

ВЕРА ВЛАДИМИРОВНА ГАВРИЛЮК

ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ЦИВИЛИЗАЦИИ ПОСТМОДЕРНА

Аннотация: В статье рассматриваются ограничения и эвристический потенциал постмодернистской социальной теории в объяснении процессов глобализации в образовании, особенности формирования общеевропейского образовательного пространства.

Ключевые слова: постмодернизм, мировое образовательное пространство, болонский процесс, неравенство, полипарадигмальность.

Для социологического сообщества и социологического образования в современной Европе чрезвычайно актуальными являются две проблемы: четкого описания категориального поля науки и определения сущности, специфики социологического мышления, ибо только так можно обеспечить преемственность в профессиональном сообществе, найти удовлетворительную объяснительную схему для происходящих процессов перемен.

Утверждение о полипарадигмальности современной социологии является наиболее дискуссионным суждением в российском научном сообществе. В некотором смысле, этот тезис сегодня является критерием идентичности для двух сосуществующих научных сообществ. При этом ни поколенные, ни пространственные (столица – провинция) различия, ни, даже принадлежность исследователя к какой-либо научной школе, не являются определяющим признаком в процессе новой самоидентификации. Ожесточенные споры между „количественниками“ и „качественниками“ – только один из наиболее ярких примеров современного противостояния в научном сообществе, где примирение, сглаживание принципиальных противоречий воспринимается обеими сторонами как вынужденный компромисс. Между тем, стремление некоторой части наиболее авторитетных социологов старшего поколения представить постмодернистскую социальную теорию как некую совокупность оригинальных, но фрагментарных идей, абсолютно не претендующих на роль теории, новой социологической парадигмы – вряд ли состоятельно.

Основные аргументы противников постмодернистской социальной теории уже достаточно хорошо известны: неспособность соответствовать научным стандартам модерна, невозможность верификации их идей; знание, создаваемое постмодернистами лучше рассматривать не как научное, а как идеологию, т.е. вопрос о верификации даже не ставить, заменяя его вопросом о доверии; предельно широкое обобщение не сдерживаемые научными нормами; неопределенная, абстрактная связь постмодернистских идей с социальной реальностью; несмотря на отрицание „больших“ социальных теорий, постмодернисты не уходят от таких обобщений; критика общества модерна не имеет научного обоснования; отсутствие теории деятельности; критика общества модерна не приводит постмодерн к разработке нормативной модели общества; постмодернистская социальная теория ведет к абсолютному пессимизму; невозможность отделить главные социальные проблемы от второстепенных; чрезмерный интерес к различиям, отрицание социальных и культурных универсалий, отрицание истины и неспособность разработать критическую политическую программу действий. (6, с.557-558.)

Если ограничения и недостатки постмодернистской социальной теории уже изучены, известны в научном сообществе, то прогностический потенциал новой теории обсуждается менее активно. Между тем, потребность в объяснении новых социальных явлений, невозможность типизировать современные социальные практики с помощью известных классических теорий и концепций модерна побуждает исследователей обращаться к новым подходам, даже если авторы не называют свои концепции непопулярным в сообществе термином постмодернизм. Гносеологическим основанием гласного или негласного применения концепций постмодерна в социологии является новая естественно-научная методология постнеклассического системного подхода – синергетики. Исследователи, сталкиваясь с необходимостью объяснения и прогнозирования социальных процессов в точках бифуркации, вынуждены обращаться к новейшей методологии, даже будучи убежденными противниками постмодернизма. Интерпретации полученных данных могут быть прямо связаны с адресацией к концепциям постмодерна (например, концепция игроизации Кравченко С.А.) или вообще никак не адресованы к ним (например, концепция парадоксального человека Ж.Т.Тощенко). (5; 7). Одним из социетальных оснований использования концепций постмодернизма является объективный процесс глобализации, оказывающий реальное влияние на социальные процессы в странах максимально вовлеченных в него. Оценка социологов направленности этого процесса – неоднозначна, хотя преобладающей является позитивная характеристика. Между тем, противоречивость процесса глобализации уже отчетливо проявляется себя: глобальная экономика привела к раздробленности процессов производства, рынков труда, политических организаций и обществ. Глобализация резко увеличила удельный вес невоенных аспектов безопасности отдельных государств, создала новые угрозы (9). Глобализация породила стремительный рост неравенства стран, участников глобальных процессов в экономике, технологиях, информационных обменах и т. д. Так, преимущества Запада в информатике могут привести к еще большему разрыву между развитыми и развивающимися странами. „В 1998. г. промышленно развитые страны с 15 % населения земли имели 88 % пользователей интернета в мире (только США и Канада – более 50 %), а Южная Азия с 20 % мирового населения – менее 1 %.

В целом на планете лишь 2 % населения имеет доступ к интернету⁴. (8, 15) Доступ к интернету сегодня рассматривается как своеобразная разделительная линия между богатыми и бедными, образованными и неграмотными, молодыми и пожилыми. Если к этому добавить факт неравенства использования самой информации (80 % сайтов – на английском языке, а знают этот язык только около 10 % жителей планеты), – то новое неравенство выступает непреодолимой границей в мировом информационном пространстве. Растущий социально-экономический и культурный разрыв между высшими и нижними социальными слоями становится еще более очевидным при сопоставлении доходов богатейших людей земли с доходами целых стран. Только 1 % доходов 200 самых богатых семей планеты хватило бы для обучения в начальных школах всех детей мира (8, 18). Если рассмотреть процесс глобализации применительно к одной, конкретной сфере социальных отношений – сфере образования, то недостатки классической методологии становятся очевидными. Поиск новой методологии необходим для объяснения и прогнозирования развития образовательных систем, при этом искушение постмодернистской социальной теорией трудно преодолеть.

Процесс глобализации в сфере образования проявляет себя как на концептуальном, так и на технологическом уровнях. Концепции современного образования отражают необходимость подготовки новых поколений для жизни в информационном обществе, обществе, где науки и технологии выступают основной производительной силой; в обществе, где окружающая среда – вся планета; в обществе, где ценности носят общечеловеческий характер. Интернационализация образования проявляется в разработке международных проектов преодоления кризисных явлений в образовании, документов, связанных с направлениями развития образования, отвечающего вызовам XXI века; технологиях дистанционного образования; утверждением идеи непрерывного образования. Все это позволяет говорить о некоем „мировом образовательном пространстве“.

Общемировые проблемы образования, казалось бы, подтверждают факт существования такого пространства. Так, заботой мирового сообщества становится факт неграмотности населения: более 840 млн. взрослого населения сегодня – неграмотны, из них 538 млн. – женщины. В развивающихся странах 160 млн. школьников имеют недостаточный вес. Вместе с тем, с 1960 г. детская смертность в развивающихся странах уменьшилась более чем в 2 раза, вдвое сократилось число детей не посещающих начальную школу (3, 4).

Даже национально-культурная обусловленность образования, в том числе и национальная обусловленность развития научного знания (2, 104–135), кажется, преодолена общими явлениями в эволюции научного знания. Образование конца XX века испытывало на себе противоречие, проистекающее из обусловленности научного знания культурным контекстом XVII века – периода зарождения современного естествознания. Современный человек существует в реальности, которая не подчиняется законам классического детерминизма, в мире, где не господствует порядок, стабильность, равновесие. Признаки неустойчивости и нестабильности в качестве фундаментальных характеристик мироздания, сближающих внутренние и внешние миры – важнейший феномен современной цивилизации. Современная культура преодолевает принципиально разные модели объяснения действительности: интеллектуально-сциентистскую,

тракующую мир как ряд фактов и их осмыслений, упорядоченных и организованных; гуманитарно-эстетическую, в центре которой представление о мире как человеческой способности его проживания и восприятия. Из этих противоположных моделей вытекают два противоположных принципа, определяющих современные педагогические парадигмы: передать развивающейся личности как можно больше информации; и – сформировать „внутренний мир“ человека. Реформы системы образования в постсоветской России протекали под лозунгом вхождения в «мировое образовательное пространство». Эта идея легко нашла сторонников среди широких слоев населения, пропагандировалась реформаторами и до сих пор является одним из самых известных социальных мифов. Даже если оставить в стороне теоретические сомнения в реальности мирового образовательного пространства, и проанализировать изменения в системе российского образования, то придется констатировать, что процесс его развития в последнее десятилетие XX века – противоречив и специфичен.

Состояние российского образования в конце 80-х, 90-х годов можно охарактеризовать как институциональный кризис и системное обновление. Все признаки кризиса образования, так или иначе, относятся к его институциональным характеристикам, связаны либо с изменениями условий функционирования этого социального института, либо с изменением его функций. Все признаки обновления, появления нового порядка из хаоса и кажущегося разрушения образования в постсоветской России – признаки системного свойства. Приобретения и потери в развитии отечественного образования не так легко классифицировать по признаку „плюс“ – „минус“, ибо часто одни и те же изменения несут в себе, как негативные, так и позитивные социальные последствия. Так, диверсификация экономической основы деятельности института образования, породила множество противоречивых характеристик в его развитии. Систему образования стали рассматривать как элемент рыночной экономики, что в свою очередь расширило теоретический диапазон подходов к этому социальному феномену: появились разработки и концепции маркетинга образовательных услуг, рекламы в сфере образовательной деятельности; обоснования непрерывного образования как элемента системы образовательных услуг; методология и технология новых методов и форм образования (дистанционное образование, ступенчатые формы профессионального образования, новые типы образовательных учреждений) и другие. Диверсификация образования дала свободу в выборе стратегии развития образовательных систем (от региональных систем до отдельных образовательных учреждений); сделала возможной гибкую политику в области подготовки кадров, основанную на реальных взаимоотношениях рынка труда и рынка специалистов; стимулировала развитие не ведомственных, а региональных сетей повышения квалификации, переподготовки кадров как элемента системы непрерывного образования, отвечающего запросам региональной социальной практики. Эти и некоторые другие, безусловно, положительные проявления только экономической диверсификации функционирования системы образования уже утвердились, состоялись как социальная практика в постсоветской России.

Значимость положительных перемен в развитии системы образования под влиянием процессов глобализации, иногда не позволяет заметить и уделить должное внимание некоторым негативным следствиям, накапливающимся в результате преобразований.

Эпоха глобализации усугубляет неравенство стран и в отношении образования: в странах, получивших наибольшие выгоды от интеграции в мировую экономику, произошло наиболее заметное улучшение показателей образования. Российское образование и сегодня остается одним из наиболее конкурентоспособных ресурсов страны. В 2000 году среди стран Давосского форума Россия занимала по уровню образованности населения 25 место, в то время как по остальным социально-экономическим параметрам – последнее 52 место. Традиционно сильными сторонами российского образования являются его фундаментальность и хорошая естественнонаучная подготовка, особенно в системе высшего образования. Однако в последние годы накопленный потенциал российского образования стал разрушаться. Одной из причин этого является несоответствие структуры подготовки специалистов потребностям рынка труда и недооценке специалистов с высшим образованием в экономике России (несоответствие заработной платы работников уровню их образования, большое число специалистов, работающих не специальности, высокий процент безработных специалистов с высшим образованием). Таким образом, глобализация является как положительным, новаторским и динамичным процессом, так и отрицательным, ведущим к разрушению и маргинализации.

Мировой финансовый кризис в сфере образования проявляет себя на фоне радикальных его реформ и уже существующих противоречий. Характерной чертой современного высшего образования является отсутствие планомерности и слабая координация с рынками труда, недостаточное развитие теоретических концепций, способных служить основанием для единого образовательного поля, интеграции будущего профессионального сообщества. Возможно, именно эти основания вызывают возникающие противоречия в образовательной политике, когда в решении важнейших для профессионального образования вопросах – разработке стандартов нового поколения, контрольно-измерительных материалов и других, профессиональное сообщество и чиновники не находят общего языка.

Современная ситуация в высшем образовании определяется распространением Болонского процесса практически на все европейское пространство. С июня 1999 года, когда ряд европейских министров образования подписали совместное заявление, послужившее началом Болонского процесса, прошло всего десять лет. За это десятилетие 33 из 45 стран Европы, в том числе и Россия, присоединились к болонскому процессу и, к 2010 году вся Европа должна иметь единую систему высшей школы. Достоинства и недостатки Болонского процесса – особая тема, так же заслуживающая внимания социолога, как мифы и реальность единого образовательного пространства.

В России реформа высшего образования вызывает ожесточенные споры в среде преподавателей, чиновников, специалистов в области социологии образования. Официальная позиция министерства образования и науки опирается на неостребованность большинства выпускников вузов страны современными российскими рынками труда. Так, в некоторых высказываниях министра образования А. Фурсенко, востребованность молодых специалистов не превышает 15-20% от общего числа выпускников. С точки зрения чиновников, именно переход на двухуровневую подготовку в вузах сможет решить эту проблему. Преподаватели вузов, особенно российской провинции, не разделяют чиновничьего оптимизма по поводу возможностей для академической

мобильности и трудоустройства выпускников-бакалавров на региональных рынках труда. По оценкам экспертов, до 80% российских вузов настроено против внедрения европейской системы образования. (4, 34). Работодатели определяют бакалавров как «недоучек», неполноценных специалистов, недоумеая, чем же не устраивает чиновников сложившаяся национальная система подготовки специалистов. Так, по оценкам преподавателей кафедр московских вузов, осуществляющих подготовку социологов-бакалавров, их выпускники совершенно не востребованы на рынке труда, не могут устроиться по специальности. Н.Ф.Голованова, анализируя бакалавриат как педагогическую проблему, подчеркивает, что преподавательское сообщество сегодня еще не осознало социокультурные смыслы и психолого-педагогическую природу нового „продукта“ высшей школы – бакалавра. Понятие «бакалавр» было введено в XIII в. на богословском факультете Парижского университета. Степень бакалавра уже тогда не пользовалась большим авторитетом. В XVI веке преподаватели и студенты Германии организовали движение за отмену бакалаврской степени как не отражающей уровень университетского образования. В современной Западной Европе степень бакалавра по-прежнему остается неоднозначно воспринимаемой квалификацией. Нормативный срок подготовки бакалавра в большинстве стран Европы составляет 6 семестров, но в Голландии, Шотландии – 8 семестров. А во Франции и Испании звание бакалавра присваивается выпускникам полной средней школы и дает право поступления в университет. В России звание бакалавр употреблялось только в духовных академиях, и то, в XIX веке было упразднено (1, 37).

Для социолога очевидной является и угроза реального сокращения образовательного уровня новых поколений россиян в условиях перехода на двухуровневую подготовку в высшей школе. Сегодня уровень базового среднего образования – 11 лет, при этом оно не является обязательным и всеобщим, а зачастую и доступным. Уровень магистратуры предполагается как необязательная часть высшего образования, а для российской провинции уже сегодня намечается тенденция к его ограничению. Таким образом, большая часть нового поколения молодежи сможет учиться не более 14–15 лет, что противоречит общемировой тенденции и совершенно не соответствует потребности усложняющегося мира, в то числе профессионального.

Реформы на фоне кризиса требуют особой управленческой стратегии, где противоречия между чиновничеством и преподавательским профессиональным сообществом должны сниматься на предпроектной стадии. Особенно важно здесь широкое участие всего профессионального сообщества. В качестве возможного пути интеграции усилий преподавателей высшей школы из разных регионов страны может быть следует практиковать заблаговременное создание временных экспертных групп по конкретным ключевым проблемам модернизации российского образования в рамках профессиональных сообществ (для социологов – социологических Российского общества социологов, Российской социологической ассоциации), с дискуссией и открытой публикацией ее итоговых материалов. Внимания социологов заслуживают социальные аспекты модернизации российского образования, конкретные социальные механизмы и программы преобразований в жизни всех ступеней российского образования. В документах о модернизации провозглашаются приоритетные социальные ценности: качество, эффективность и доступность образования. Но насколько мероприятия об-

разовательной политики отвечают этим ценностям, какова социальная цена их осуществления – вот самые актуальные вопросы для исследований. В противном случае отечественная система образования останется в роли догоняющего, заложницей кабинетных реформаторов, будет платить по счетам собственных бюрократических и корпоративных интересов.

Важнейшим аргументом в этом споре, на мой взгляд, является утверждение о культурных основаниях образовательного процесса. Это касается не только содержания учебного материала (ибо любое обучение есть способ трансляции культуры во всех ее составляющих, от знания и опыта творческой деятельности, до базовых для конкретного общества норм и ценностей), но и традиций организации, методов обучения. Опасение преподавателей вузов связано реальной угрозой фундаментальности российского высшего образования, что всегда было конкурентным преимуществом отечественной высшей школы, определяло авторитет ее в мировом образовательном пространстве.

Литература:

- Голованова Н.Ф. Бакалавриат как педагогическая проблема. //Высшее образование в России, 2009, № 6, с. 36– 40
- Данилевский Н.Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германно-Романскому. 6-е изд. – СПб., 1995.
- Дебаты Хабитат (российская версия) т.6 – М., ЦООННП, 2000, N 4
- Добреньков В.И., Кравченко А.И., Гутнов Д.А. Социологическое образование в России. М., 2009.
- Кравченко С.А. Нелинейная социокультурная динамика: играйзационный подход. М.,МГИМИ, 2006.
- Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. – СПб.:Питер, 2002.
- Ж.Т.Тощенко Парадоксальный человек. М., 2001.
- Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. Доклад Всемирного банка. – М., 2003.
- Яновский Р.Г. Глобальные изменения и социальная безопасность. – М., 1999.

ВЕРА ВЛАДИМИРОВНА ГАВРИЛЮК

ЕВРОПСКИ ОБРАЗОВНИ ПРОСТОР У ПОСТМОДЕРНОЈ ЦИВИЛИЗАЦИЈИ

Резиме

Контрадикторна природа савремених друштвених процеса у Европи захтева нову схему објашњења, јер постојеће социолошке теорије не могу увек да објасне суштину промена.

Тражење нове методологије је посебно потребно у сфери образовања, у којој су се догодиле радикалне промене. Европска заједница истовремено укључује уједињујуће и изолујуће процесе. Веома је тешко данас у сфери образовања, заснованог на националним и културним принципима, успоставити равнотежу између ових процеса. Тежња ка очувању националног и културног идентитета и жеља да се истовремено буде равноправан члан Европске заједнице, намећу потребу да се истраже сви митови и реалности јединственог образовног оквира.

Кључне речи: постмодернизам, глобални образовни оквир, Болоњски процес, неједнакост, полипарадигмалност.