Н.</i> Особенности попечительского движения в образовании трансформирующегося общества	105
<i>Козодавлев О. А.</i> Контроль за политической благонадежностью высших учебных заведений Харьковского учебного округа в годы революционного кризиса 1905–1907 гг.	111

<i>Назарко О. І.</i> Інноваційна діяльність та професійне вдосконалення вчителя в контексті модернізації освітнього простору	121
<i>Хорошев О. М.</i> Використання історичного підходу у викладанні навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах МНС України	132
<i>Филиппова О. А.</i> «Прошлое» как социальный капитал: школьные учебники истории и проблема формирования национальной идентичности	138
<i>Розенфельд Ю. Н., Шентуха Н. М.</i> Особенности системы высшего образования в США	147
Соціологія	155
<i>Малеєва Н. В.</i> Проблеми соціальної (професійної) адаптації військових льотчиків після звільнення в період реформування збройних сил	157
<i>Недогонов Д. В.</i> Функционализм производства как базовый параметр классификации производственного персонала	165
<i>Шевченко Н. В.</i> Персональный менеджмент — основа успешной карьеры	175
<i>Мачулина И. И.</i> Творческая активность личности как необходимое условие ее социализации	186
<i>Подгорески А. (перевод с англ. С. А. Шароновой)</i> Социальные технологии и принятие решения	194
Право	207
<i>Астахов В. В.</i> К вопросу о применении Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств и использовании русского языка: правовой аспект	209
<i>Кравчина И. Б.</i> К вопросу о родовом объекте незаконного оборота радиоактивно загрязненных продуктов питания или иной продукции	220
Історіографія	227
<i>Шишкіна Є. К.</i> Необов'язковий грошовий обіг України 1914–1925 рр.: сучасна історіографія проблеми	229

Студентська трибуна	237
<i>Кириллова Н. И.</i> Научные стажировки отечественных ученых и студентов: история вопроса	239
Наука в НУА	251
<i>Астахова В. И.</i> Образование нуждается в обновлении как целостный, неделимый организм	253
<i>Астахова Е. В.</i> XIV Международная студенческая конференция «Система образования Украины в условиях глобализации: состояние и прогнозы»	264
<i>Козыренко В. П., Янцевич А. А.</i> Экспертные оценки элементов учебного процесса (межвузовская научно-методическая конференция)	266
<i>Довгаль Е. А.</i> Системная трансформация общества: экономические и правовые аспекты (Вторая межвузовская научно-практическая Интернет-конференция)	268
<i>Розенфельд Ю. Н.</i> Багалеевские чтения в Народной украинской академии.	269
Презентація нових видань	273
Очерки истории Народной украинской академии	275
Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине	277
Образование, общество, культура	278
Биография слов	280
Відомості про авторів	283

Наукове видання

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ХАРКІВСЬКОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
«НАРОДНА УКРАЇНСЬКА АКАДЕМІЯ»**

Том XIII

Книга 1

Актуальні проблеми освіти

Відповідальна за випуск *М. В. Бірюкова*
Редактори: *Л. А. Кармаза, Т. Г. Верховська*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 10.05.2007. Формат 84Ч108/32.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс». Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 16,97. Обл.-вид. арк. 14,30. Наклад 500 пр.

Видавництво Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.

**Вчені записки Харківського гуманітарного університету
B90 «Народна українська академія» / [Редкол.: В. І. Астахова (голов.
ред.) та ін.]. — Х.: Вид-во НУА, 2007. — Т. 13. — 292 с.**

ISSN 1993-5560

У XIII томі «Вчених записок», який складається з двох відносно самостійних книг, вміщено праці українських дослідників, які аналізують багатоаспектні проблеми розвитку суспільства в умовах кардинальних змін, що відбуваються в сучасному світі. У першій книзі зібрано статті, в яких розкриваються соціально-економічні, політичні, філософські, правові, історичні аспекти розвитку та функціонування сучасних освітніх систем, а також представлено результати досліджень щодо спеціальних та галузевих соціологічних теорій, правознавства та історіографії. У цій книзі читачі знайдуть такі традиційні рубрики «Вчених записок», як «Наука в НУА», презентація наукових та науково-методичних видань 2006 року, кращі роботи студентів та магістрів академії.

У другій частині видання висвітлюються питання економічного життя країни, взаємодії економіки і права в умовах системної трансформації суспільства, а також проблеми літературознавства, перекладу, соціо- та прагмалінгвістики.

Для науковців, викладачів, аспірантів, студентів і практичних працівників в першу чергу освітянської галузі.

УДК 08

ББК 95.4(4УКР-4ХАР)3