



ки) контракт на несколько миллиардов долларов, говорит о том, что возможности иркутского сектора высоких технологий уже сейчас весьма велики и будут развиваться чрезвычайно высокими темпами в предстоящий период. На этом фоне, безусловно, не может быть и речи об ослаблении отрасли промышленности в Иркутске, напротив, эта отрасль в предстоящие годы будет чрезвычайно активно развиваться. Вместе с тем, усиление значимости промышленности в Иркутске не будет означать его движения назад, в эпоху промышленных городов индустриальной стадии. Наоборот, Иркутску в виде данного заказа предоставлен шанс стать одной из особо заметных в Сибири «точек роста» новой постиндустриальной экономики с присущим ей преобладанием сферы услуг. Этот шанс, разумеется, будет реализовываться тем полнее, чем большей окажется часть иркутских машиностроительных предприятий, академических и отраслевых институтов Иркутского научного центра, иркутских вузов и колледжей, которые сумеют доказать свою значимость в обеспечении выполнения индийского контракта, и чем выше будет уровень благоустройства, развития социальной инфраструктуры в Иркутске, без чего невозможно будет закрепить здесь высококвалифицированные кадры. То есть чем быстрее в Иркутске будет развиваться сектор современной наукоемкой промышленности и чем полнее будет преодолевать изоляция этого сектора от остальных звеньев и подсистем городского воспроизводственного комплекса, тем быстрее и по все более широкому кругу направлений будет усиливаться многофункциональность города, тем очевиднее будет превращение Иркутска в город постиндустриальной стадии — с высокоразвитой промышленностью, но не промышленный по своим важнейшим социально-экономическим характеристикам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российский статистический ежегодник: Стат. сб / Госкомстат России. М., 1999.
2. Кастельс М. Глобальна ли глобальная экономика // Экономические стратегии. 2000. № 4. С. 16.
3. Там же. С. 19.
4. Халевинская Е., Крозе И. Мировая экономика. М., 2000. С. 201.
5. Кастельс М. Указ. соч. С. 21.
6. Практика глобализации: игры и правила новой эпохи / Под ред. М. Г. Делягина. М., 2000.

*Вера Владимировна ГАВРИЛЮК —
доктор социологических наук,
профессор*

МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Преобладающей силой последних десятилетий двадцатого века стал процесс глобализации, формирующий новую эпоху экономического роста наций. Глобализация рассматривается как процесс возникновения мирового сообщества на основе формирования единого экономического, политического и культурного пространства. Суть глобализации ряд авторов связывают с понятием общественного прогресса, определяющего становление на базе отдельных обществ «мирового сообщества» — универсальной планетарной цивилизации с ее отношением к уникальным цивилизациям, культурной самобытности отдельных народов и суверенитету их государств [4]. Оценка социологами направленности этого процесса неоднозначна, хотя преобладающей является позитивная характеристика. Между тем противоречивость про-



цесса глобализации уже отчетливо проявляет 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 [7]. Таким образом, глобализация является как положительным, новаторским и динамичным процессом, так и отрицательным, ведущим к разрушению и маргинализации.

Глобализация сегодня находится в начальной стадии, не является необратимым процессом, поэтому невозможно прогнозировать ее последствия для разных сфер жизнедеятельности и культуры. Между тем некоторые социальные последствия процесса глобализации очевидны уже сегодня. Особенно заметны социальные противоречия и проблемы, порождаемые ростом связей между странами и народами в области экономики, торговли, технологий (в том числе — информационных), культуры. Нынешняя глобализация предоставляет неравные условия ее участникам. Мир не интегрируется с учетом интересов всех государств, а, по существу, американизируется. До сих пор от глобализации больше всего выигрывали крупные частные компании и богатые страны [6, 14-15]. В доказательство этого вывода Ф. Н. Юрлов приводит целый ряд фактов и цифр, характеризующих 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 Интернету» [6, 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 низшими 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 [6, 18].

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 в.; технологиях дистанционного образования; утверждением идеи непрерывного образования. Все это позволяет говорить о некоем «мировом образовательном пространстве».

Общемировые проблемы образования, казалось бы, подтверждают существование 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 в. испытывало на себе противоречие, проистекающее из обусловленности научного знания культурным контекстом XVII в. — периода зарождения современного естествознания. Современный человек существует в реальности, которая не подчиняется законам классического детерминизма, в мире, где не господствуют 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, трактующую 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. Основание доминирующей роли парадигмы личностно-ориентированного обучения в современном научно-педагогическом мышлении (но отнюдь не в массовом педагогическом сознании или, тем более, педагогической практике) связано с радикальным переосмыслением прежних смыслов культуры. З. Фрейд утверждал, что история науки есть история прогрессирующего отчуждения человека: открытие Г. Галилея продемонстрировало, что человек не является центром планетарной системы; Ч. Дарвин показал, что человек — всего лишь одна из многочисленных биологических особей, населяющих Землю; сам З. Фрейд обнаружил, что даже человеческое сознание является лишь частью объемлющего его бессознательного; порожденная человеком техника, согласно М. Хайдеггеру, становится доминирующим началом культуры, вносит повсеместно механицизм. В мире, основанном на нестабильности и созидательности, человечество снова оказывается в самом центре законов мироздания и, вместе с тем, частью целостности — ноосферы, где нет определенно выраженного центра и периферии. Нестабильность мира как основополагающий феномен культуры требует отказа от возможности получения о нем исчерпывающих знаний, мир нестабильных явлений не может полностью контролироваться человеком. Сегодня становится очевидным, что наука, наряду с искусством, философией, технологией, даже мистическим опытом, — не просто один из способов отношения человека к миру, который можно сравнивать с другими. Все перечисленные формы культуры — сами по себе различные миры, пересекающиеся, взаимодействующие, а иногда противоречивые и несовместимые. В таких условиях «усвоение человеческой культуры» как задача образования предстает не просто задачей активного усвоения определенного учебного материала (включающего опыт творческой деятельности и ценностные отношения) и его дальнейшего применения в нестандартных ситуациях, а заключается в поиске взаимосвязей между природным и семантическими мирами. Культурные основания современного образования многообразны, и это отражается, прежде всего, в многообразии педагогических парадигм, в дифференциации содержания и форм образования. Это утверждающееся реальное многообразие противоречит тезису о «мировом образовательном пространстве», ибо многообразие культурных оснований позволяет утверждать возможность сохранения их через деятельность института образования, а значит — преодолеть возможную гибель культуры через утверждение господства цивилизации.

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 оста-

вить в стороне теоретические сомнения в реальности мирового образовательного пространства и проанализировать изменения в системе отечественного образования, то придется констатировать, что процесс его развития в последнее десятилетие XX в. противоречив и специфичен.

Состояние российского образования в конце 80-х–90-х гг. 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 расклассифицировать 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. В педагогической практике экономическая диверсификация определила свободу в выборе стратегии развития образовательных систем (от региональных систем до отдельных образовательных учреждений); гибкую политику в области подготовки кадров, основанную на реальных взаимоотношениях рынка труда и рынка специалистов; 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 их в развитии всей системы образования иногда не позволяет заметить и уделить должное внимание некоторым негативным следствиям, накапливающимся в результате преобразований. Одним из теоретических заблуждений рассматриваемого периода является утверждение о необходимости корпоративного подхода к развитию образовательного учреждения. Обоснованием этого подхода применительно к развитию университета в течение ряда лет занимается В. И. Бакштановский, обобщающая монография по этим проблемам выпущена в 2001 г. [5]. Университет (современный) рассматривается авторами этого подхода как автономный, самодостаточный, независимый и при этом — гармоничный современному обществу и государству. «Сегодняшние условия функционирования университетов: глобальность информационных потоков, изменение системы кредитования высшего образования, смена модели университетской доксы и прагматики знания — требуют от университетов нового поиска идентичности, подчеркивания своей нестандартности, обнаружения новых схем финансирования, отказа от «старых» программ и педагогических технологий.... Университету предстоит переосмыслить свою миссию и предложить глобальному обществу такое видение своего развития, которое на деле будет означать:

- обретение им идентичного места в локально-глобальном сообществе;
- обнаружение перспективного партнерства с местной — локально-глобальной — властью;



— перестройку ассоциации магистров и студентов в локально-глобальную корпорацию;

— и, наконец, предъявление внешнему миру своей новой — глобально-локальной — идентичности в содержании знания и способах его трансляции» [5, 99–100].

Трактовка образовательного учреждения как корпорации — далеко не терминологическая вольность, а серьезная методологическая заявка на изменение взгляда на природу образования. Если для традиционной социологии образования этот институт всегда выступал сложной открытой социальной системой, то новый взгляд предполагает ее закрытость, самодостаточность, независимое функционирование. При таком подходе все элементы системы, ее структура и функции обретают иную целесообразность. Взаимоотношения корпоративной системы профессионального образования с социумом, культурой выстраиваются с позиций самосохранения и развития корпорации, утверждения ее приоритетного положения среди подобных образовательных структур, а не социального заказа образованию, потребностей развития индивида и культурного своеобразия.

Корпоративный подход предполагает определенное отношение и к содержанию образовательной деятельности. Здесь знания, квалификация (даже научная квалификация) выступают как некоторый товар, нуждающийся в продвижении на рынке образовательных услуг. Главное условие этого продвижения — чтобы товар приносил корпорации прибыль. Отсюда с неизбежностью возникают проблемы эксплуатации престижного спроса на образовательные услуги, самоустранение образовательного учреждения от формирования стратегии (национальной, региональной) образовательной политики, безответственность в формировании профессиональных и гражданских устремлений объектов образовательной деятельности — студентов, аспирантов. Все это, в свою очередь, вызывает деформацию профессионально-нравственных норм в преподавательской среде, формирует социальную апатию и пессимизм, крайний индивидуализм, отчуждение, препятствует созданию полноценных научных школ и педагогической среды.

К числу негативных последствий периода трансформации, на наш взгляд, следует отнести утрату институтом образования функции основного канала социальной мобильности. То, что в стабильных высокоразвитых обществах именно образование выполняет эту роль, — утвердившийся в социологии факт. Опыт развития стран так называемого третьего мира подтверждает, что и в период усложнения социальной структуры именно институт образования определяет основную направленность и частоту социальных перемещений, служит главным средством повышения социального статуса индивида. По данным наших исследований, в начале 90-х гг. фактор образования вообще не рассматривался молодыми людьми региона как способ повышения своего социального статуса. К числу значимых для повышения социального статуса молодежь относил: деньги, принадлежность к какой-либо динамично развивающейся корпорации, личные связи в элитарных кругах, предприимчивость, удачу, способность «пойти на все» ради достижения поставленной цели и прочие факторы, не имеющие ничего общего с профессиональным и общекультурным развитием личности.

Сегодня алгоритм социальной мобильности, отраженный даже в учебниках по социологии, также не включает образование в число значимых для этого факторов. Так, Ю. Г. Волков и И. В. Мостовая предлагают современной молодежи как важнейший элемент жизненной стратегии, имеющий самостоятельное и в целом самодостаточное значение, знание и учет правил социального продвижения в конкретном сообществе. Для постсоветской России основные правила, по мнению этих авторов, включают в себя:

— поселенческую (региональную) локализацию, поскольку модели мобильности в столицах, региональных центрах и провинции достаточно сильно различаются;

— символические (ложные, демонстративные, репутация, номинация, престиж) формы социальной мобильности;

— выбор возможных источников энергетической подпитки, соответствующих социальных корпораций;

— соотнесение социальной претензии с социальными требованиями относительно динамики элементов сообщества [1, 223–226].

Как видно, уровень и качество образования совершенно не присутствуют в элементах алгоритма социальной мобильности. Реальное повышение престижности высшего профессионального образования в конце 90-х гг. прошлого века, резкое увеличение числа студентов всех форм обучения свидетельствует о некоем переломе в общественном сознании по поводу роли образования в укреплении или повышении социального статуса. Этот факт выступает и признаком некоторой социальной стабилизации, а значит, возвращения роли устойчивого канала социальной мобильности институту образования.

Динамика изменений в российском образовании в период социальных трансформаций позволяет проследить в этом процессе проявление как глобальных закономерностей, так и специфических (общероссийских, региональных) характеристик. Глобальные изменения свидетельствуют о включенности России в общемировой процесс трансформации образовательного пространства, а локальные характеристики — о сохранении своеобразия национальной системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Ю. Г., Мостовая И. В. Социология: Учебник для вузов. М., 1998.
2. Данилевский Н. Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германно-Романскому. 6-е изд. СПб., 1995.
3. Дебаты Хабитат (российская версия). Т. 6. М.: ЦООННП, 2000. № 4.
4. Маркович Д. Глобализация и экологическое образование // СоцИС. 2001. № 1. С. 17–23.
5. Становление духа университета: Опыт самопознания. Коллективная монография / Под ред. В. И. Бакштановского и Н. Н. Карнаухова. Тюмень: НИИ прикладной этики ТГНГУ, 2001. 755 с.
6. Юрлов Ф. Н. Социальные издержки глобализации // СоцИС. 2001. № 7. С. 13–22.
7. Яновский Р. Г. Глобальные изменения и социальная безопасность. М., 1999.

*Юлия Михайловна БЕСПАЛОВА —
доктор социологических наук,
профессор кафедры социологии
и социального управления*

О ГЛОБАЛЬНОЙ И РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРАХ

Теория глобализации вызывает сегодня много споров в отечественной науке. Речь идет о приобретении мировым сообществом ряда общих черт — экономических, политических, а также культурных.

В последнее время ученые все чаще стали говорить о культурном глобализме, о взаимопроникновении и синтезе национальных культур и об образовании единой духовной картины мира.

Можно ли говорить о планетарном единстве человечества с точки зрения его культуры? Тяготеет ли множественность культурных национальных миров к глобальному единству? Развитие единой мировой культуры или становление локальных, национальных культур?

На эти вопросы можно ответить, только выяснив, что понимается сегодня под глобальной мировой культурой.

Идея универсальности, всемирности, планетарности культуры, единой линии развития человечества, ведущей к созданию общечеловеческой духовности, далеко