

# **ВЧЕНІ ЗАПИСКИ**

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

**Том XI**

Харків  
Видавництво НУА  
2005

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.**

*Друкується за рішенням Ученої ради Харківського гуманітарного  
університету «Народна українська академія».  
Протокол № 3 від 25.10.04*

**Редакційна колегія**

*Астахова В. І., д-р іст. наук (голов. редактор); Астахова К. В., д-р іст. наук; Архістрєєв 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; Глуценко В. В., д-р екон. наук; Говердовський В. І., д-р філол. наук; Городяненко В. Г., д-р іст. 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; Лозовой В. О., д-р філос. наук (заст. голов. редактора); Мамалуй А. О., д-р філос. наук; Мінкін Л. М., д-р філол. наук; Панов М. І., д-р юрид. наук; Подольська Є. А., д-р філос. наук; Соболев В. М., д-р екон. наук; Соболев В. О., д-р соціол. наук; Степанченко І. І., д-р філол. наук; Сукаленко Н. І., д-р філол. наук; Сухіна В. Ф., д-р філос. 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 XI том «Вчених записок Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» традиційно містить у собі рубрики, що відображають основні напрямки дослідної діяльності її наукових шкіл, які працюють над трьома комплексними темами НДР: «Формування інтелектуального потенціалу нації на рубежі століть: економічні, політичні, соціокультурні аспекти», «Проблеми економічної рівноваги в перехідних системах» та «Система і структура сучасної мови. Окремі та загальні проблеми соціо- і прагмалінгвістики».

Саме ці теми становлять зміст поданих у «Вчених записках» публікацій, розміщених за відповідними розділами. Об'ємнішим і глибшим стає, на нашу думку, розділ «Освіта і проблеми духовної культури». Якщо всього в щорічнику опубліковано близько 80 статей, то більше половини з них присвячені проблемам освіти і виховання і становлять зміст першого розділу. Тут представлено роботи з історії і соціології освіти, з економіки, філософії, правових і культурологічних проблем розвитку освітніх систем. І якщо наукові школи із соціології й історії освіти існують у НУА з моменту її виникнення, то філософські та економічні аспекти розвитку освіти стали предметом системних досліджень тільки в останні роки. Але це вже знайшло своє досить чітке відображення на сторінках даного видання. Ми розглядаємо як значне досягнення нашої науково-дослідної роботи саме комплексне висвітлення питань становлення нової освітньої парадигми в умовах глобалізації та інтеграції освітніх систем, ідей і принципів Болонської декларації, питань стратегії і тактики розвитку сучасного ВНЗ.

Безсумнівний інтерес представляють у даному розділі і науково-методичні публікації, особливо пов'язані з інноваційними підходами до вивчення іноземних мов, до використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Крім розділів з економіки і філології, які так само, як і попередній, мають статус «ваківських» публікацій, у «Вчених записках», як завжди, подано рубрику «Наука в НУА», що інформує читача про наукові конференції і семінари, які проводилися в академії протягом навчального року. Зокрема, тут докладно висвітлюється Міжнародна науково-практична конференція «Методологія і методика виховної роботи в умовах безперервної освіти» (лютий 2005 р.), щорічна міжвузівська наукова конференція «Експертні оцінки елементів навчального процесу», науково-методичний семінар із проблем наступності освітніх програм.

Як завжди, досить об'ємним є розділ, у якому презентуються нові наукові і науково-методичні видання академії. У цьому томі, зокрема, йдеться про такі великі публікації, як «Служение Отечеству и долгу. Очерки о жизни и деятельности ректоров харьковских вузов (1804–2004 годы)», монографії Л. О. Белової «Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики» та Н. Г. Чибісової «Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України», підручники О. М. Сумця «Основы операционного менеджмента» і Т. М. Кірік «Короткий курс бизнес-планирования».

Досить змістовним та об'ємним залишається розділ «Студентська трибуна», на сторінках якого опубліковано більше десяти робіт бакалаврів, спеціалістів і магістрів з економіки, соціології, філології і права.

Природно, що рівень даного видання відображає рівень науково-дослідної роботи в нашому навчальному закладі, його можливості і перспективи. Хочеться сподіватися, що зміст опублікованих на сторінках щорічника матеріалів, стабільність його виходу, наукова і методологічна спрямованість вже вкотре викличуть зацікавленість читачів і справлять благотворний вплив на розвиток освіти і науки в Україні.

*Головний редактор  
д-р іст. наук, проф. В. І. Астахова*

**I**  
**Освіта та проблеми**  
**духовної культури**





УДК 372.4(477.54)

*В. И. Астахова*

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

(из опыта работы Народной украинской академии)

В современном мире преуспевает не самый сильный и не самый умный, а тот, кто лучше всех откликается на происходящие изменения.

*Ч. Дарвин*

**Ключевые слова:** непрерывное образование, современные приоритеты общеобразовательной и профессиональной школы, Болонская декларация, качество учебно-воспитательного процесса, общеобразовательные эксперименты, кредитно-модульная система, private вузы Харькова.

Каждый учебный год проходит в Народной украинской академии под знаком главной, определяющей сверхзадачи. Был год науки и год научно-методической работы, год здоровья и год интеграции; 2004/05 учебный год стал годом совершенствования форм и методов организации самостоятельной работы студентов и школьников. Кроме того, следуя требованиям Болонской декларации, на ближайшие годы главным приоритетом для всех вузов страны будет оставаться качество обучения и усиление его воспитательной направленности, особенно в год, когда человечество отмечает 60-летие великой Победы над фашизмом.

Какие первостепенные задачи встают перед коллективом академии, исходя из сформулированных приоритетов? Нам предстоит обеспечить:

1. Сокращение количества учебных курсов и их объемов. Отработку системы индивидуальных заданий, индивидуальных планов и форм контроля за их выполнением.

2. Участие в эксперименте по использованию кредитно-модульной системы и европейских стандартов оценивания знаний; анализ и обобщение результатов эксперимента на факультете СМ.

3. Расширение заочного и всех форм последипломного образования. Существенное расширение деятельности Института дополнительного образования.

4. Внедрение в практику всех прошедших апробацию МОН Украины интегрированных программ на всех уровнях обучения. У нас это пока происходит крайне медленно.

5. Разработку и утверждение на кафедрах перспективных планов подготовки кандидатов и докторов наук. Жесткий контроль со стороны руководителей кафедры за реализацией этих планов.

6. Подключение к комплексной теме НУА по исследованию проблем образования всех кафедр академии. Утверждение перспективных планов работы научных школ по философии образования, истории и экономике образования, правовым основам образования и др.; создание лаборатории экономики высшей школы (ЛЭВШ).

7. Создание учебно-научно-производственных комплексов, обеспечивающих интересы и потребности всех факультетов университета и СЭПШ.

8. Реализацию концепции сопровождения выпускников НУА и совершенствование деятельности Ассоциации выпускников.

9. Обобщение опыта НУА по становлению нового образовательного модуля непрерывного образования. Продолжение экспериментальной работы по реализации принципов lifelong education и дальнейшей интеграции учебных подразделений по горизонтали и вертикали.

10. Всемирное содействие постоянной адаптации системы обучения и научных исследований в НУА к требованиям европейских стандартов качества обучения и воспитания в соответствии с положениями Болонской декларации.



11. Своевременное и достойное прохождение повторной аккредитации всех специальностей НУА.

Под силу ли столь небольшому, молодому вузу, как НУА, решение таких объемных, сложных и ответственных задач? Наш предшествующий опыт позволяет ответить на этот вопрос утвердительно. Во-первых, год от года растет количественно и качественно отряд выпускников НУА. Всего наш гуманитарный университет выпустил уже более 1200 молодых специалистов, в чьих дипломах записано «Народная украинская академия». Только в 2004 г. дипломы о высшем образовании получили 224 человека, 79 из них – дипломы с отличием, а 46 стали магистрами. Специализированную экономико-правовую школу окончили 69 человек, в том числе 7 медалистов, трое из которых стали студентами ХГУ «НУА». Во-вторых, все более полноценными и высококачественными становятся наши наборы. Растут конкурсы, растет число медалистов, победителей олимпиад и конкурсов. В наборе 2004/05 учебного года численность таких абитуриентов составила 32%.

Впервые коллегия Главного управления образования и науки Харьковской областной государственной администрации обобщила и одобрила опыт НУА по отработке нового образовательного модуля непрерывного образования. Мы начали эксперимент по внедрению кредитно-модульной системы, внедрили программу «Гостевые профессора», обеспечили выход на плановые показатели по количеству кандидатов и докторов наук.

В 2003/04 учебном году состоялись первые защиты кандидатских диссертаций выпускниками академии; заявили о себе крупными научными публикациями научные школы по социологии и истории образования, по экономическим проблемам высшей школы и ее правовым основам.

Первыми в Харькове художественные коллективы НУА (студенческий театр «На Лермонтовской, 27» и ансамбль скрипачей «Вдохновение») получили звание образцовых (август 2004 г.). И первыми среди вузов города мы начали строительство студенческой часовни святой Татианы, получили земельный

участок для строительства нового корпуса. Даже краткий перечень достижений свидетельствует о том, что в НУА работает слаженная, четкая команда единомышленников, которой многое по плечу.

Что представляет собой Народная украинская академия к моменту окончания первого пятилетия XXI века?

2004/05 учебный год в НУА начали почти 3 000 человек, в том числе 1 700 студентов и 650 школьников, почти 100 учащихся ДШРР – дошколят. Численность студентов год от года существенно возрастает. С одной стороны, это, конечно, радует – нам доверяют, к нам идут, наш труд оценивают, а с другой – порождает немало проблем и сложностей. Так, с большим напряжением функционирует материальная база (поточные аудитории и в целом аудиторный фонд, столовая, библиотека), нарушается краеугольный принцип нашей концепции – индивидуальный подход к учебно-воспитательной работе. Коэффициент по вузу в 2004 г. превысил 1:10, а это уже не позволяет работать с каждым студентом в отдельности (ведь когда-то было 1:3,8).

Рост студенческого контингента связан с тремя главными факторами:

1. Последовательное и неуклонное сокращение отсева студентов, особенно на факультетах «Бизнес-управление» и «Социальный менеджмент». В целом за десять лет отсев снизился от 46% до менее чем 5,6%, в то время как по харьковским вузам отсев составляет от 12 до 20%.

2. Приход на старшие курсы из других вузов и техникумов, особенно после получения диплома бакалавра, а также расширяющаяся система дополнительного и второго высшего образования.

3. Хорошие результаты по трудоустройству наших выпускников. Мы, как правило, трудоустраиваем сразу после окончания вуза до 70–80% выпускников, то есть практически всех, кто обращается к нам за помощью, и это привязывает студентов, дает им уверенность в хороших перспективах.

Но все-таки главный фактор роста студенческого контингента

– это снижение отсева, работа деканатов, кафедр, каждого преподавателя, методиста, вспомогательных подразделений и служб. Студенты знают, что их здесь любят, что с ними возятся не за страх, а за совесть, что их интересам и перспективам посвящена вся деятельность нашего университета. И они отвечают привязанностью, они гордятся своей alma mater, а отсюда – рост численности выпускников. И мы должны делать все возможное, чтобы наши выпускники могли гордиться своей alma mater и сегодня, и десять лет спустя, и даже пятьдесят. А есть ли им чем гордиться? Есть ли нам чем привлекать, восхищать, удерживать в НУА всех субъектов обучения? Сегодня с уверенностью можно отвечать – есть! Это, прежде всего, атмосфера любви, уважения, творчества и дружбы; неординарность, уникальность вуза – эксперимент и отсутствие коррупции, сдвоенные специальности и гарантия трудоустройства; индивидуальный подход и летние трудовые отряды; самые широкие возможности для творчества (олимпиады, конкурсы, спорт, художественная самодеятельность и пр.), порядок в организации учебного процесса и главное – достойные учителя, отличные преподаватели и перспективные научные школы, а как результат – высокий уровень удовлетворенности студентов учебно-образовательной деятельностью.

Совокупные знания и квалификация коллектива являются главным богатством НУА. Для этого необходимо всячески способствовать раскрытию и развитию талантов в коллективе с учетом того, что талантливых людей притягивает среда, которая развивает их интеллект. Отсюда задача создания атмосферы здорового соперничества и постоянного совершенствования, обеспечения высокого уровня содержательности труда и постоянного осознания сопричастности к делам академии. Необходимо формировать проявления самолидерства, то есть умения руководить своей собственной работой, ценить одержимость нашей идеей и способность предлагать нестандартные пути удовлетворения постоянно растущих потребностей клиентов (детей, родителей, спонсоров).

Очень бы хотелось, чтобы так же можно было говорить и о нашей школе. Но, к сожалению, здесь есть проблемы. Еще не все учителя и особенно классные руководители умеют и хотят влюблять детей и родителей в свою школу, делать для них невозможным уход из СЭПШ. И большой отсев, прошедший по старшей школе в 2003/04 году, нельзя объяснить только повышением оплаты за обучение.

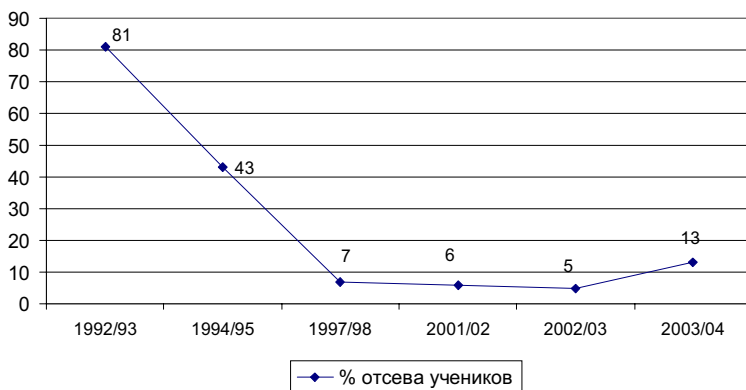


Рис. 1. Процент отсева учеников СЭПШ

Причины такого исхода различны: от материальных трудностей родителей до безразличия и отсутствия внимания к ребенку. Мы проанализировали ситуацию, позволившую сделать однозначный вывод: там, где классный руководитель работает по-настоящему, там минимальный, естественный отсев и там после 11-го класса 2/3 выпускников поступают в наш университет, потому что уйти отсюда не могут. Таких учителей в СЭПШ абсолютное большинство.

Но есть еще учителя старшей школы, которые проявляют равнодушие к детям, раздражение и нетерпимость, безразличие к интересам детей и академии. Все еще слабо поставлена в школе внеклассная работа, так и не стала достаточно эффективной

деятельность ученического самоуправления. Родители жалуются на недостаточную требовательность, на беспринципность отдельных учителей. Хотелось бы напомнить общеизвестную мысль, высказанную известным российским педагогом Симоном Соловейчиком: «Учительство и холуйство – вещи абсолютно несовместимые!».

В СЭПШ работают учителя высочайшей квалификации. Но нужно помнить прекрасные слова Л. Н. Толстого: «Не тот учитель, кто получает воспитание и образование учителя, а тот, у кого есть внутренняя уверенность в том, что он есть, должен быть и не может быть никем иным. Эта уверенность встречается редко и может быть доказана жертвами, которые человек приносит своему призванию». Только такие учителя могут получать в наше время желаемый результат.

Дети должны быть привязаны к школе, родители должны быть уверены в том, что лучше, чем в нашей школе, им не будет нигде. Как пишет Питер Клайн, «Школа должна стать самым любимым местом для каждого ученика, для каждого – именно в этом главный смысл».

Наша школа сегодня – это школа социального заказа в первую очередь родителей, затем вузов и прочих. Это не самая перспективная основа. А какой она должна быть? Инновационной? Партнерской? Личностно ориентированной? Нет! *Она должна стать школой достижений – учителя, учеников, академии.*

Школа достижений исходит из того, что представление о «достижении», «успехе» у различных субъектов образовательного процесса должно быть примерно одинаковым. Быть успешным – значит эффективно использовать свои способности, знания и умения. Сказать: «Школа учит быть успешным в жизни» – означает разом учесть все стороны обобщенного социального заказа, со всеми его тонкостями и противоречиями.

Для школы достижений характерна четкая постановка целей, реализация которых и является движущей силой ее развития. Учащиеся – победители олимпиад, театральные и спортивные коллективы – призеры конкурсов и соревнований, золотые

и серебряные медалисты – все эти достижения школы являются одновременно показателями качества образования, которое она дает.

По каким показателям можно измерять достижения школы? Это, прежде всего:

- количество и качество наград и премий;
- показатель участия во всеукраинских и международных олимпиадах;
- процент выпускников-медалистов;
- процент выпускников, поступивших в вузы;
- число компьютеров в расчете на 100 учащихся;
- площадь спортивных сооружений в расчете на одного учащегося;
- взаимоотношения с родителями и сохранность контингента.

Мы последовательно продвигаемся по этому пути. И достижения есть весомые (олимпиады, турниры, медали), и рейтинг школы высокий, но многие задачи коллективом школы еще даже не осознаны до конца. Не все понимают, что родители отдают своих детей в частную школу, прежде всего, потому, что массовая рассчитана на «стандартных» детей. Строго говоря, каждый ребенок – это особый мир, который заведомо не вписывается в какие бы то ни было рамки. А третья часть детей вообще не соответствует общепринятым параметрам ни по состоянию здоровья, ни по своим психологическим и другим особенностям. Как показывает опыт, именно эти дети не получают в массовых школах должной педагогической помощи, потому что учитель не в состоянии охватить своим вниманием каждого ребенка в классе из 25–30 человек.

Частная школа успешно реализует индивидуальный подход в обучении и воспитании благодаря своей «малокомплектности» (в классе 12–16 человек), наличию психологов, логопедов, других квалифицированных специалистов, в том числе врачей. Комфортные условия (удобная мебель, хорошее питание), организация распорядка учебного дня таким образом, чтобы, помимо уроков, у детей оставалось время на спорт, прогулки,

занятия для души – все эти факторы позволяют максимально раскрыть способности ребенка, без переутомления и перегрузок.

Вот за это родители готовы платить. Но чтобы создать школу достижений, нужно вести постоянный поиск, отбор и поддержку талантливых детей и талантливых учителей, которые способны повести за собой остальных. Причем хочу особо подчеркнуть – *хороший руководитель школы беспокоится о том, как обеспечить успех ученика. Но мудрый думает об успехе учителя.* А успех учителя зиждется на двуединой основе – успехи учащихся и взаимоотношения с родителями. Мы не можем не учитывать объективных явлений: родительский авторитет слабеет в глазах детей. Слабеют семейные отношения. Современная семья не может сегодня полноценно исполнять функции конструктивного социального института. Отношения по линии «семья – школа» также существенно трансформируются. Уже нет взаимодополняющих воспитательных связей и усилий. Если они где-то и остались, то преобразовались преимущественно в материальные – родители откупаются от заботы о детях. наших школьников, образно говоря, часто воспитывают не родители, а водители. И в этих условиях школа достижений должна сказать свое слово, найти новый ключ к формированию отношений «семья – школа», обеспечить у детей уверенность в том, что школа – родной дом, защита и опора, что учитель – близкий, добрый, родной человек, всегда готовый прийти на выручку.

1 сентября 2004 года в НУА начали учебный год 460 сотрудников, в том числе учителей СЭПШ – 92, преподавателей ХГУ – 157, учебно-воспитательный персонал и сотрудники – 211 человек. Коэффициент составляет по школе 1:7; по вузу 1:10; в целом по НУА – 1:6. Динамика профессорско-преподавательского состава представлена на рисунке 3.

Численный состав преподавателей ХГУ остается на протяжении последних пяти лет практически неизменным, хотя количество студентов растет. Это ведет к существенной перегрузке преподавателей (по 1,5–2,0 ставки у нас стало нормой), что не может не сказываться на качестве обучения и даже на здоровье

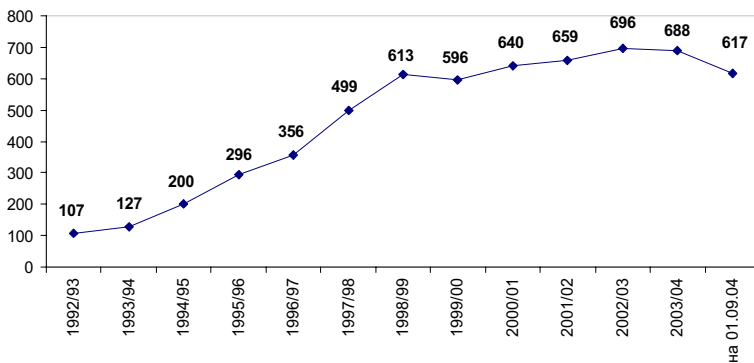


Рис. 2. Динамика численности учащихся СЭПШ

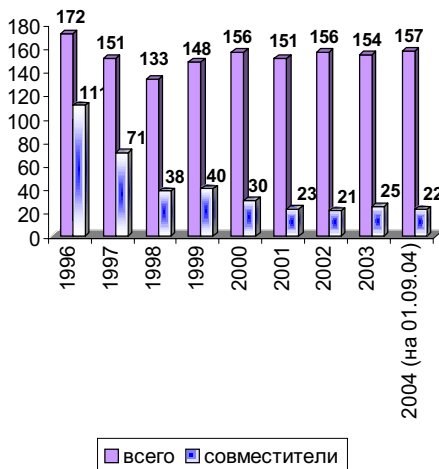


Рис. 3. Профессорско-преподавательский состав ХГУ





Рис. 4. Количественный состав докторов и кандидатов наук

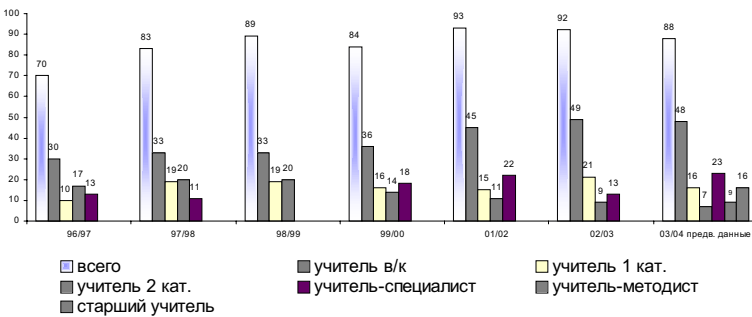


Рис. 5. Количественный и качественный состав учителей

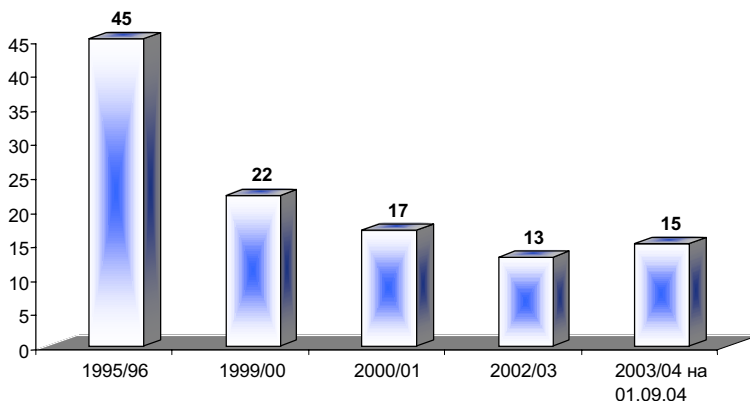


Рис. 6. Процент отсева сотрудников

людей. Кафедрам нужно активнее привлекать к себе молодые кадры, вести их отбор, начиная буквально со II–III курсов, привлекая в научные кружки и семинары. Что касается качественных характеристик, то здесь мы заметно продвинулись по пути к намеченным целям. Доля остепененных преподавателей достигла к 2005 году 55%, и есть еще перспективы на этот календарный год. Совместители составляют 13% (22 человека). Это верхний предел нормы. Несколько вырос средний возраст преподавателей и особенно докторов наук. По Украине он составляет 66 лет, по Харькову – 62 года, по НУА – 59 лет. Средний возраст преподавателей вуза сохранился на показателе – 48 лет (в 2003 г. было 48,6). Число преподавателей в возрасте до 50 лет – 78%, старше 65 лет – 7%. Очень неплохие показатели качественного состава преподавателей СЭПШ, где из 92 человек 9 являются вузовскими преподавателями, 8 – отличниками образования Украины, 18 – учителями-методистами. Прошедшие сокращения и увольнения способствовали улучшению качественных характеристик преподавательского корпуса НУА. Мы расстались со многими, кто не выполнил своих обещаний по срокам подготовки кандидатских диссертаций.

Ряд учителей и преподавателей получили негативные оценки студентов при проведении социологического опроса «Преподаватель глазами студентов». С некоторыми из этих преподавателей нам пришлось расстаться, поскольку научная литература сегодня единодушна во мнении, что в XXI веке образование, навыки и умения персонала станут самым главным оружием в конкурентной борьбе. Поэтому нам нельзя допускать в кадровых вопросах ни малейших послаблений.

В связи с предпринятыми мерами и текучесть кадров по академии несколько возросла, составив 15% (в 2003/04 учебном году – 13%). Но мы уже неоднократно подчеркивали, что важнейшее качество вуза в современных условиях – это умение изменяться (в том числе и кадрово). Современные условия требуют самоотверженности, самоотречения, если хотите, – подвижничества, иначе ничего путного не получится. Ректор Санкт-Петербургского гуманитарного университета академик Запесоцкий пишет: «Подвижничество Учителя снова растет в цене, потому что для реализации новых задач, новых приоритетов надобны немалые дополнительные усилия духовно-нравственного свойства, делового, инновационного характера. Как же обойтись здесь без самого высокого уровня творческой самоотдачи?».

«Подвижники нужны, как солнце, – писал в свое время А. П. Чехов, – составляя самый поэтический и жизнерадостный элемент общества, они возбуждают, утешают и облагораживают. Их личности – это живые документы, указывающие обществу, что, кроме людей, ведущих спор об оптимизме и пессимизме, пишущих от скуки неважные повести, ненужные проекты и дешевые диссертации, развратничающих во имя отрицания жизни и лгущих ради куска хлеба, есть еще люди иного порядка, люди подвига, веры и ясно осознанной цели...». Добавим от себя, способные повести студенчество по нелегким дорогам знаний, профессионального и гражданского долга, научить молодых людей учиться всю жизнь, с полной отдачей работать и достойно жить.

Мир, в котором мы все живем и совершенства которого добиваемся, еще долго будет нуждаться в энтузиастах, «делателях

жизни», подвижниках, которые своим гражданским, творческим горением способны обогатить его новыми идеями и делами.

За такими людьми пойдет и школьная молодежь, и студенчество, чтобы общими усилиями, неустанно работать над новыми идеями и формами жизни! Они уже идут за нами, верят нам, и это главная награда за наш труд!

К счастью, сегодня таких людей в академии абсолютное большинство. И их мы будем всячески поддерживать, создавая им наилучшие условия для творческой работы.

Мы сегодня имеем все основания утверждать, что фактически в академии нет ни одного человека, которого бы не коснулись какие-либо составляющие социального пакета. Особое значение, конечно, имеет для каждого рост заработной платы. В 2003 году он составил в среднем 10%, в 2004 г. для разных категорий зарплата возросла от 5 до 20%. В основном повышение коснулось преподавателей всех уровней обучения от ДШРР до ИнДО. Как выглядит зарплата в НУА на фоне общегосударственных и городских показателей?

Средняя зарплата по Украине на 01.08.04 г. составила 521 грн, по Харькову – 527 грн 76 коп., по Киевскому району – 540 грн 64 коп. В НУА с 01.09.04 г. средняя зарплата составила 662 грн, по преподавателям высшей школы – 838 грн, по учителям – 613 грн, по сотрудникам – 407 грн.

Представление о росте средней зарплаты дает схема, отражающая показатели, начиная с 2000 года.

### **Средняя зарплата в Народной украинской академии по годам**

Год	Всего	ХГУ	СЭПШ
2000	370	463	349
2001	484	536	387
2002	516	620	460
2003	618	727	546
2004	662	838 > 110	613 > 67

Таким образом, и в предстоящем учебном году наша зарплата по всем категориям работников будет выше средней по стране более чем на 12% и средней по отрасли – на 10%.

Мы смогли сохранить свои преимущества в основном за счет повышения оплаты за обучение в СЭПШ и на I курсе ХГУ. Этот источник сохранится и на перспективу – растет инфляция и неизбежно растут цены и будет расти стоимость обучения в НУА. Мы должны отчетливо сознавать, что стоимость образования неизбежно должна коррелироваться с той «ценой», которую оно придает выпускнику, то есть с тем, какова его «добавочная стоимость», полученная за счет обучения именно в этом учебном заведении.

Какую дополнительную стоимость создает вся учебно-воспитательная система ХГУ?

- фундаментальную устойчивость;
- мотивационную готовность к необходимости непрерывного обучения;
- коммуникабельность и востребованность, чего нам явно недостает;
- понимание значимости *alma mater* для дальнейшей судьбы каждого.

Что сегодня необходимо обеспечить?

- проектное мышление;
- интуицию.

Достижение этого требует огромной отдачи учителя. Но надо еще раз отчетливо понять – наша зарплата в наших руках. Родители готовы и будут оплачивать нашу работу только при условии ее высочайшего, безупречного качества. А это значит, что кадровое обеспечение остается самой главной проблемой нашей дальнейшей работы. И не только ученые степени и звания, но, и это в первую очередь, добросовестность, исполнительность, дисциплина и ответственность за результаты своего труда.

Хотя научная литература утверждает, что главным индикатором, определяющим эти результаты, являются даже не кадры и не контингент обучающихся, а карьерный рост выпускников,

его постоянное отслеживание и регулирование. Мы этой работой пока занимаемся очень слабо и бессистемно.

*Нам необходимо незамедлительно научиться организовывать, выстраивать индивидуальный рост каждого нашего выпускника, каждого преподавателя и сотрудника. Эта задача практически нерешаема в вузах-гигантах. Но именно в этом наша главная изюминка, наша возможность утвердиться в современной украинской системе образования.*

В Украине принято утверждать, что все беды нашего высшего образования связаны с недофинансированием. Это прискорбный факт, но не основная причина переживаемых трудностей. Жизнь показывает, что в ряде стран, сумевших мобилизовать финансовые ресурсы на образование, его качество отнюдь не улучшилось. Наоборот, мы видим, как в быстро разбогатевших вузах качество подготовки ощутимо снижается. Значит, дело не только и даже не столько в материальном обеспечении учебного процесса. Гораздо важнее правильное определение стратегических и тактических задач.

Традиционные показатели измерения деятельности учебного заведения, оценки его миссии, его стратегии и тактики становятся все менее эффективными. Такие привычные критерии, как численность студентов в вузе и конкурсная напряженность на вступительных экзаменах, которые и сегодня широко используются чиновниками на всех уровнях, искажают картину, не дают правильного представления о состоянии образовательной системы (харьковские СМИ пишут о невероятных конкурсах среди абитуриентов и тут же дают информацию о продолжающемся наборе контрактников почти во все вузы города. Это же сознательное искажение реальной действительности).

Показатели набора и выпуска, количество бюджетных и контрактных мест в вузе сегодня не дают четкого представления о его работе, ибо не учитывают такие важнейшие показатели, как система сопровождения выпускников, половозрастная и квалификационная характеристики профессорско-преподавательского состава, средняя зарплата преподавателей и сотрудников, спрос

на выпускников на рынке труда и их карьерный рост, уровень корпоративной культуры коллектива и еще целый ряд критериев.

Но именно эти показатели становятся все более определяющими, формируют лицо учебного заведения, выражают его возможности в реализации главных стратегических задач, а следовательно, его перспективы.

Одна из таких задач для украинской системы образования – коренной поворот к воспроизводству творческих личностей, решительный отказ от привычной триады «знания, умения, навыки», от понятия «научить» мы должны перейти к понятию «научиться», где так важна возвратная частичка «ся».

Не случайно Алвин Тоффлер неоднократно подчеркивает в своих выступлениях и статьях, что *«в будущем безграмотным будет считаться не тот, кто не сможет читать и писать, а тот, кто не сможет научиться забывать, что учил, и переучиваться вновь»*.

Студенты уже сегодня отдают себе отчет в том, что их будущее связано с переобучением и переквалификацией. В результате они требуют, чтобы их не столько обучали хорошо известному и апробированному, сколько, прежде всего, учили учиться. Сколько наших педагогов готовы сказать себе: «Я знаю, как это сделать, я готов ответить на вызовы времени» – очень немного.

Студенты должны научиться правильно строить свое поведение в профессиональной жизни, осуществлять нововведения, знать подходы к тому кругу проблем, с которыми им придется столкнуться в будущем и т. д. Другими словами, *мы обязаны обеспечить условия не только для их интеллектуальной подготовки, но и для обретения ими компетентности*.

Удовлетворить эти требования не просто, прежде всего потому, что преподаватели не готовы к таким кардинальным изменениям ни в вузе, ни в школе.

К сожалению, не все еще поняли тривиальную истину – репродуктивное обучение не просто исчерпало себя. Оно становится тормозом развития образования в Украине и от него надо уходить путем последовательного сокращения форм тради-

ционной аудиторной работы, перехода на индивидуально-консультационные методики и обзорно-установочные лекции.

В настоящее время методические службы любого учебного заведения находятся в очень сложном положении. Изменение стратегических целей и задач образования с технократических на формирование интеллектуальной и духовной культуры человека требует такого типа мышления, который дает возможность анализировать проблемы и находить оптимальные решения, то есть учит умению пользоваться своими знаниями, корректировать их и по потребности обновлять. А это значит, что мы призваны формировать интерактивное мышление и использовать интерактивные методики.

*Ключевым фактором в организации учебного процесса современного уровня становится личность педагога, уровень его культуры, профессионализма, творческого потенциала, его современный методический инструментарий.* Сформировать такого педагога-творца, вооружить его самым современным инструментарием – это и есть наша главная цель в области методической работы.

Важнейшая сторона методической работы в предстоящем учебном году – правильное понимание сущности профилированного обучения в СЭПШ и многоступенчатой подготовки студентов в ХГУ. Что касается профилированного обучения, то его отличительными признаками можно считать:

– четкую профессиональную направленность всех ведущих учебных предметов;

– включение в учебный план специальных предметов и факультативов, раскрывающих содержание конкретного направления профессиональной деятельности;

– предоставление учащемуся, полностью выполнившему учебный план профилированного обучения, права на получение свидетельства установленного образца, дающего возможность в сжатые сроки приобрести достаточно сложную и престижную профессию на базе соответствующего профессионального учебного заведения.



Профессиональная подготовка организуется и ведется под патронажем конкретного среднего специального или высшего учебного заведения, которое несет вместе со школой полную ответственность за качество этой подготовки.

Профильное обучение по своей сути не является отдельным учебным предметом. Оно осуществляется многообразными путями в процессе преподавания основ наук, а также в процессе работы с учащимися вне рамок расписания занятий.

Ведущими составляющими профильного обучения являются:

– трудовое воспитание учащихся;

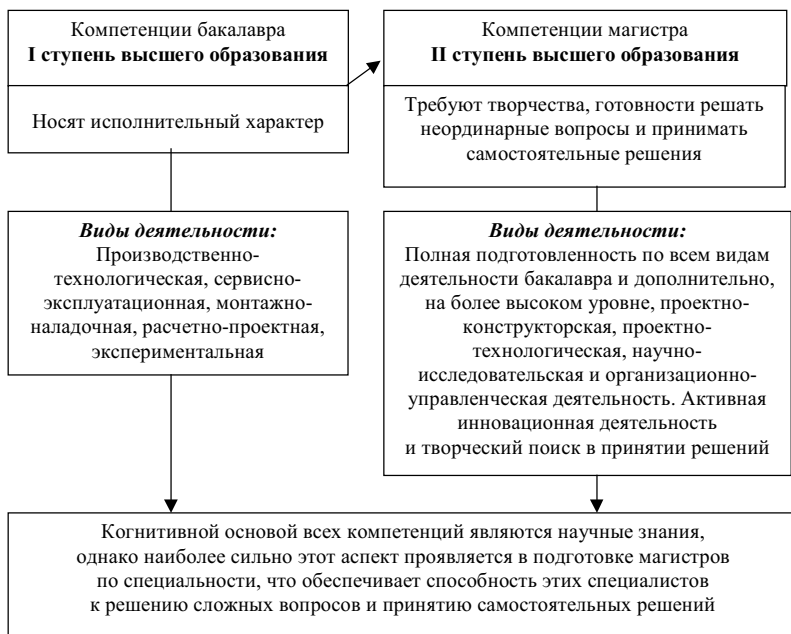
– подготовка учащихся к жизни в современном обществе, то есть подготовка учащихся к самостоятельной профессиональной деятельности или к получению высшего профессионального образования, которое мы обеспечиваем с момента возникновения НУА. Но нынешний этап требует значительного *усиления интеграции СЭПШ – ХГУ*, поскольку повсеместное внедрение профильного обучения значительно ускорит укрепление связей школа – вуз и углубление их контактов, тем самым поставив под сомнение наши сегодняшние преимущества.

Важнейшая сторона методического обеспечения учебного процесса – правильный подход и углубленное понимание многоступенчатого образования. В наступающем учебном году мы отказываемся от выдачи дипломов младшего специалиста. Вузы III–IV уровней аккредитации больше этой ступенью подготовки заниматься не будут. Что же касается бакалавра, специалиста, магистра, то здесь подготовка зиждется на четырех столпах:

<p><b>I. <i>Learning to know</i></b> – учиться знать Профессионально-методическая компетентность</p>	<p><b>III. <i>Learning to do</i></b> – учиться делать Компетентность в плане деятельности, претворения задуманного в жизнь</p>
<p><b>II. <i>Learning to live together</i></b> – учиться жить вместе Социально-коммуникативная компетентность</p>	<p><b>IV. <i>Learning to be</i></b> – учиться быть Компетентность в плане личности</p>

В чем наиболее ярко проявляются отличия компетентностной модели бакалавра и магистра?

## Отличия компетентностной модели бакалавра и магистра



Каковы же перспективы «специалиста»? Сегодня существуют разные позиции на сей счет. Наше представление таково:

Каждая ступень высшего образования должна готовить не только к выходу на рынок труда, но и к продолжению обучения на следующие ступени (это утверждают Лиссабонская конвенция и Берлинская конференция 2003 года).

Если коротко сформулировать главное различие между I и II ступенью высшего образования, то оно, согласно приведенной выше схеме, заключается в различии между качественной, дисциплинированной работой в штатных ситуациях (исполнительный труд) и творчеством (организаторская, воспитательная, научно-исследовательская деятельность).

Наши специалисты и магистры ориентированы на II ступень академической квалификации.

Но поскольку исполнительская дисциплина в нашей стране пока еще не стала общепринятой нормой, организация исполнительного труда остается важной задачей в любом вузе.

Причины большинства аварий и катастроф связаны именно с разгильдяйством, длительность системного кризиса в Украине – с тем же самым.

Поэтому воспитание внутренней потребности в самодисциплине, которое должно начинаться еще в средней школе, представляется важной задачей при формировании личности и специалиста, и магистра.

Потребуется еще немало лет и, возможно, широкий импорт современных технологических линий для того, чтобы наш работодатель смог предметно оценить потребность в специалистах с высшим образованием разных степеней. До этого вряд ли целесообразно отказываться от подготовки специалистов в обозримом будущем.

Во всяком случае мы с этим торопиться не будем; может быть, в НУА, где растет конкурс на магистерские программы, целесообразно принимать всех желающих, а магистерские дипломы выдавать только тем, кто защитил дипломную работу и сдал комплексный квалификационный экзамен (экзамен на общую зрелость) только на «отлично» и «хорошо». Думается, что такой подход повысил бы качество нашего диплома и для специалистов, и для магистров. А в этом есть острая необходимость потому, что на рубеже нового тысячелетия на рынке образовательных услуг сложилась обстановка крайне острой конкуренции между вузами и между школами. Это вынуждает учебные заведения совершенствовать стиль и методику учебно-воспитательной работы, расширять и разнообразить формы своей деятельности.

Образование, которое дает СЭПШ и ХГУ, получило и продолжает получать высокие оценки. Мы уверенно выдерживаем конкуренцию с самыми солидными учебными заведениями Украины. Наши главные преимущества – сдвоенные специальности;

инновационные методики; индивидуальный подход *вплоть до* *выстраивания «проекта личного развития каждого учащегося»*; функционирующая модель непрерывного образования, то есть созданное в НУА нашими руками, сердцем и умом интегрированное образовательное пространство с высоким уровнем корпоративной и интеллектуальной культуры. За нами идут. Наш опыт активно перенимают, иногда даже выдают за свой, причем не только в Киеве, но даже в далекой Якутии.

Утрата наших преимуществ абсолютно недопустима. Наоборот, усиление конкурентной борьбы на рынке образования требует от нас укрепления и дальнейшего развития наших достоинств. Рост численности студентов по всей территории СНГ не соответствует росту качества обучения. Наоборот, качество образования снижается, отношение к учебе ухудшается, приобретает все более прагматический характер, теряется авторитет старших – и учителей, и родителей; сохраняется коррупция и моральная деградация. В этих сложных условиях нам необходимо сохранить высокий уровень подготовки, сохранить фундаментальность и индивидуальный подход как единственный способ сохранения конкурентоспособности.

Нас будут признавать и уважать, только если качество нашей подготовки будет опережать всех наших конкурентов. Для этого у нас есть все необходимое. Надо только преодолеть индифферентность и нигилизм, разгильдяйство и неуважение к себе, которые, к сожалению, иногда имеют место. Именно высокое качество подготовки – главное условие подписания Болонской декларации. Нам очень важно наполнить это требование реальным содержанием. Нужно решительно уйти от эксплуатации энтузиазма и самодеятельности к глубокой высокопрофессиональной работе, способной обеспечить сохранение и приумножение достижений НУА.

Профессиональное лицо вуза всегда определялось качеством научно-исследовательской работы, состоянием научных школ. Науку нельзя определять количеством проведенных конференций или печатных листов публикаций. Здесь важен результат, прежде

всего его общественное признание. Результаты мы имеем достаточно высокие, признания добиваемся на всех уровнях, но участие в этой работе крайне неравномерное и далеко не всегда качественное.

Главный показатель работы научной школы – это конкретный результат коллективной исследовательской, поисковой работы, обобщение итогов экспериментальной деятельности, конкретные ответы на вопросы теории и практики. *День науки должен проводиться каждой кафедрой* с целью оценки результатов исследовательской работы и затем обобщаться в масштабах академии. Это будет способствовать аккумулярованию интеллектуальной мощи НУА, конкретизировать научно-исследовательскую работу на кафедрах. Хорошо было бы приглашать на такие кафедральные дни выдающихся ученых и специалистов-практиков, наших зарубежных партнеров. Опыт такой у наших кафедр уже имеется.

Говоря о проблемах и перспективах НИР, нельзя не отметить работу лаборатории проблем высшей школы и лаборатории планирования карьеры. Период их становления можно считать завершившимся, результаты работы вполне осязаемы. Но и им тоже надо подниматься на более высокий уровень научно-исследовательской деятельности, работать более целенаправленно по нашей комплексной теме, более активно обобщать результаты эксперимента по становлению непрерывного образования. Хотелось бы видеть в перспективе не две или несколько проблемных лабораторий, а единый *научно-исследовательский институт проблем непрерывного образования (НИИПНО)*. Говорим об этом давно, но продвинуть решение пока не удастся. Думается, что это тоже одна из безотлагательных задач.

Определяя приоритеты предстоящего учебного года, необходимо особо подчеркнуть значимость культурной доминанты, приобщения всех субъектов нашей деятельности к культуре, к подлинным духовным ценностям.

Американские университеты сегодня однозначно формулируют свою сверхзадачу – создать в учебных заведениях культуру

пристойного поведения образованных людей. Они не много говорят о воспитании, но создали мощную систему воспитательного воздействия и получают отличные результаты: отношение к символике, к традициям, к президенту, к своей школе и вузу.

За счет чего им так много удается в формировании патриотизма и гражданственности? За счет того, что все делают все вместе и верят в то, что это нужно им, их учебному заведению, их стране.

Мы призваны всей нашей деятельностью вместе со школьниками и студентами на тех самых принципах педагогики партнерства, которые часто ругаем, потому что не до конца понимаем и, следовательно, не всегда правильно используем, формировать высокую академическую культуру, на базе которой и будет в дальнейшем формироваться культура социума.

Нам нужно расширять среду, с которой знакомятся наши воспитанники, – литературную, музыкальную, политическую, визуальную. Максимум возможного надо видеть воочию, зрительно, осязательно, руками потрогать и ногами походить, чтобы составила личная карта памяти: на мемориальное кладбище, в банк, на вокзал, на завод, в дендрарий, в путешествие на байдарках по Донцу и т. д. Это духовные источники и в то же время базы данных, в среде которых формируется отношение к миру, тем более, если рядом Учитель.

Нам необходимо кардинально менять методологическую ориентацию образования. Смысл образования сегодня в нашем понимании состоит в том, что оно осуществляется не с помощью передачи знаний, а путем приобщения к ценностям. Мы обязаны сформировать из преподавателя-предметника, призванного сообщать учащимся некую информацию и чему-то практическому их научить, – учителя, который, независимо от преподаваемой им науки, стремится сделать своих студентов интеллигентными людьми. Такое стремление обеспечивается его собственным образом жизни, который становится для его учеников примером, уроком, моделью поведения. Самое страшное в воспитании – это лицемерие, двуличие воспитателя, это

разночтения в воспитательной системе учебного заведения, города, страны.

*Иными словами, условием эффективности воспитательной работы в вузе является интеллигентность самих учителей – профессоров, доцентов, ассистентов, учителей, учебно-вспомогательного персонала, которые воспитывают в себе нравственные установки, предлагаемые затем своим воспитанникам. В воспитании современного интеллигента мы призваны вырабатывать у студента понимание того, что сам его внешний облик, одежда, манеры, формы общения, лексика и стилистика его речи обладают определенной социальной и культурной ценностью, поскольку выражают меру уважения к другим людям, желание сделать их общение с ним приятным.*

Если говорить упрощенно, то вся наша воспитательная система должна быть ориентирована на реализацию личностного потенциала студента.

Нужна особая культурно-образовательная среда, где каждый в ответе за все и за всех. Чрезвычайно важно, чтобы в центр образовательного процесса была поставлена именно культура, способность учащегося воспринимать в широком смысле науку, литературу, живопись, музыку, театр. Мы обязаны их к этому подготовить, но ведь и самим нужно быть к этому готовыми. Это крайне важно, поскольку весь опыт предшествующих поколений сосредоточен в текстах культуры. Отвергнуть этот опыт в нашем бешеном ритме жизни очень легко. Но ведь это значит остановить социальный прогресс, разрушить цивилизацию. А это недопустимо. И многие это уже осознают. В заключение хочу привести слова великого гуманиста и воспитателя Дмитрия Сергеевича Лихачева: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющего талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то

высшего, которой должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке». Именно нам, учителям, предстоит обеспечить это возрождение.

### Список литературы

1. Дюркгейм Э. Социология образования: Пер. с фр. / Э. Дюркгейм; Под ред. В. С. Собкина, В. Я. Нечаева; Рос. Акад. образования, Центр социологии образования. – М., 1996. – 80 с.
2. Лихачев Д. С. О национальном характере русских / Д. С. Лихачев // Вопр. философии, 1990. – № 4. – С. 3–6.
3. Худолий Н. Г. Интегрированное малоуровневое профессиональное образование / Н. Г. Худолий // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 6. – С. 13–17.

### Summary

The article analyses the experience of one of the most successful Ukrainian private higher educational institutions, which carries out an experiment of lifelong education module.

Achievements, problems and future trends of this unique structure development have been supported with facts. The structure includes primary, secondary and higher education, as well as different forms of post-graduate and retraining education.

### Резюме

У статті проаналізовано і узагальнено досвід одного з найуспішніших приватних ВНЗ України, що здійснює експеримент з відпрацювання нового освітнього модуля – навчання протягом усього життя.

На конкретних фактах показано досягнення, проблеми і перспективи розвитку всіх складових унікальної структури, що вміщує дошкільну, шкільну та вищу освіту, різноманітні форми післявузівської підготовки і перепідготовки.



УДК 316.61:378.011.32

*Л. О. Бєлова***ПРО РОЛЬ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У СТВОРЕННІ НОВОЇ  
МОДЕЛІ ВИПУСКНИКА ВНЗ**

**Ключові слова:** сучасна модель випускника ВНЗ, соціалізація особистості майбутнього фахівця, мотиваційна сфера життєдіяльності студентів, соціальна обдарованість особистості.

Радикальні зміни, що відбуваються в соціально-економічній, політичній, правовій, морально-етичній сферах життєдіяльності українського суспільства, вимагають принципово нових підходів до організації виховної роботи і, перш за все, серед студентської молоді, яка у найближчій перспективі становитиме ядро української інтелектуальної еліти. В умовах становлення ринкових відносин в Україні перед вищими навчальними закладами постають принципово нові і надзвичайно складні завдання, пов'язані з процесами соціалізації особистості майбутнього фахівця, з формуванням та розвитком таких його якостей, як високий професіоналізм, активність, діловитість, підприємливість, мобільність, відчуття відповідальності, вміння наполегливо працювати та поважати працю, швидко орієнтуватися у складній, нештатній ситуації та приймати самостійні, неординарні рішення, розуміння необхідності постійного збагачення своїх знань і самовдосконалення взагалі.

*Мета даної публікації* не зводиться до всебічного розкриття перелічених вище характерних рис сучасної моделі випускника ВНЗ. Ми вважаємо за необхідне окреслити цілі та завдання виховної роботи зі студентством у нових історичних умовах, сформулювати напрями гуманітарного, виховного впливу на процес підготовки інтелектуальної еліти країни.

*Новизну роботи* доводять висновки щодо формування мотиваційної сфери діяльності студентів, становлення їх соціальної

обдарованості як передумови високої професійної успішності та кар'єрного зростання.

Розкриваючи проблеми розвитку особистості в умовах трансформації соціально-економічної системи, не можна не звернутися до гуманістичної теорії особистості Еріха Фромма, який стверджував, що поведінка людини може бути зрозумілою тільки з огляду на вплив культури, існуючої у цей конкретний момент історії. Він перший сформулював теорію типів характеру, засновану на соціопсихологічному аналізі того, як люди у суспільстві активно формують соціальний процес і саму культуру. Виділивши п'ять соціальних типів характеру, що переважають у сучасному суспільстві, Е. Фромм, зокрема, описав ринковий тип. Ринкова особистість розглядалася Фроммом як продукт сучасного капіталістичного суспільства, її девіз у відносинах із оточенням – «Я такий, яким ви хочете мене бачити». Ринковий тип виходить із переконання, що особистість – це товар, який можна продати або вигідно обміняти; людина готова продемонструвати будь-яку особистісну рису, що підвищила б її шанси на успіх у справі продажу себе потенційним замовникам. Ключовими рисами характеру людей із ринковою орієнтацією є опортунізм, безцільність, безтактність, нерозбірливість у засобах і спустошеність. Слід зазначити, що в нашій країні є багато навчальних (тренінгових) програм, спрямованих на допомогу в адаптації до сучасних умов життя, які насправді старанно формують саме ринковий тип із його акцентом на зовнішньому вигляді, бажанні сподобатися й умінні підлаштуватися під будь-які сподівання та вимоги. Чому так відбувається, цілком зрозуміло і з життєвої, і з психологічної точок зору. Люди прагнуть до *гарного* життя, намагаючись знайти різні способи досягнення цієї мети. Але в багатьох випадках споживацький спосіб існування, обраний як найбільш адекватний ринковим перетворенням, стає причиною серйозних внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів.

Тому недостатньо зосереджувати зусилля тільки на підготовці конкурентоспроможної особистості, потрібної на ринку праці.

Слід сформувати ціннісні орієнтації, спрямовані не лише на цілі конкретно-економічного порядку (доходи, прибуток, рівень власного благополуччя тощо), але й на цілі гуманістичного характеру (розвиток особистості, творча самореалізація, гуманітарна культура тощо). Ускладнюють це завдання й серйозні розбіжності в основному «наборі» офіційно декларованих та схвалюваних цінностей і норм соціального середовища, у якому формувалися «доринкові» покоління студентів і нині працюючі викладачі з одного боку і сучасне студентство – з другого.

*Цінності та норми «доринкової епохи».* Основа – боротьба за побудову комунізму. Наслідки: тотальність ідеологічних цінностей та ідеалів; одержавлення ідеології; єдність і цілісність світогляду; інтернаціоналізм; безкорисливість; пріоритет колективних форм спілкування, альтруїзм; одномірність соціальних сподівань і ролей; рівність як синонім справедливості соціальних відносин.

*Цінності та норми «ринкової епохи».* Основа – досягнення гідного, здорового та забезпеченого життя сьогодні в контексті соціально-історичних і духовних цінностей Батьківщини. Наслідки: плюралізм ідеологічних цінностей та ідеалів; багатоваріантність і «мозаїчність» світогляду; пріоритет цінностей національного відродження; цінність власності та майнового стану, прибутків; пріоритет індивідуальних інтересів, егоїзм; диверсифікованість соціальних сподівань і ролей; нерівність як цінність і умова виявлення свободи особистості [1].

Слід зазначити, що зростання в умовах «ринкових» стандартів поведінки інструментальної цінності освіти свідчить про прагматизацію способу мислення студентів. Так, у початковий період розгортання ринкових відносин у більшості з них переважала думка, що підвищення формального рівня освіти автоматично веде до поліпшення добробуту. Потім, під впливом реальних обставин, виникла дилема: глибокі професійні знання чи гарна пристосовуваність до ринку (наявність ділової хватки, підприємливості, зв'язків, грошей). Тепер більш поширена збалансована позиція, за якої освіта розглядається і не як панацея, і не як

альтернатива, а як один з інструментів, що нарівні з іншими чинниками (у першу чергу, особистою активністю) здатний забезпечити успіх у житті.

Наведені дані узгоджуються з висновками багатьох соціологів, що вища освіта нині втрачає свій колишній і знаходить новий соціальний зміст – усе частіше вона розглядається як засіб досягнення економічного успіху й умова доступу до нових життєвих форм і стилів.

Формуючи особистість професіонала у ВНЗ, ми мусимо враховувати зміни в настановах, ціннісних орієнтаціях, що відбулися як у суспільній свідомості, так і у свідомості окремої людини. І якщо загальнолюдські цінності залишаються незмінними, то питання про те, які морально-етичні особистісні якості забезпечують успішність людини в умовах ринкових відносин швидкозмінного світу, залишається відкритим.

Отже, звичне тлумачення виховного процесу у ВНЗ необхідно переосмислювати, приділяючи особливу увагу змісту цього процесу: *що* будемо формувати та чи відповідає те, що ми формуємо, запитам нашого суспільства і ринку праці.

Стосовно форми ведення такої роботи у ВНЗ, очевидно, що особистість професіонала третього тисячоліття не може бути сформована засобами прямолінійного керівного впливу на студента, оскільки саме такі засоби «вбивають» самостійність, здоровий критицизм, креативність – усе те, без чого неможливо на сьогоднішній день досягти успіху.

Ми повинні прийти до особистісно орієнтованих, непрямих методів впливу, які ґрунтуються на справді партнерських стосунках викладачів і студентів, що передбачають взаємну повагу до особистості кожного учасника освітнього процесу.

Спробуємо проаналізувати можливості формування конкурентоспроможної особистості, професіонала нового століття, відповідно до запропонованих Л. М. Мігіною характеристик [2].

Спрямованість особистості найтісніше пов'язана з мотиваційною сферою людини і формується під впливом як соціуму, так і окремих, унікальних подій життя людини. Сама організація

сучасного навчального процесу передбачає колективні форми роботи (робота в мікрогрупах, тренінгових групах тощо), які при правильному підході до їх проведення виховують не тільки навички спільної діяльності, але й потребу у співробітництві з іншими людьми, повагу та прийняття їх як особистостей.

Потребу у самовдосконаленні та самореалізації, визнану багатьма психологами основним джерелом людської діяльності, обмежують соціально-економічна ситуація, негативний вплив минулого досвіду, конформізм, внутрішні захисні бар'єри. Викладачі можуть допомогти студентам перебороти ці бар'єри, подаючи насамперед приклад власного самовдосконалення та постійного професійного зростання.

Функція формування професійної компетентності традиційно закріплена за ВНЗ. А от завдання формування комунікативної компетентності відносно нове й тісно пов'язане із формуванням особистості в цілому.

Складовими комунікативної компетентності є:

1) уміння вступати в контакт з іншими людьми (комунікабельність), постійно підтримувати з ними потрібні контакти, що передбачає готовність особистості до спілкування й у плані розвитку відповідних цінностей, настанов і адекватних умінь;

2) володіння й уміння оперувати смисловою інформацією, яка характеризує як загальну, так і професійну ерудицію фахівця незалежно від сфери його діяльності.

Комунікативна компетентність дуже тісно пов'язана із соціальними здібностями, формування яких стало пріоритетним завданням ВНЗ, що дійсно прагнуть до підготовки професіоналів-особистостей.

Такий вид здібностей, як соціальна обдарованість, не дуже давно став предметом вивчення психології, тому що соціальна обдарованість має дуже складний, комплексний характер. Поняття соціальної обдарованості охоплює широке поле проявів, пов'язаних із легкістю встановлення та високою якістю міжособистісних стосунків.

Соціальна обдарованість виступає як передумова високої успішності у професіях системи «людина – людина», тому що в її структурі присутні такі складні за своєю психологічною природою елементи, як:

– *соціальна перцепція*, тобто здатність правильно й глибоко сприймати та розуміти інших людей і правильно інтерпретувати їх поведінку;

– *соціальний інтерес* (або соціальна активність), тобто розвинений інтерес до інших людей, до свого соціального оточення й до суспільства в цілому, що виявляється у формі активної діяльності, спрямованої на задоволення цієї потреби;

– *соціальне проектування та соціальне управління*, тобто здатність до аналізу ситуацій з урахуванням не тільки об'єктивних, але й суб'єктивних чинників, побудова схем взаємодії в соціумі на основі зрілих, конструктивних взаємовідносин з іншими людьми.

Одним із найважливіших проявів соціальної обдарованості є лідерська обдарованість – якість, властива всім успішним керівникам, які поєднують у собі як формальне, так і неформальне лідерство. Якщо менеджер має лідерські уміння, це дозволяє групі досягти поставлених перед нею цілей при взаємному задоволенні один одним і з почуттям досягнення особистої самореалізації. Ринок праці України потребує сьогодні саме таких керівників-лідерів. Але на сьогоднішній день ВНЗ важко виконати цей запит.

У вітчизняній психології досить глибоко й докладно був досліджений такий аспект соціальної обдарованості, як організаційні здібності, що є традиційною характеристикою особистості керівника. В епоху СРСР проблема організаційних здібностей найбільш послідовно розроблялася у працях Л. І. Уманського [3]. Багато сучасних розробок із психології управління та менеджменту використовують виявлені ним комплекси загальних і специфічних якостей, характерних для особистості організатора.

Розглянемо спочатку загальні якості особистості організатора (загальними вони називаються тому, що можуть спостерігатися

і у людей, які не є організаторами, керівниками, але хороші, успішні професіонали):

- практичність розуму (кмітливість, здатність застосовувати знання, досвід у життєвій практиці, у будь-якій конкретній ситуації);
- товариськість (відкритість для інших, готовність спілкуватися, потреба мати контакти з іншими людьми);
- глибина розуму (здатність проникати у сутність явищ, бачити їх причини й наслідки, визначати головне);
- активність (уміння діяти енергійно, напористо при розв'язанні практичних завдань);
- ініціативність (особливий творчий вияв активності, висунення ідей, припущень, енергійність, підприємливість);
- наполегливість (прояв сили волі, завзятості, уміння доводити справу до кінця);
- самовладання (здатність контролювати свої почуття, свою поведінку у складних ситуаціях);
- працездатність (витривалість, здатність вести напружену роботу, тривалий час не втомлюватися);
- спостережливість (уміння бачити, мимохідь відзначати примітне, зберігати у пам'яті деталі);
- організованість (здатність дотримуватися необхідного режиму, планувати свою діяльність, виявляти послідовність, зібраність).

Уважається, що ці якості у здібного організатора можуть і не досягати високого рівня розвитку, але головне, що вони не повинні переходити у свою протилежність (наприклад, наполегливість не на високому рівні, але слабовілля немає).

Варто підкреслити, що названі вище якості можуть стати складовими успіху у будь-якій сфері професійної діяльності.

До специфічних організаторських здібностей особистості Л. І. Уманський зараховує такі властивості.

*Інтуїція.* Хороші керівники часто говорять: «так мені підказує шосте почуття», «відчуваю, що це треба зробити саме так, а чому – пояснити не можу» тощо.

*Психологічна вибірковість.* Це здатність швидко й глибоко проникати у психологію іншої людини й «відображати» її, вдало змінюючи тон і форму спілкування, засоби й методи впливу. Людина, яка володіє психологічною вибірковістю, легко визначає, на що здатний той або інший працівник, швидко вловлює зміни взаємовідносин у колективі, уміло групує людей залежно від їх симпатій і антипатій. Одним із найважливіших показників психологічної вибірковості є емпатія (здатність людини ставати на місце іншого, тобто здатність до співпереживання). Людина, яка володіє психологічною вибірковістю, завжди має інтерес до людей, потяг до спілкування з ними, має особливу пам'ять на людей, їх справи та вчинки. Вона нерідко здатна скласти швидко й точну психологічну характеристику іншої людини, у неї розвинена схильність до психологічного аналізу, пояснення власних поведінок та вчинків, а також поведінок інших людей.

*Психологічний такт* – здатність швидко знайти тон, доречну форму спілкування залежно від психологічного стану й індивідуальних особливостей оточення.

Дуже важливою також є група властивостей особистості, які забезпечують емоційно-вольовий вплив на людей: здатність впливати на оточуючих, добиваючись необхідних результатів, вимогливість (може характеризуватися сталістю чи гнучкістю у зв'язку із ситуацією, що склалася, розмаїтістю форм висунення), критичність, тобто здатність аналізувати діяльність і поведінку інших людей.

Крім того, у багатьох людей є здатність до організаторської діяльності, що виражається у сміливому входженні в роль організатора, потреба в такій діяльності й постійна готовність до її виконання, позитивне емоційне самопочуття при її виконанні та відчуття нудьги й незадоволеності без неї.

Залишається відкритим питання про співвідношення природжених і набутих компонентів у структурі таких соціальних здібностей. Але говорячи про організаторські здібності, ми повинні відзначити великий вплив соціального оточення та процесу соціалізації в цілому. Розвитку організаційних здібностей



і соціальної обдарованості, безсумнівно, сприяє й інтерес до проблем міжособистісної комунікації (як у теоретичному, так і в практичному плані), що яскраво проявився у соціумі.

В умовах практики ВНЗ особливе значення у формуванні соціальної обдарованості та комунікативної компетентності мають тренінгові заняття й залучення студентів до суспільної діяльності.

Наступна інтегральна характеристика конкурентоспроможної особистості – гнучкість – корелює з емоційним інтелектом, наявність якого й забезпечує можливість гнучкого й адекватного реагування людини на впливи зовнішнього світу та інших людей.

Термін «емоційний інтелект» увели до наукового обігу у 1990 р. американські психологи Пітер Саловей і Джон Майер для позначення таких специфічних властивостей людської психіки, як уміння розуміти власні почуття і настрої інших людей, а також уміння регулювати власні емоції. А п'ятьма роками пізніше під тією ж назвою побачила світ відома книга доктора Деніела Гоулмена, психолога з Гарварда, у якій він досить переконливо доводить, що життєвий успіх індивіда визначається не стільки коефіцієнтом розумового розвитку (IQ), скільки особливостями його характеру, особистості в цілому [4].

Професор Гарвардського університету Девід Макклеланд у виданій ще 1973 року книзі «Testing for Competence Rather than Intelligence» стверджував, що базова освіта й інтелект мало що можуть сказати про те, як людина справлятиметься з роботою і як складатиметься її кар'єра. На думку Макклеланда, є інші параметри, за допомогою яких можна встановити, хто досягне успіху, – це здатність розуміти інших, самодисципліна та ініціативність.

Багато фактів підтверджують, що емоційно адаптовані люди (які добре контролюють свої почуття й розуміють чужі) мають переваги у будь-якій сфері життя (чи то міжособистісні стосунки, чи то політика), де важливо швидко розібратися в негласних правилах. Вони частіше бувають задоволені і, підпорядкувавши розум, використовують його ефективніше. Люди, які не можуть упорядкувати своє емоційне життя, постійно знаходяться у стані

внутрішньої боротьби, що заважає їм сконцентруватися на роботі і ясно мислити<sup>1</sup>.

Ще однією сферою вияву емоційного інтелекту є спілкування, що передбачає емпатію. Це один із чинників виживання, природжена якість людини.

На додачу до навичок управління собою емоційний інтелект потребує наявності механізму взаємодії з іншими людьми. Такий механізм починається з уміння ставити себе на місце іншого, тобто враховувати при прийнятті рішень почуття інших людей, на відміну від прийняття на себе розв'язання проблем усього оточення. Розвинене почуття емпатії блокує жорстокість, агресію, допомагає краще зрозуміти навколишній світ. У цілому, високий рівень розвитку емоційного інтелекту забезпечує можливість:

- розуміти інших, тобто «розпізнавати» їх почуття й погляди, активно цікавитися їх турботами;
- розвивати інших;
- розуміти потреби зростання оточуючих, створювати для цього нові можливості;
- передбачати, розуміти й задовольняти потреби інших;
- поважати різні думки: уміти отримати користь від того, що нас оточують дуже різні люди [5].

Отже, формування наведених вище якостей особистості професіонала нового століття передбачає зміну вимог до викладачів, посилення уваги до вміння показувати на власному прикладі якості, що визначають професіоналізм людини сьогодні. Адже професорсько-викладацький склад і усі співробітники ВНЗ створюють те унікальне середовище, у якому формуються особистості, які визначають обличчя третього тисячоліття.

---

<sup>1</sup> *Гоулмен Д.* Эмоциональные способности. Почему это может значить больше, чем IQ? [Электронный ресурс] / Д. Гоулмен; Пер. И. Иваненко // Первое сент. – 2002. – 27 мая (№ 50 – <http://ps.1september.ru/2002/50/8.htm>).

### Список літератури

1. *Бойко Л.* Метаморфози виховного процесу в епоху кризи та реформ / Л. Бойко, Ю. Колесников, А. Юрков // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 1997. – № 9. – С. 6–8.
2. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности: Учеб.-метод. пособие / Л. М. Митина. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. – 400 с.
3. *Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М.: Педагогика, 1980. – 160 с.
4. *Гоулмен Д.* Эмоциональный интеллект / Д. Гоулмен. – М.: Сигма, 1998. – 560 с.
5. *Филатова О.* Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности / О. Филатова // *Персонал*. – 2000. – № 5. – С. 100–102.

### Summary

Goals and objectives of the pedagogical work with students under new historic conditions have been formulated. The tendencies of the humanitarian, pedagogical influence on the process of forming the intellectual elite of Ukraine have been determined. The leadership qualities, which provide the emotional background for the professional successfulness and climbing the career ladder, have been enumerated.

### Резюме

У статті сформульовано цілі та завдання виховної роботи зі студентством в нових історичних умовах, визначено напрями гуманітарного, виховного впливу на процес формування інтелектуальної еліти України, а також перелічено лідерські якості, які забезпечують емоційне підґрунтя професійної успішності та кар'єрного зростання майбутніх фахівців.

УДК 378.014(477)

*Е. В. Астахова*

## **БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ВАРИАНТЫ ПОДХОДОВ**

**Ключевые слова:** модернизация высшего образования, Украина и Болонский процесс, стратегия и тактика трансформационных процессов в системе образования, опасность политизации образовательных реформ.

Болонский процесс нахлынул как-то скоропалительно и мощно. Не то, чтобы о нем не слышали ранее. Нет, специалисты хорошо знают, что идеи евроинтеграции в образовательных кругах созревали и обсуждались давно. Но примерно с 2003 года проблема присоединения к Болонской декларации стала доминирующей в публицистике и специальной литературе, резко возросло число соответствующих конференций, встреч, «круглых столов», лавинообразно пошли нормативные документы и предписания [1]. Историографии проблемы, по сути, пока нет, но накапливание материала и точек зрения происходит очень динамично.

Хотелось бы оговорить свою позицию сразу и четко (дабы не возникало сомнений в принципиальных подходах): евроинтеграция в системе образования вещь однозначно важная и – априори – нужная. Сей стратегический курс оправдан и объективен. Но... Как у Василия Осиповича Ключевского: «Великая идея в дурной среде извращается в ряд нелепостей», или и того пожестче, у непрестижного ныне Карла Маркса: «Идея всегда посрамляла себя, как только отрывалась от интереса».

Вот это-то и тревожит. Наше умение хвататься за единственное звено, которое всю цепь вытащит, известно давно. Кампанейщина похоронила или на худой конец выхолостила не одно интересное и многообещающее начинание в системе образования. Старожилы легко вспомнят борьбу за структурно-

логические схемы учебных дисциплин, категоричную обязательность использования технических средств обучения, стартовавшую не так давно всепоглощающую компьютеризацию учебного процесса... Много знакомых черт проступает и в нынешних подходах к евроинтеграционной составляющей украинского образования (хотя, конечно, всякая аналогия хромает). Та же безапелляционная уверенность в непогрешимости курса, гонка за темпами, жесткие сроки, масштабность реорганизаций... Такое впечатление создается, что других проблем и забот в отечественном образовании просто нет, они куда-то тихо и безвозвратно канули. Осталась только одна, разделенная на две составляющие: подписать декларацию (май 2005 г.) и выполнить ее (до 2010 г.).

Нужно. Важно. Интересно, в конце концов. Но... Опять это присловутое «но», которое обязывает посмотреть на проблему с разных сторон, увидеть ее плюсы и минусы, спрогнозировать (пусть в самом общем плане) результаты и – что особенно важно – определиться с издержками. В противном случае... Предложение можно не заканчивать, ибо в отечественной истории немало было неуклюжих реформ (в том числе и в системе образования).

Аксиомным прозвучит утверждение о том, что мир сегодня в целом и система образования в частности нелинейны. Далеко не всегда верна формула: чем больше, тем лучше. Связь между причиной и следствием намного сложнее, чем в простых линейных системах. Если раньше вывод будущего из прошлого был основной стратегией управления, то в новых условиях менеджмент должен быть нацелен на создание будущего часто вопреки прошлому и настоящему. То, что было успешным при одних обстоятельствах, вовсе не обязательно даст положительный результат при других. У нелинейных систем есть внутренние свойства, которые нельзя игнорировать и которых нет ни у одной из ее частей. Попытки управлять системой, не зная ее внутренних свойств, и навязывать ей желаемое поведение могут привести к непредсказуемым результатам. Если нельзя предсказать поведение системы на длительное время, то вполне

возможно предсказать общие тенденции, выработать главную политику, оставляя детали на долю самоорганизации.

Сегодня хорошо заметна самоорганизация образования. Несмотря на все трудности и коллизии, появляются новые формы, методы, подходы в обучении. Образование прокладывает себе дорогу в будущее. Однако при этом не может не тревожить наличие опасного с точки зрения теории хаоса изъяна – отсутствие достаточной обоснованности и аргументированности «генеральной линии».

Реформы сферы образования на постсоветском пространстве в целом и в Украине в частности во многом бессистемны, не согласованы с реформами экономическими. Часто они напоминают просто краткосрочные эксперименты. Многие начинания вызывают непонимание и недоумение и в обществе, и в вузовской среде. В качестве примера – далеко неоднозначное стремительное введение в Украине 12-балльной системы оценивания в средней школе (не предмет анализа в данной статье, но издержки этого нововведения, представляется, сильно ослабили учебную мотивацию школьников) или включение техникумов в систему высшего образования (сейчас дан задний ход, но кто возьмется просчитать потери уже наличествующие и те, которые неминуемы?).

«Вряд ли сегодня кто-то сможет спрогнозировать все конечные результаты от реализации идей Болонской декларации для европейского образования» – отмечал бывший министр образования и науки Украины В. Г. Кремень в своей публикации в «Зеркале недели» [2]. Это для европейского... А для украинского? Ведь динамично (даже стремительно) двигаясь по Болонскому пути, крайне важно именно сейчас, на старте, пусть в общих чертах, но все же понять: чего хотим? Что цель, а что – средство? Коим образом повлияют достаточно глубокие модернизации структуры и содержания на качество и самостоятельность системы образования Украины – и в конце концов – ускорят ли эти реформы решение главной проблемы – обеспечения достойного уровня существования граждан нашего государства?

Признавая в целом стратегию, очень многое смущает в тактике. Конечно, политическая подоплека тут сильна и это ни для кого не секрет. Но многое, опять же повторяюсь, многое вызывает вопросы и наталкивает на размышления.

В первую очередь смущает излишняя стремительность в реализации задач. Хотя, стоит снова расставить акценты: речь не о поиске стабильности и желании уйти от перемен. Нет, используя опять в качестве опоры теорию хаоса, уточним: для успешного развития система должна постоянно находиться в неравновесном состоянии. Неустойчивость – путь к выживанию, самообновлению и развитию. Здесь все ясно. Но не о покое и консервативности подходов речь.

Евроинтеграционный курс в целом, и в образовании в частности, должен учитывать, что мы пока очень и очень разные. Опять же, дабы избежать кривотолков: конечно мы – Европа, мы – европейцы. Но... это географически. Во всех же остальных отношениях процесс должен если не выровняться, то хотя бы вызреть. В этом отношении представляется вполне уместной ссылка на известного философа советского периода Мераба Мамардашвили, который утверждал, что надо быть частью действительности, чтобы проявлять к ней реальный интерес. Мы же только на пути к этой действительности (экономически, политически, ментально...). Мы уже пользуемся «общим языком», но «наша» действительность (в данном конкретном случае – образовательная) не соответствует «их» действительности. Это не непреодолимая преграда, но это данность, которую нельзя не учитывать. Наша ментальность – своеобразное окно, через которое мы пока «смотрим в Европу».

Курс на евроинтеграцию, представляется, противоречит ряду тенденций (и общемировых, и отечественных), которые проявились в последние годы в системе образования. Это, во-первых, резкий рост региональной неоднородности образования в Украине и ярко выраженная регионализация в целом. А, во-вторых, новая парадигма образования, особенно высшего, ориентирующая его не на квалификацию специалиста, а на

компетентность, что трудно увязать с прагматической направленностью европейского образования и существующим курсом на сокращение сроков обучения. Современное образование, если ориентироваться на последние основополагающие документы ЮНЕСКО, призвано помочь человеку научиться познавать, научиться делать, научиться жить и научиться жить вместе. По сути, это новые глобальные компетентности. Иными словами, складывается парадоксальная ситуация: сама жизнь и выдвигаемые ею задачи усложняются, а система образования упрощается...

Представляется, что ломке и изменениям должно подлежать то, что неэффективно или тормозит развитие. Проверенное временем и системно работающее на главный результат стоит сохранять и развивать, соотнося с современными тенденциями. У нас – не так или далеко не всегда так. Проблем в отечественном образовании предостаточно и, думается, ориентируясь на присоединение к образовательной евросистеме, есть смысл проанализировать, просчитать, взвесить наконец: смягчатся ли существующие проблемы или мы только усугубим их. Ведь нельзя сбрасывать со счета те факты, что система образования Украины последние как минимум лет пятнадцать находится в состоянии перманентного (далеко не всегда последовательного) реформирования. Плюс к тому, при всей его кажущейся устойчивости, еще очень ощутимы для образования последствия одномоментного разрыва образовательного организма бывшего СССР в 1991 г. со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Удивляет, честно говоря, проявившаяся в последнее время тенденция относиться к еще одной проблеме – «утечке умов», не только терпимо, но и интерпретировать этот процесс как «естественный». Украинская система высшего образования, как и в других постсоветских государствах, уже хорошо прочувствовала на себе пагубные последствия такой «естественности». И не учитывать, что интеграция в европейское образовательное пространство только усилит эмиграционные процессы в вузовской среде, вряд ли дальновидно. Едва ли можно сегодня



оспаривать тот факт, что «утечка умов» ослабляет внутренний потенциал развития страны, хотя, конечно же, не является следствием только увеличения мобильности студентов и преподавателей. Превалирующий фактор этого явления – «отсутствие местных стимулов и возможностей», – говорится в Программном документе ЮНЕСКО «Реформы и развитие высшего образования» (1995 г.), – который обуславливает внешнюю и внутреннюю «утечку умов», наносящую ущерб как функционированию, так и досрочному развитию высшего образования. В материалах Всемирной конференции по высшему образованию («Всемирная декларация о высшем образовании для XX века: подходы и практические меры», ст. 16) подчеркивается, что необходимо сдерживать «утечку умов», поскольку она продолжает лишать страны, переживающие переходный период, высококвалифицированных специалистов, которые крайне необходимы для ускорения их социально-экономического развития.

Что мы получим в результате евроинтеграционных процессов сегодня едва ли понятно. Однозначно можно только спрогнозировать, что «утечка умов» не сократится. Нет оснований для таких прогнозов. А вот, на сколько возрастет и как можно (хотя бы в первом приближении) эти тенденции скомпенсировать...

Что еще тревожит и требует внимания в контексте рассматриваемых проблем: во-первых, отсутствие понимания того, что модернизация образования происходит, по сути, в девиантном поле, когда в обществе совершается переход от одной системы ценностей к другой. И образование не может не учитывать, что реформы реализуются в не нормальном обществе и с людьми, которые имеют в какой-то мере асоциальные ориентации [3]. Во-вторых, образование (на всех его ступенях) имеет у нас дело с новым контингентом: у большинства учащихся и студентов есть отклонения в состоянии здоровья, то есть они не обладают реальным, в физическом отношении, потенциалом, позволяющим воспринимать современные нормативные объемы информации. Третья проблема связана с тем, что у нас резко дифференцированы образовательные модели для города и для

села, но одновременно мы закладывали требования, которые как бы уравнивают город и село при получении образовательных услуг. Четвертая (по порядку, но отнюдь не по значению) проблема, характерная для нашего образовательного сообщества и требующая учета при решении вопросов о скорости и глубине евроинтеграции, – серьезнейшие деформации в преподавательской среде. Оставим за рамками разговора набившие оскомину (но от этого не утратившие своей остроты и болезненности) вопросы нищенской зарплаты, и, непосредственным образом «завязанной» на этом проблемы уникальной по своей открытости, системности и глубине коррумпированности образовательного сообщества.

Преподавательский корпус сегодня (а речь идет и об общеобразовательной, и о высшей школе, ибо болонские трансформации имеют перспективы только в том случае, если модернизироваться будет вся система образования, а не отдельные ее ступени и звенья) по своим объективным и субъективным характеристикам может стать одним из самых существенных препятствий на «пути в Европу». Стоит обратить внимание на тот факт, что по отдельным регионам доля пенсионеров в образовательных структурах превышает 70%. К тому же, есть в литературе данные соцопросов и социсследований, свидетельствующие о том, что практически каждый третий работник сферы образования нацелен на уход из системы, если будут более интересные возможности, то есть существует еще один аспект (грань, фактор?) преподавательской безработицы, ибо человек, который собирается уходить, едва ли будет работать в полную силу, стремиться к профессиональному росту и самосовершенствованию.

В уже упоминавшейся статье бывшего министра образования и науки Украины В. Г. Кременя, в бытность которого был принят курс на евроинтеграцию, отмечается: «Именно психологическая неготовность, а в отдельных случаях и нежелание ломать стереотипы и обременять себя дополнительным трудом... были существ-

венными преградами в процессе обновления схемы организации учебного процесса...». Трудно не согласиться, преподавательский корпус именно психологически не готов в большинстве своем к очередному витку модернизации, ибо... И вот здесь, если позволительно, несколько подробнее. Та неразбериха и нечеткость, непоследовательность в реформах предыдущих лет, действительно ошутимо «вымотали» преподавателей. Проследившийся зачастую подход: «Все пройдет, пройдет и это» замешан на делении вузов на «белых» и «черных» (уровни, на которые разделены вузы, статус национальных, иногда просто иезуитские какие-то игры с пенсионным обеспечением, неравенство – чисто правовое – преподавателей вузов бюджетных и внебюджетных и т. д.), на массе идущих сплошным потоком установок и требований, многие из которых не выдерживают проверку временем, на снижении – дальше некуда – социального статуса преподавателя учебного заведения. Все это и многое другое привело к очень сложной и трудноискоренимой ситуации – преподаватели в массе своей разуверились в государстве и его возможностях (и желании) обеспечить «человекосберегающую» политику в сфере образования. Конечно, при таком раскладе (продолжающаяся «утечка умов», недофинансирование, снижение социального статуса, постарение преподавательского корпуса и т. д.) трудно представить, что уже к 2010 г. кадровая составляющая будет по основным своим параметрам полностью соответствовать требованиям Болонской декларации и активно двигать систему образования «в Европу».

Проблемы и трудности отечественного образования, которые могут реально снижать темпы и глубину евроинтеграционных процессов в сфере образования, можно было бы множить и множить. Но это и не конструктивно, и не задача данной статьи. Важно другое: движение в сторону интеграции с европейской образовательной системой, представляется, может быть успешным только в том случае, если реальные и вербальные его составляющие совпадут, то есть выдвигаемые задачи будут

коррелироваться с реальным состоянием дел. Не стоит умалчивать о теневых сторонах процесса. Напротив, их знание, анализ, поиск противовесов позволит максимально скомпенсировать негативные последствия.

Практически нигде глубоко не обсуждается пока вопрос о «финансовой составляющей» Болонского процесса. А ведь даже сегодня, на старте, абсолютно понятно, что реформы могут быть системными только при достаточном их финансировании. Зарубежные специалисты все настойчивее высказывают мысль о том, что болонские реформы вовсе не бесплатны: они предполагают начальные инвестиции и увеличение текущих расходов на реализацию, что неизбежно скажется на других ключевых функциях учебного заведения, если не увеличить его общий бюджет...

Евроинтеграция – задача стратегическая и многовекторная. Но прекрасно осознавая стремление стран Совета Европы к объединению и присоединяясь к этому стремлению, все же не стоит закрывать глаза на то, что цели Болонского процесса не в полной мере отвечают общемировым тенденциям. Думается, нельзя сводить все реформы в образовании только к Болонскому процессу. Украина имеет все основания для того, чтобы иметь национальную образовательную политику и параллельно с участием в Болонском процессе формировать свою специфическую систему образования, исходя из внутренних возможностей и потребностей, ориентируясь при этом и на мировые тенденции. При этом очень важно преодолеть известный «гипноз спины» – попытку догнать бегущего впереди и повторить траекторию его движения, не замечая, что есть иные пути.

### Список литературы

1. *Астахова К.* «Харківський варіант», або один з підходів до побудови безперервної освіти / К. Астахова // Освіта. – 2004. – 16–23 черв. (№ 28). – С. 2; *Байденко В. И.* Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В. И. Байденко // Высш. образование сегодня. – 2004. –

№ 2. – С. 14–19; *Гребнев Л.* Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения / Л. Гребнев // Высш. образование в России. – 2004. – № 1. – С. 36–42; *Зубрицкая М.* Знания и звания в свете кривых зеркал / М. Зубрицкая // Зеркало недели. – 2003. – 25–31 окт. (№ 41); *Сбруева А.* Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможної європейської вищої освіти / А. Сбруева // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 18–21; *Якименко Ю. І.* Якість вищої освіти як основна вимога Болонського процесу: Матеріали доп. заступ. голови ДАК Якименка Ю. І. на засід. ДАК 24 лют. 2004 р. // Інформ. бюл. / Асоц. навч. закл. України приват. форми власності. – 2004. – Вип. 36. – С. 65–78.

2. *Кремень В. Г.* Болонский процесс: сближение, а не унификация / В. Г. Кремень // Зеркало недели. – 2003. – 13–19 дек. (№ 48).

3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

### Summary

The article focuses on the problem of Eurointegration of Ukraine's education system. The emphasis is placed on the prospects for Ukraine to join the Bologna declaration – the principal document, which proclaims the principles and tasks of the integration processes in European field of education. The key problems and discrepancy of Ukraine's Higher School present-day approaches to accomplishing the task of Eurointegration have been stated.

### Резюме

Стаття присвячена проблемі євроінтеграції української освітньої системи. Головну увагу приділено перспективам приєднання України до Болонської декларації – основному документу, що декларує принципи та завдання інтеграційних процесів в освітньому полі Європи. Виділено ключові проблеми та суперечності сучасних підходів української вищої школи до розв'язання проблеми євроінтеграції.

УДК 346.5:378(477)

*В. В. Астахов***КОНКУРЕНЦИЯ ВУЗОВ В НЕКОНКУРЕНТНОЙ  
ПРАВОВОЙ СРЕДЕ**

**Ключевые слова:** частный вуз, негосударственный вуз, правовой статус вуза, коммерческие (прибыльные) юридические лица, некоммерческие (неприбыльные) юридические лица.

Как известно, образование – единственная из социальных отраслей, которая непосредственно участвует в формировании предпосылок экономического роста и процветания страны. Однако ситуация, которая сложилась в начале третьего тысячелетия на рынке образовательных услуг, заслуживает самого пристального внимания общественности. И, прежде всего, потому, что если рассматривать интеллектуальный потенциал как триединую совокупность духовных ценностей, обеспечивающих формирование творческой, гармонически развитой личности, людей, способных создавать и транслировать эти ценности, и условий, способствующих их созданию, то становится очевидным, что фундаментом воспроизводства интеллектуального потенциала является система образования, обновление которой выступает объективной необходимостью, имманентным состоянием развития цивилизации и культуры. Решение этой важной задачи под силу только широкомасштабной системе образования, стержнем которой выступает высшая школа.

Значительная роль в обновленной системе образования Украины отводится негосударственному образовательному сектору (далее – частным вузам), который только одним своим существованием вносит лепту в формирование образа Украины как демократического государства, являясь одной из ведущих структур гражданского общества. В то же время этот сектор до сих пор, несмотря на более чем десятилетний опыт своего

существования, имеет достаточно шаткие позиции и во многом благодаря действующему законодательству. Подтверждением сказанному служит, например, утвержденное Верховной Радой в первом чтении снятие ограничений на обучение студентов за плату в государственных вузах [1, с. 1]. Если судить по отдельным откликам в печати, то при условии, что «академические вузы будут существовать всегда, а частные могут развалиться в любой момент» [2, с. 7], новая норма будет якобы способствовать «спасению» всех тех желающих учиться в государственных вузах за собственные деньги, число которых неуклонно растет [1, с. 2].

Речь идет об изменениях, которые должны быть внесены в п. 4 ст. 23 Закона Украины «О высшем образовании», в которой закреплено, что в вузах государственной и коммунальной форм собственности количество студентов-первокурсников, принятых на обучение по государственному заказу, должно составлять не менее 51% от общего количества студентов. Но, по словам заместителя министра образования и науки М. Ф. Степко, если бы весной 2003 г. Верховная Рада не отложила еще на два года введение этого ограничения на количество контрактников в государственных вузах, то за их порогом в прошедшем учебном году оказалось бы около 16 тысяч студентов. Возможно, что эти молодые люди все-таки и стали бы студентами, но уже частных вузов, поддерживав своими средствами развитие частного сектора образовательной сферы. А по мнению ректора Национального педагогического университета им. М. П. Драгоманова В. П. Андрущенко, «в системе рыночных отношений никаких ограничений ни со стороны государства, ни со стороны законодательства существовать не должно. Рынок сам должен определять, где учиться ребенку. Главным критерием должно быть качество образовательных услуг. В государственных вузах качество апробировано, признано даже на международном уровне, а частные вузы только завоевывают свое место под солнцем. Если ограничения будут существовать, то денежные потоки потекут в *другое русло*, а дети будут получать менее качественное образование».

Насчет качества услуг и рыночных механизмов – все понятно. Непонятно только, как «молодому» частному сектору «угнаться» за государственными вузами с их историей, традициями, материальной базой, действительно высоким качеством и т. д., если помимо объективно существующих трудностей периода становления (формирование кадрового потенциала, отсутствие собственных учебных помещений, отсутствие, наконец, собственного имиджа и т. д.) подавляющее большинство норм действующего законодательства, не исключая Закона Украины «О высшем образовании», отдают предпочтение государственным вузам в вопросах регулирования отношений, связанных с созданием и функционированием вуза, социальной защитой участников образовательного процесса, пенсионным обеспечением профессорско-преподавательского состава и т. д. В результате возникает ситуация, при которой объективно более сильный субъект, имея существенные конкурентные преимущества, упрекает слабого в невысоком качестве его работы, причем делая это от лица государства. И это в стране, где население, находясь в ситуации разгосударствления только второй десяток лет, испытывает известный страх перед частными вузами, и в которой, к сожалению, считается нормальным, чтобы арбитром качества выступал не потребитель, а все то же государство, но в лице эксперта – профессора какого-нибудь государственного вуза-конкурента.

В конечном итоге это приводит к расширению монополии государственного образования и вытеснению «частников» с рынка образовательных услуг. А ведь из двух исторически сложившихся способов конкурентной борьбы – уничтожить конкурента или разрешать противоречия материальных интересов по закону – для Украины, избравшей путь демократического развития и построения правового государства, необходимость выбора второго способа не вызывает сомнений. Но наряду с добросовестной конкуренцией всегда существовала недобросовестная. А ее возможность в образовательном секторе Украины заложена на уровне законодательства, что заведомо создает



нездоровую среду на достаточно жестком рынке образовательных услуг.

За примерами можно обратиться к недавним Рекомендациям парламентских слушаний «О состоянии и перспективах развития высшего образования Украины», одобренных Постановлением ВР Украины 4 июня 2004 года [3]. Принятие парламентом указанных рекомендаций станет если не последним, то очень весомым гвоздем в крышку гроба украинского частного образования. Из 20 предложенных в проекте изменений только одно касается частных вузов! Но это естественно: зачем государственным вузам конкуренция частных «собратьев», отбирающих у них немалую долю средств потенциальных «контрактников»? И все это происходит на фоне действующего Указа Президента «Об основных направлениях реформирования высшего образования в Украине» (№ 832/95 от 12.09.1995 г.), положение ч. 6 п. 2.2 которого гласит «...Министерству образования... пересмотреть сеть вузов, основанных на негосударственной форме собственности, с целью предоставления государственной поддержки вузам, которые осуществляют подготовку кадров на уровне государственных требований» (т. е. прошли государственную аккредитацию – *прим. авт.*).

Прежде чем искать объяснение существующему положению вещей и давать какие-то рекомендации, целесообразно взглянуть на опыт создания и функционирования негосударственного сектора образования дореволюционной России и развитых стран Запада. Негосударственные («вольные») учебные заведения дореволюционной России сформировались в профессионально-дифференцированную, динамичную систему, по темпам развития обогнавшую государственную. Их деятельность регулировалась законом о частных учебных заведениях, который фактически установил знак равенства между частными и государственными учебными заведениями, введя их в орбиту министерства просвещения. Утвержденное этим законом «Положение о частных учебных заведениях» определило порядок их создания и функционирования. По своему правовому положению они

представляли собой юридические лица в организационной форме общественных и частных учреждений, финансируемых собственником и не субсидируемых государством. С другой стороны, практически во всех развитых странах Запада частными в юридическом плане считаются учебные заведения, которые являются в финансовом отношении полностью независимыми от государства и не контролируются (полностью или частично) государственными структурами. Хотя предоставление им финансовых средств государства и осуществление на этой основе контроля за их работой служит одним из путей решения проблемы повышения качества обучения.

В нашей стране предпосылки возникновения частных учебных заведений возникли при переходе к новым формам хозяйствования, основанным на частной собственности и развитии предпринимательства, которые существенно затронули и систему высшего образования. Одновременно их созданию «помогло» резкое сокращение бюджетного финансирования государственных вузов. В этих условиях «частники» во многом способствовали сбережению в начале 1990-х большого числа высококвалифицированных преподавательских кадров, предотвращая «утечку умов» в дальнейшем зарубежье или, хуже того, – за базарные прилавки. Тем не менее государственные вузы всеми силами пытались и пытаются сохранить в образовательной сфере социальные достижения старого режима, которые в современных условиях выражаются формулой: иметь гарантированный минимум бюджетного финансирования и при этом неограниченную возможность подготовки студентов на контрактной основе. Вероятно, отсюда и неприятие «частников» государственным сектором образования, которое сохраняется в настоящее время, но носит более завуалированный характер: от простой критики и примитивных нормативно-правовых ограничений оно все больше переходит к созданию существенных льгот и преимуществ для последнего на законодательном уровне. Большим подспорьем этому служит получившая законодательное закрепление своеобразная сегментация образовательного поля на

элитные (национальные вузы, число которых сегодня неоправданно зашкаливает), остальные вузы и частные с соответствующим набором определенных правил для каждого сегмента.

В то же время, несмотря на то что вопрос о развитии платного образования, о соотношении в нем коммерческого и некоммерческого начал до сих пор является предметом острых споров, непреложным является факт, что образование, получаемое потребителями этих услуг за собственные средства, будь то в государственном вузе на контрактной форме обучения или в частном вузе, нельзя рассматривать как особый вид знаний. Высшее образование едино и каждый выпускник вуза, независимо от формы собственности, должен получить уровень знаний, присущий специалисту высокой квалификации. Для этого только должны существовать общие требования к качеству их подготовки, например, в настоящее время – государственный стандарт образования и одинаковые для всех вузов правила, регламентирующие их деятельность.

В родном же Отечестве действующее Законодательство достаточно жестко различает государственные и частные вузы («разводка» начинается прямо с определений, изложенных в ст. 1 Закона Украины «О высшем образовании»), что, как уже говорилось, создает им различные правовые режимы деятельности. Прежде всего, в основе их неравенства лежит законодательное закрепление различий в их правовом статусе. Так, частный вуз, материальное благополучие которого обеспечивается только за счет оплаты за обучение, по своему статусу является коммерческим юридическим лицом – субъектом предпринимательства, а государственный вуз, независимо от набора «платных» студентов, количество которых зачастую превышает бюджетные места, остается некоммерческим бюджетным учреждением, что предполагает возможность получения дополнительных к бюджетным средств, которые, в свою очередь, не подлежат налогообложению и могут использоваться государственным вузом по своему усмотрению [4].

Удивляет только, почему, несмотря на реализацию в сфере образования в целом большинства из принципов, присущих предпринимательству: самостоятельности ведения дела в целях получения прибыли (дохода) для удовлетворения потребностей потребителей в производимой продукции (выполненной работе, оказываемых услугах); насыщения рынка товарами (работами, услугами) высокого качества; самофинансирования и превышения результатов над затратами; самоуправления, ответственности и высокой мотивации работников; инициативности и разумного риска, законодателя не смутило, что до сих пор во всем цивилизованном мире образовательная деятельность не выделяется в качестве разновидностей предпринимательской.

К сожалению, разграничение коммерческих и некоммерческих организаций является слабым местом современного гражданского законодательства Украины. Проблема кроется не столько в выборе подходящих критериев разграничения этих видов организаций, сколько в последовательном применении выбранных критериев к тем или иным видам юридических лиц. И вот здесь законодатель, прежде всего, должен обеспечить такой правовой режим их деятельности, при котором неизбежное и необходимое ведение коммерции не превратится в самоцель. Опыт, в том числе зарубежный, показывает, что именно запрет распределять полученную прибыль между участниками юридического лица является самым действенным способом отсечения некоммерческих организаций от профессионального бизнеса. Следовательно, в характеристике юридической личности вуза, независимо от формы собственности, на которой он основан, важным является определить, к какому виду юридических лиц они относятся: к коммерческим или некоммерческим.

Представляется, что для реализации права на общедоступное и бесплатное образование, а также с целью реализации функций государства, которое, представляя нерыночный сектор экономики, может позволить себе оплатить подготовку наиболее необходимых для него специалистов, более всего *соответствует статус вуза, как государственного образовательного*

*учреждения*, которое финансируется исключительно из бюджета, обеспечивает профессорско-преподавательский состав и научных работников вуза высокой зарплатой, достойной их статуса, и создает все необходимые материально-технические условия для образовательной и научной деятельности. Такой вуз, вероятно, должен быть изолирован от рыночного сектора образования. В данном случае общественное благо создается исключительно на основе государственной собственности, которая передана государством в управление вузу для реализации общественно важных функций. Примером таких вузов могут служить военные учебные заведения или вузы, в которых осуществляется подготовка остро необходимых государству тех или иных непрестижных специальностей и т. п. Для подобного так называемого *вуза бюджетного финансирования* устойчивой и эффективной организационно-правовой формой может быть учреждение, при условии обеспечения государством высокой заработной платы, которая перестает быть мотивирующим фактором для научно-педагогических работников, а на первое место выходит их стремление к творческому росту, самореализации и признанию обществом.

Во всех других случаях (например, подготовка по престижным специальностям или специалистов для частного бизнеса, сферы обслуживания и т. п.) государство должно лишь частично оплачивать обучение граждан в вузах, перекладывая плату за подготовку специалистов на плечи работодателей и частных лиц. Эта идея, вероятно, и была заложена в Законе Украины «О высшем образовании», жестко регламентирующем количество бюджетных мест в государственном (бюджетном) вузе в размере 51%. Частные же вузы, осуществляя обучение только на контрактной основе и представляя третью группу, в этой ситуации также могли бы получить право (естественно, на условиях конкурсного отбора) подготовки в них специалистов по государственному заказу. Эта возможность бюджетного финансирования, даже в минимальном размере, которая сегодня вообще не рассматривается, могла бы, в соответствии с действующим

Законодательством, поставить их в один ряд с государственными вузами. Если эта идея кому-то представляется абсурдной, то даже и без этого, сопоставив деятельность второй и третьей групп вузов, легко заметить их идентичность в вопросах осуществления платной образовательной деятельности. А поскольку несоблюдение государственными (бюджетными) вузами установленной для них Законодательством квоты «бюджетных мест» в сторону ее уменьшения (как и подготовка «контрактников» в целом), как известно, не приводит к изменению организационно-правовой формы государственного вуза как некоммерческого учреждения, в то время как частные (внебюджетные) этой возможности лишены изначально, становится очевидным, что потребности, имеющие характер смешанного и частного блага, способен удовлетворить, как показано выше, вуз со статусом как некоммерческой, так и коммерческой организации. Следовательно, было бы справедливо всю совокупность этих вузов наделить одинаковым правовым статусом (переведа их в ту или иную группу юридических лиц).

Тогда, *исходя из предназначения вуза и выполняемых им в обществе задач, стало бы возможным распространить понятие «государственный вуз» на все высшие учебные заведения, прошедшие государственную аккредитацию*, ведь деление вузов по форме собственности – нонсенс, а градация их на государственные и негосударственные просто морально устарела! Логично было бы всю совокупность учебных заведений, которые соответствуют определенным критериям (например, аккредитации), независимо от формы собственности, определить на законодательном уровне как единую образовательную систему, все элементы которой должны подчиняться единым требованиям и, соответственно, иметь одинаковые права и обязанности. Это, в свою очередь, позволило бы обязать государство в равной степени предоставлять льготный правовой режим всем вузам, имеющим некоммерческую направленность своей деятельности. А поскольку в дальнейшем пути развития высшей школы все больше будет определять рынок, *конкуренция между вузами –*

*субъектами единой системы – стала бы возможной только по качеству предоставляемого образования.*

А пока из правового неравенства вузов вытекает множество проблем, игнорирование решения которых может повлечь за собой «самоликвидацию» частного сектора украинской высшей школы. Наиболее «кричащими» из них, кроме упоминавшегося выше коммерческого правового статуса, являются отсутствие законодательно закреплённой за частными вузами организационно-правовой формы – учебного заведения и дуализм в нормативном регулировании деятельности. Это, в свою очередь, повлечет за собой «по полной программе» целый букет других негативных явлений (налогообложение, «издевательский» порядок пенсионного обеспечения, более сложный, по сравнению с государственными вузами, порядок прохождения различных разрешительных процедур и т. д. и т. п.), которые, превращаясь в замкнутый порочный круг, существенно снижают финансовую стабильность частного вуза, от которой напрямую зависит качество предоставляемого образования. В этой ситуации, если не произойдет изменений, частный вуз обречен в соревновании с государственным. В подтверждение сказанному целесообразно привести несколько примеров законодательной дискриминации «частников».

Итак, кто определяет сегодня соответствие вуза требованиям государственных стандартов? Оно же и определяет – управление частными вузами со стороны государства (в лице Министерства образования и науки) осуществляется в процессе их *лицензирования и аккредитации*. Безусловно, государственный контроль за деятельностью частных вузов необходим, однако необходимость такого контроля отнюдь не означает, что его нужно осуществлять в сегодняшних формах. Хотя есть надежда, что в дальнейшем, по мере развития гражданского общества и способности его институтов самостоятельно, без вмешательства государства, регулировать образовательные отношения, он ослабнет.

Процесс лицензирования является обязательным с 1995 г., но несмотря на достаточно сложный характер и высокую степень

его детализации, он функционирует как механизм чисто государственного регулирования, причем его отдельные критерии достаточно запутаны, ненаучны, что создает почву для злоупотреблений. Далее, для того чтобы проводить образовательную деятельность, все лицензированные вузы должны быть аккредитованы. И хотя аккредитация – это процедура добровольная и проводится по инициативе самого вуза, понятно, что отказ от нее ставит под сомнение само существование частного вуза: без возможности выдачи «государственного диплома» студенты в него не пойдут. Мало того, неудачная попытка пройти аккредитацию может привести к изъятию лицензии и закрытию соответствующей специальности или вуза в целом. По словам В. И. Невесенко, одного из первых руководителей лицензионного ведомства, система аккредитации в Украине, созданная с целью кооперации государственных и частных вузов для гарантии качества последних, носит административно-бюрократический характер [5, р. 60].

Будучи монополизирована в государственных структурах, эта система по отношению к частным вузам носит частично дискриминационный характер. До недавнего прошлого это наиболее ярко проявлялось, например, в оплате за аккредитационные услуги, которые для «частников» составляли 3% годовой оплаты за обучение от лицензированного объема приема студентов, притом, что государственным вузам это «удовольствие» стоило 12 необлагаемых минимумов доходов граждан. Соответственно стоил и процесс лицензирования – 1% для частных вузов и 6 необлагаемых минимумов – для государственных [6].

В качестве другого примера необходимо привести действующую норму, активно используемую чиновниками от образования. Речь идет о требованиях к *уставному фонду* [7], размер которого для частных вузов (включая стоимость имущества и собственных средств) должен быть «не меньше расчетной стоимости обучения слушателей, количество которых обусловлено объемом приема» [8, п. 2]. В основе указанной нормы лежат благие намерения, направленные на исключение возможных имущественных потерь



для потенциальных потребителей образовательных услуг в случае ликвидации вуза или, другими словами, желание гарантировать не наступление этих потерь за счет средств его уставного фонда. Однако по своему содержанию данная норма грубо противоречит основам гражданского права, поскольку гарантия – это способ обеспечения обязательства, а не инструмент ответственности. Ею нельзя искусственно подменять ответственность. Гарант, возмещающая кредитору основного обязательства чужой долг, только исполняет свою обязанность по договору гарантии. Юридическое же значение уставного фонда в хозяйственных обществах и его деление на доли заключается в том, что это наделяет участников правом заявлять притязания обществу при ущемлении их имущественных интересов [9, с. 5].

И еще об одной действующей норме из тех же требований по аккредитации. Она определяет необходимый *размер аудиторного фонда* вуза для подготовки специалистов (по аккредитуемой специальности или для вуза в целом) и предполагает наличие учебных площадей на каждого студента в размере 10 м<sup>2</sup>. Почему именно эта цифра используется в качестве норматива, неизвестно. Однако если произвести нехитрые расчеты, то очевидным становится, что они завышены как минимум в 2,5–3 раза. Опыт других стран только подтверждает это. Так, для строящихся университетов Германии данный норматив равен 4 м<sup>2</sup>, причем он не строгий, студентов обычно обучается больше запланированного числа. В нашей же стране отклонение от указанного норматива более чем на 5% приводит к отказу в аккредитации (п. 2 Примечаний к требованиям по аккредитации) [8]. А, по мнению профессора М. П. Петрова, переход на германские нормы позволил бы более эффективно использовать средства, выделяемые обществом на образование, чем направлять их на строительство и содержание ненужных зданий [10, с. 57].

Однако не следует думать, что это простое недомыслие. Такие капиталоемкие решения лоббируются на очень высоком уровне. Здесь прослеживаются интересы пусть и небольшой, но очень влиятельной группы людей – ректоров ведущих

государственных вузов страны. В круг их интересов, помимо возможности сдавать в аренду излишние площади, получая значительные арендные платежи, входит желание иметь престижную, как на Западе, инфраструктуру для своих вузов: парки, стадионы, фонтаны и т. п., правда, там университетские кампусы располагаются за пределами больших городов, тогда как у нас – в самом центре, где земля особенно дорогая. Но главное – завышенная потребность в учебных площадях является мощным средством конкурентной борьбы с частными вузами, которые не получают бесплатные площади от государства, а покупают или арендуют их, что ставит последние в заведомо худшие экономические условия.

Следующий пример касается научных пенсий. С 1998 года, после вступления в силу новой редакции Закона Украины «О науке и научно-технической деятельности» (далее – Закон о науке), у преподавателей частных вузов возникла проблема, которая состояла в том, что благодаря не совсем корректной формулировке ст. 24 им было отказано в возможности оформить научную пенсию, право на которую получили только научно-педагогические работники государственных вузов. Несправедливость указанной нормы не вызывает сомнений! Тем не менее изменения, внесенные в Закон о науке 20.11.2003 г. Законом № 1316-IV, и вроде как уравнивающие в правах преподавателей всех вузов страны, независимо от формы собственности, в совокупности с нормами пенсионного законодательства еще больше осложнили ситуацию.

Так, до внесения последних изменений в Закон о науке научно-педагогические работники частных вузов уплачивали сбор на обязательное государственное пенсионное страхование в соответствии с требованиями п. 4 ст. 4 Закона Украины «О сборе на обязательное государственное пенсионное страхование» в редакции от 17.02.2000 г. № 1461-III в размере 1–2% от совокупного налогооблагаемого дохода в месяц и теоретически могли рассчитывать на получение пенсии в соответствии с требованиями Закона Украины «О пенсионном обеспечении» (далее –

нормальная пенсия). Однако теперь, согласно новой редакции ст. 24 Закона о науке, научно-педагогическим работникам частных вузов III–IV уровней аккредитации разница между суммой назначенной пенсии, в соответствии с данным Законом, и нормальной пенсией финансируется за счет самих частных вузов. Другими словами:

$$\text{НАУЧНАЯ ПЕНСИЯ} = \text{НОРМАЛЬНАЯ ПЕНСИЯ} + \\ \text{ДОПЛАТА ЗА СЧЕТ ЧАСТНОГО ВУЗА.}$$

Таким образом, с одной стороны, согласно п. 5 ст. 4 Закона Украины «О сборе на обязательное государственное пенсионное страхование» плательщики сбора, работающие на должностях, где их работа засчитывается в трудовой стаж, дающий право на получение пенсии в соответствии с Законом о науке (т. е. научно-педагогические работники), должны уплачивать на обязательное государственное пенсионное страхование в Пенсионный фонд Украины сбор в размере до 5% от совокупного налогооблагаемого дохода. С другой стороны, после выхода на пенсию, независимо от увеличения ставки сбора, им в результате из средств Пенсионного фонда будет выплачиваться «нормальная», а не льготная научная пенсия.

Было бы понятно и не вызывало бы возражений, если бы указанная норма об увеличении ставок сбора имела отношение только к научным работникам государственных вузов. Однако парадокс заключается в том, что Пенсионный фонд требует от частных вузов уплаты повышенных ставок сбора, притом, что бремя доплаты ложится на плечи самих вузов. Представляется, что при таких условиях немного будет желающих преподавателей, как опытных, так и молодых, сотрудничать с частными вузами.

Последний пример – налогообложение. Как уже говорилось, если в основе конкуренции вузов должно лежать только качество предоставляемого образования, критерии которого напрямую связаны с финансовыми ресурсами вузов, то не вызывает сомнений, что не может быть качественного образования без полноценного кадрового обеспечения, внедрения в учебную практику

самых современных технологий, соответствующей научно-исследовательской, опытно-лабораторной, учебно-методической базы, качественных учебников и т. д. Поэтому средства, которые уплачивают частные вузы в виде налогов и сборов, значительно уменьшают их новаторские возможности, что в конечном итоге снижает их конкурентоспособный потенциал.

И вот после многолетних дискуссий и споров в налоговом прессинге «частников» была пробита первая брешь. 13.12.2001 г. ст. 61 Закона Украины «Об образовании» была дополнена ч. 5-й, четвертый абзац которой закрепляет следующее: «Денежные средства, полученные учебным заведением как оплата за обучение, подготовку, переподготовку, повышение квалификации кадров или за предоставление дополнительных образовательных услуг, не облагаются налогом и не могут быть изъяты в доход государства или местных бюджетов. Указанные денежные средства находятся в распоряжении учебного заведения при условии, если они направляются на уставную деятельность учебного заведения». Однако указанная норма применительно к частным вузам не признается органами налоговой службы. Основание для этого последние находят в положении, закрепленном в ч. 3 ст. 1 Закона Украины «О системе налогообложения», в силу которого льготы по налогообложению не могут устанавливаться или изменяться иными законами Украины, нежели законами о налогообложении. Закон Украины «Об образовании», по мнению налоговых органов, к законодательству о налогообложении не относится (письмо ГНА Украины № 2291/6/15-1216 от 11.04.2002 г.).

Таким образом, органы налоговой службы считают, что норма, устанавливающая льготный режим налогообложения частных вузов, закрепленная в Законе Украины «Об образовании», не может применяться до внесения соответствующих изменений в налоговое законодательство, т. е. носит декларативный характер. Следуя данной логике, получается, что есть законы «первого сорта» и законы «второго сорта». Все, что установлено в последних, – декларации, потому что законами

налоговые органы считают только те, которые они же, налоговые органы, признают таковыми. Абсурдность такого подхода с юридической точки зрения очевидна, поскольку, во-первых, в системе нормативно-правовых актов законы имеют одинаковую юридическую силу и, во-вторых, нормы Закона Украины «Об образовании», предусматривающие налоговые льготы, регулируют налоговые правоотношения и, следовательно, входят в систему налогового законодательства.

Очевидность этого утверждения не вызывает сомнения, поскольку другой, не менее важный аспект указанной проблемы заключается в следующем. По сути дела налоговое ведомство использует логический прием, называемый «подменой тезиса», когда утверждает, что указанные нормы, регулирующие налоговые отношения, но содержащиеся в «чужих» второсортных законах, не являются нормами прямого действия. Но разве нормы, регулирующие специфику труда, например, государственных служащих, но содержащихся не в Кодексе законов о труде, а в Законе Украины «О государственной службе», перестали относиться к трудовому законодательству? Или нормы, регулирующие деятельность хозяйственных обществ, но содержащиеся не в Гражданском кодексе Украины, перестали быть нормами гражданского законодательства? Следовательно, единственно верным в данной ситуации может быть утверждение, что Закон Украины «Об образовании» является законом прямого действия и, соответственно, льготы по налогу на прибыль, предусмотренные ст. 61 данного Закона, имеют силу для частных вузов.

Кроме того, на основании подпункта б п. 7.11.1 ст. 7 Закона Украины «О налогообложении прибыли предприятия» от 28.12.1994 г. № 334 (с изменениями, внесенными Законом Украины от 01.12.1998 г. № 285 «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Украины с целью поддержки научной и научно-технической деятельности», далее – Закон о прибыли) к неприбыльным организациям относятся вузы III–IV уровня аккредитации, внесенные, в соответствии с Постановлением КМ

Украины от 23.04.2001 г. № 380, в Государственный реестр научных учреждений, которым предоставляется поддержка государства. Указанные нормы предоставляют вузам, помимо вышеуказанной ст. 61 Закона Украины «Об образовании», право на освобождение от налога на прибыль доходов, указанных в п. 7.11.3 ст. 7 Закона о прибыли. Причем в последнем отсутствуют указания на форму собственности и организационно-правовую форму вуза, что позволяет сделать вывод о том, что главным критерием отнесения частного вуза к неприбыльным организациям является его аккредитация по III–IV уровню и включение в Государственный реестр научных учреждений, которым предоставляется поддержка государства.

Однако даже соответствие всем указанным критериям в полном объеме еще не гарантирует частному вузу возможности воспользоваться предоставленным правом. В качестве примера можно привести перипетии решения данной проблемы Харьковским гуманитарным университетом «Народная украинская академия».

Решением Коллегии Министерства образования и науки Украины от 26.05.2003 г. ХГУ «НУА» внесен в Государственный реестр научных учреждений, которым предоставляется поддержка государства сроком на два года (Свидетельство № 00125). На основании этого ХГУ «НУА» 12.06.2003 г. официально, с соблюдением установленной процедуры, обратился в ГНИ в Киевском районе города Харькова с просьбой о внесении его в Реестр неприбыльных организаций (таков порядок: полученное по закону право должно быть зарегистрировано). На обращение был получен отрицательный ответ от 27.06.2003 г. № 3851/10/15-114 (в форме письма – это важно!), который, в свою очередь, 09.09.2003 г. был обжалован в хозяйственном суде Харьковской области. Решением суда ГНИ обязали внести ХГУ «НУА» в реестр неприбыльных организаций. Указанное решение суда ГНИ обжаловала в Харьковском апелляционном хозяйственном суде и, поскольку решение было оставлено без изменений, а также в силу того, что согласно ст. 105 ХПК Украины

постановление апелляционной инстанции вступает в законную силу со дня его принятия, ГНИ внесла таки ХГУ «НУА» в указанный реестр с 01.07.2004 г., хотя и обжаловала указанные решения в Высшем хозяйственном суде Украины (далее – ВХСУ), решением которого дело направлено на новое рассмотрение. В Постановлении ВХСУ от 07.04.2004 г. № А-04/326-03 указывалось на то, что «такой акт, как «решение, изложенное в письме», не предусмотрен ни одним нормативным актом». Поэтому «не подлежат рассмотрению в хозяйственных судах заявления о признании недействительными разного рода писем, разъяснений и т. д.».

С таким решением трудно согласиться по следующим причинам. В указанном Постановлении ВХС Украины также отмечается об отсутствии в материалах дела решения ГНИ, предусмотренного п. 2.4. Положения о реестре неприбыльных организаций и учреждений, утвержденного Приказом ГНА Украины № 232 от 11.07.1997 года. Однако требование о соблюдении специальной формы для официальных ответов ГНИ введено в действующее Законодательство приказом ГНА Украины № 594 от 10.12.2003 г., т. е. значительно позднее, чем состоялись слушания по делу в судах первой и апелляционной инстанций. Поэтому изложенный в письме, но по содержанию отрицательный, ответ ГНИ имел официальный, а не рекомендательный или разъяснительный характер (как следует из пояснений последней), и объективно не позволял реализовать ХГУ «НУА» свое право, предоставленное ему Законодательством, в связи с чем вуз был вынужден обратиться в суд за защитой своего права.

Кстати, учитывая, что ХГУ «НУА» в настоящее время внесен в реестр неприбыльных организаций, логично было бы при повторном рассмотрении дела просить суд его прекратить в связи с отсутствием предмета спора. Однако исходя из содержания уточнений ГНИ, представленных истцу (ХГУ «НУА»), у последнего появились сомнения относительно его пребывания в указанном реестре после прекращения производства. Поэтому 20.07.2004 г. дело было рассмотрено по существу спора, и суд

снова своим решением подтвердил право ХГУ «НУА» на освобождение от уплаты налога на прибыль. Но налоговая, оставаясь «верной своему предназначению», тут же обжаловала это решение в апелляционный суд, в котором слушания были назначены на 21.09.2004 г.

Вероятно, для ГНИ отказ от «борьбы» – слишком опасный прецедент: только в одном Харькове 15 частных вузов! Но вся эта процедура осуществления правосудия, безусловно, ставшая возможной в силу демократических преобразований в стране, во-первых, не очень положительно влияет на имидж частного вуза, снижая тем самым его конкурентоспособный потенциал. И, во-вторых, представляется, что она могла бы стать намного короче, если бы все судебные издержки ГНИ (рабочее время сотрудников, пошлины суду, командировки в Киев и т. п.) оплачивались бы, например, из кармана руководителя налогового ведомства Харьковской области, а не ложились на плечи государственного бюджета. Тем более что в данной ситуации позиция ГНИ противоречит действующему Законодательству, поскольку, с одной стороны, льготы, как уже говорилось, устанавливаются только Законом [11, ч. 3, ст. 1], а с другой – внесение в Реестр неприбыльных организаций является только фактом регистрации (фиксирования) соответствующей неприбыльной организации, а не предусмотренным Законом обязательным требованием предоставления льготы.

Что же касается того, что длительная судебная тяжба не способствует имиджу вуза, особенно в глазах обывателя, хочется напомнить хорошо известную истину: каждое *решение суда* должно быть не только *законным*, но и *справедливым*. Во всяком случае, к этому нужно стремиться. Однако поскольку эти две самостоятельные, но тесно взаимодействующие категории соционормативной культуры общества в Законодательстве должным образом не институализированы, их нередко отождествляют, утверждая, что если законно – значит справедливо, и наоборот. В то же время во многих случаях (например, по мнению автора, – в случае упомянутого выше решения ВХС



України) ці дві категорії серйозно конкурують друг з другом. Поєтому цивілізований суд не тільки вправі, но і зобов'язаний сьогодні во ім'я гуманності і справедливості нерідко робити відступлення від вельми жорстких імперативних предписань.

В заклучення необхідно зазначити, що *защита прав частных вузов невозможна без активной позиции самих частных вузов по защите своих прав*. Роль закона в сучасних умовах побудови в Україні правового державства представляється в двох значеннях. С одної сторони, законодавче предписання умовлює поведінку партнерів в регульованій правовою нормою правоотношенні і визначає дозволительні межі цього поведіння. С другої – законодавче предписання являється критерієм правомерного поведіння, який застосовується при розгляді спору о праві між суб'єктами даного правоотношенія. При цьому необхідно мати в виду, що принцип диспозитивності, притаманний громадянсько-правовим відносинам, не дозволяє нікому, крім зацікавлених сторін, втручатися в реалізуємі ними відносини і визначати правомерність їх поведінки в відносинах друг з другом, якщо при цьому не порушуються права і інтереси третьої сторони.

Следовательно, применительно к обсуждаемым проблемам о льготах, это означает, что если конкретный частный вуз не использует полагающуюся ему по Законодательству налоговую льготу, то с точки зрения диспозитивности вуз просто не хочет ее использовать. Относительно же других рассмотренных проблем частных вузов можно сделать оптимистическое предположение: они могут и должны решаться путем обращения в суд, к сфере компетенции которого относится решение споров о праве.

Таким образом, государственные вузы, имея неограниченную возможность проводить платный набор студентов, получили существенные конкурентные преимущества. Бюджетные средства финансирования дают им возможность, пусть по минимуму, но независимо от конкурсной напряженности, выплачивать зарплату администрации и преподавателям, стипендии студентам,

покрывать затраты на ремонт, приобретать оборудование, осуществлять коммунальные платежи и многое другое. К числу финансовых льгот, которыми монопольно пользуются государственные вузы, можно отнести также и бесплатное медицинское обслуживание, и практически бесплатное проживание студентов в общежитиях, и обладание бесплатной материальной базой, которая используется не только под учебные цели, но и, как правило, сдается в аренду, принося им большие дополнительные доходы. Повышению их статуса объективно способствует даже их многолетняя история, выраженная, в частности, в записи на лицевой стороне диплома: «...закончил Национальный университет или Государственную академию». Нетрудно представить, как встречает работодатель выпускника частного вуза, который по записи в дипломе закончил «общество с ограниченной ответственностью ...институт управления». И т. д...

Поэтому, решая задачи модернизации отечественного образования, приоритетным должно стать положение о том, что образование реализует ресурс свободы выбора для каждого человека, что социальный заказ на образование со стороны государства должен быть адресован к учебным заведениям страны, обеспечивающим его высокое качество, независимо от их статусных и организационно-правовых форм, а также формы собственности. Отсюда реформа законодательства в сфере образования должна предполагать переход на качественно иную систему показателей деятельности вузов. Она должна стимулировать и обеспечивать качество продукции, которая по своей природе является продукцией особого рода – человеческого разума. С одной стороны, это поставит в центр внимания и обеспечит достижение в сфере предоставления образовательных услуг такого конечного результата, который напрямую не связан с прибылью. А с другой – предоставит возможность законодателю увидеть, что само существование подобных структур нуждается в особой законодательной регламентации и государственной защите. Следовательно, для успешного движения в этом направлении, необходимо последовательно строить в этом

русле все законодательство, регулирующее экономические отношения в образовательной сфере.

### Список литературы

1. *Рябокoнь Л.* Купите мантию! / Л. Рябокoнь // *День*. – 2003. – 17 дек. (№ 229). – С. 1–2.
2. *Бугров В.* Академические вузы будут существовать всегда, а частные могут развалиться в любой момент / В. Бугров // *Комсом. правда в Украине*. – 2002. – 4 июля (№ 117). – С. 7.
3. *Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні: Проект: Рек. до парлам. слухань* // *Освіта України*. – 2004. – 11 трав. (№ 36). – С. 5–6.
4. *Официальный ответ* Министерства финансов Украины на обращение Союза ректоров вузов Украины № 31-042-2-4/4675 от 5 дек. 2002 г. – Б. в. с. – Ксерокоп.
5. *Nevesenko V. I.* Accreditation of Higher Education Institutions in Ukraine / V. I. Nevesenko, A. N. Bourlakov // *Higher Education in Europe*. – 1995. – № 1/2. – P. 60.
6. *Про ліцензування, атестацію та акредитацію навчальних закладів: Постанова Каб. Міністрів України від 12 лют. 1996 р. № 200* // *Зібр. постанов Уряду України*. – 1996. – № 7. – Ст. 216.
7. *Астахов В. В.* К вопросу об уставном фонде вуза / В. В. Астахов // *Вчен. зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. – 2004. – Т. 10. – С. 109–119.
8. *Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах: Затв. постановою Каб. Міністрів України від 9 серп. 2001 р. № 978* // *Офіц. вісн. України*. – 2001. – № 32. – Ст. 1491.
9. *Красько И.* Некоторые проблемы теории юридических лиц и их прикладное значение (классификация, корпоративные права, ответственность участников) / И. Красько // *Предпринимательство, хоз-во, право*. – 1998. – № 10. – С. 3–5.
10. *Петров М. П.* Образование и деньги / М. П. Петров // *Право и образование*. – 2002. – № 5. – С. 56–60.
11. *О системе налогообложения: Закон Украины от 25 июня 1991 г. № 1251 (с изм. и доп.)* // *Право и практика*. – 2003. – № 36. – С. 62–74.

### Summary

The article deals with the problems of legal regulations of the activities of higher educational establishments in Ukraine, with a special attention to private institutes of higher education. The current legislation regulating the activities of higher educational establishments of both state and private ownership has been analysed. The article focuses on the considerable preferences of the law-maker for the state educational establishments resulting in legal discrimination of private institutes of higher education.

### Резюме

Статтю присвячено проблемам правового регулювання діяльності вищих навчальних закладів України і особливо приватних ВНЗ. Актуальність даної теми обумовлена багатьма причинами, головною з яких є загострення конкуренції між ВНЗ за споживачів освітніх послуг, викликане, з одного боку, перебудовою вищої школи України відповідно до вимог Болонської декларації, а з другого – демографічною ситуацією. Наведено аналіз чинного законодавства, який регулює діяльність ВНЗ державної і приватної форм власності; подано пропозиції щодо його удосконалення. У статті акцентується увага на суттєвих перевагах законодавця для державних освітніх закладів, що призводить до правової дискримінації приватних ВНЗ.

УДК 37.014.3.001.73(477)

*Е. В. Астахова (мл.)*

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ

**Ключевые слова:** институт образования, трансформационный период, институциональные изменения, Болонский процесс, экономика.

В обществе принято разделять жизнедеятельность человека на три основные сферы – политику, экономику и культуру, – взаимосвязанные достаточно тесными, но далеко не однозначными связями. В свою очередь это оказывает серьезное влияние

на ход протекаючих соціально-економічних трансформаційних процесів, стержнем яких є ціленаправлені інституціональні реформи, направлені на удосконалення інституціональної структури суспільств, то є модернізація правил гри.

Головна мета реформ є створення інституціональної структури, високе якість якої підтверджалося б не тільки установленням прогресивних законів і норм, але і позитивним зміною масових соціальних і економічних явищ: зростанням рівня життя населення, розвитком здорової конкуренції, скороченням корупції, підвищенням якості вироблених товарів і послуг, цінності освіти і культури, удосконаленням відносин працівників до праці.

Актуальність дослідження процесів трансформації економіки і її інституціональної сфери обумовлена тим, що саме ступінь розвитку інституціональної середовища визначає прогрес або упадок націй, а також саме процеси інституціональних змін передбачають напрямки реформування і розвитку українського суспільства, в тому числі ринку освітніх послуг.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб виявити і розглянути фактори, що визначають напрямки трансформації інституту освіти.

Завданнями цієї статті є спроба проаналізувати і систематизувати інституціональні зміни, визначити напрямки трансформації інституту освіти, то є шляхи інституціонального реформування освітньої сфери в розрізі соціально-економічних трансформацій.

Вивчення трансформаційних процесів і їх впливу на різні сфери життєдіяльності суспільства є гострою проблемою в першу чергу економічної і соціальної наук, і безпосередньо освіти, тому її дослідження представлено широким спектром робіт учених і фахівців Росії і України, таких як: Ф. Шереги, Т. Заславська, Р. Капелюшников, О. Бессонова, А. Гриценко, Н. Олейник,

В. Кириченко, Н. Шибаета, Ф. Зиновьев, О. Яременко. Над проблемами реформирования системы образования, вызванными трансформационными процессами в обществе, работают В. Кремень, В. Журавский, В. Семиноженко, С. Сидоренко, К. Корсак, Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, Л. Логвиненко, Я. Болубаш, В. Астахова, а также российские ученые в сфере образования – В. Садовничий, Ю. Афанасьев, В. Байденко, Л. Вербицкая, А. Логунов.

Трансформация экономики Украины характеризуется максимальным обострением противоречий командно-административной системы и новых складывающихся рыночных отношений, сопровождаемых саморазрушением институциональной системы государственного социализма по причине отчуждения от общества бюрократической институциональной власти, диффузии институтов, нарушения их взаимодействия.

По мнению О. Яременко, институциональная трансформация имеет четыре фазы: первая – разрушительная, в период которой происходит глубокая деструктуризация институциональных блоков; вторая – деятельная фаза, характеризующаяся созданием новых структурно-институциональных блоков, наполнением их новым, адекватным содержанием; третья – фаза формализации и бюрократизации, во время которой происходит укоренение новых социально-хозяйственных ролей агентов; четвертая – фаза профессионализации, характеризующаяся четким разграничением структурных блоков, этап начала взаимодействия институтов, в результате чего стабилизируется социально-экономическая система и становится способной к саморегуляции [4, с. 58]. Можно утверждать, что мы преодолели первую фазу цикла трансформации, характеризующуюся тяжелым кризисом, высокой степенью нестабильности и неопределенности, резким разрушением одной институциональной среды, сопровождающимся отсутствием фундаментальных элементов другой институциональной среды, и сегодня переживаем процесс институционализации новых «правил игры», укрепления их в сознании, поведении общества, а также в урегулированных государством

нормах. Важная особенность трансформационного периода – инверсионный характер преобразований, которые наблюдаются в смене параметров как во внешней среде, на макроэкономическом уровне, проявляющихся в изменениях уровня инфляции, безработицы, совокупного спроса, ставки процента, так и на внутреннем уровне взаимодействия производителя и домохозяйств. Следует согласиться с мнением В. Кириченко о том, что основополагающую роль в институциональной модели рыночной трансформации играют системы государственных институтов, являющиеся ключевыми в реформировании системы законодательства, денежной политики, мобилизации финансовых ресурсов, поддержке конкурентной среды [3, с. 89].

Трансформация социально-экономической системы, наблюдаемая в обществе сегодня, отражается также и на системе образования в целом, вызывая неоднозначные мнения и споры. По утверждению профессора МГУ А. Кочергина, драматизм данной ситуации заключается в том, что рыночные отношения «вымывают» социогуманитарную культуру, превращая образовательный процесс в жесткие товарно-денежные отношения. Существует противоположное мнение профессора МГУ В. Барулина, который утверждает, что рыночные отношения являются стимулом образованности и культуры, так как время требует квалифицированных работников в экономической и духовной сферах.

Система образования, основанная на классической философии, идеи которой сформулированы в конце XVII–XIX вв. Коменским, Песталлоцци, Дьюи и другими основателями научной педагогики, во многом исчерпала себя и наступила эпоха новой концепции образовательной парадигмы, связанная с гуманизацией образования. Ориентация образования только на накопление вековых знаний сегодня уже не оправдывает себя, поэтому образование XXI века должно быть направлено на удовлетворение духовных потребностей человека, создание личностной философии того, кто обучает, и того, кого обучают, так как от концептуальных философских подходов зависит

будущее. Можно однозначно утверждать, что в образовательной сфере наблюдается трансформация функций института образования. Если в советский период главной целью воспитательной функции было формирование идеологического мышления, воспитание коллективного доминирования в поведении личности, то трансформационный период характеризуется разрушением предыдущих идеалов и воспитанием свободной и автономной личности, полноправного субъекта образовательной деятельности, готового к духовному поиску, общечеловеческим и гуманистическим идеям.

Сегодня институт образования призван решать три основополагающие для общества задачи: способствовать становлению личности как гражданина, обеспечивать профессиональную ориентацию и профессиональный отбор, создавать базу знаний для последующего непрерывного образования, что даст возможность совершенствовать социальную структуру общества, повышать эффективность деятельности институтов экономики, политики и культуры. Нельзя однозначно утверждать о том, положительно или отрицательно влияет трансформация на образовательную систему. Данное влияние можно определить как этапы трансформации образования. На начальном этапе – кризис образования, причиной которого является деинституционализация образовательной системы, то есть несоответствие целей, содержания и методов воспитания потребностям общества. Последующий этап в новой трансформирующейся системе образования характеризуется формированием новых институций, соответствующих требованиям и потребностям эпохи рыночных преобразований, в результате чего возрастает необходимость в квалифицированных кадрах, в качественном и элитном образовании.

Не следует забывать, что реформирование системы образования, осуществляемое в русле трансформации социально-экономических институтов общества, в последнее время требует изменения институциональной структуры, формы и содержания образовательных услуг в связи с интеграцией Украины в Болонский



процесс. Важным и проблематичным одновременно является выбор направления и стратегии трансформации института образования в свете европейской интеграции, которая даст возможность не утратить национальные образовательные традиции в фундаментальности и политехнизме образования, с одной стороны, и обеспечит последовательное внедрение в европейское образовательное пространство – с другой [1, с. 52].

Следует отметить, что реформирование сферы образовательных услуг в соответствии с принципами Болонской декларации носит противоречивый характер, так как ведет к неоднозначным институциональным изменениям. Реализация принципа мобильности студентов и преподавателей, направленного на свободу их передвижения и интеграцию европейской молодежи, можно интерпретировать как желание аккумулирования высококвалифицированного педагогического состава и студентов в Западную Европу, что приведет к «утечке умов» в разрезе отечественной науки и образования. Кроме того, образовательные учреждения будут поставлены в условия жесточайшей конкуренции в борьбе за «обладание» студентом в условиях демографического кризиса и большом оттоке отечественных студентов, нежели притоке иностранных.

Принятие принципа сопоставимых степеней, в том числе через введение Приложения к диплому, направлено на обеспечение возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования, но реализация данного принципа ведет к деинституционализации отечественной системы образовательных и квалификационных степеней. Построение нового института квалификационной структуры в соответствии с европейскими стандартами потребует не одно десятилетие. Это будет болезненный процесс переосознания философии института квалификаций, что поначалу подорвет традиционную отечественную схему карьерного роста в научной деятельности.

Принцип содействия европейскому сотрудничеству заключается в обеспечении качества образования с целью разработки

сопоставимых критериев и методологий. Реализация данного принципа не повлечет за собой глобального институционального переосмысления образовательной парадигмы, однако потребует создания дополнительных аккредитационных комиссий и агентств, независимых от национальных и международных организаций, и приведет, таким образом, к расширению и без того огромного института контроля образовательной сферы, что отнюдь не будет свидетельствовать о заметных структурных улучшениях в качестве образования.

Путь Украины в соответствии с принципом единства европейских стандартов целесообразно начинать с выстраивания единства внутренних общих учебных стандартов, программ и требований, что облегчит последующую унификацию по евро-стандартам. Украинский институт образования включает, помимо высшего образования, среднее, дошкольное и последипломное образование, поэтому при последовательном внедрении принципов Болонской декларации в систему образования Украины следует помнить, что для эффективной работы в интегрированном едином европейском пространстве необходимо начинать реформирование одновременно высшей и средней школы, что положительно отразится на формировании единства образовательных программ, критериев оценивания и институционализации проводимых реформ на уровне всей образовательной системы.

Болонский процесс для Украины весьма сложен, и не только по причине того, что традиционный отечественный институт образования не похож на западноевропейские, имеет свои фундаментальные институции – обязательные фундаментальные курсы, квалификации степеней кандидатов и докторов наук. Данный процесс осложняется тем фактом, что Украина вынуждена переживать двойное реформирование образования. Одно – в свете гуманитаризации и трансформационного периода экономики, другое – на пути к Болонскому процессу. Поэтому внедрение Украины в Болонский процесс должно быть подконтрольным и регулируемым процессом в интересах государства,

если Украина не хочет в реализации данного проекта ускорить «утечку умов», миграцию квалифицированной рабочей силы, потерять национальные традиции в сфере образования.

Одним из эффективных направлений трансформации института образования является развитие комплекса непрерывного образования, позволяющего экспериментальным путем доказать эффективность последовательного внедрения единства внутренних стандартов, программ и требований, применения кредитно-модульных систем на всех этапах непрерывного образования. Именно непрерывное образование является оптимальной базой для поэтапного формирования субъекта образовательной деятельности – личности, которая должна сочетать в себе знания и деятельностные способности выживать в условиях нестабильности и неопределенности рыночной трансформации, с одной стороны, и уметь позиционировать себя на рынке труда, социальном, брачном рынке как конкурентоспособную, а именно образованную, культурную, успешную, творческую, социально ориентированную, ответственную личность – с другой.

### Список литературы

1. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К.: Політехніка, 2003. – 200 с.
2. Заславская Т. И. Трансформационный процесс в России: сущность, субъекты, механизмы / Т. И. Заславская. – М., 2003. – 346 с.
3. Кириченко В. Рыночная трансформация экономики: теория и опыт / В. Кириченко // Рос. экон. журн. – 2001. – № 1. – С. 89–93.
4. Яременко О. Л. Переходные процессы в экономике Украины: институциональный аспект / О. Л. Яременко. – Х.: Основа, 1997. – 182 с.

### Summary

Article is devoted to institutional changes in society, called with transformation period of economy. The analysis and systematization of institutional changes in education sphere is taken in article. The influences

factors to the transformation process of education and transforming directions of education institute on the way to Bologna process are determined.

### **Резюме**

Статтю присвячено інституційним змінам у суспільстві, пов'язаним із трансформаційним періодом економіки. У статті проведено аналіз та систематизацію інституційних змін, що відбуваються у сфері освіти, виявлено чинники впливу на процес трансформації освіти та напрямки трансформації інституту освіти на шляху до Болонського процесу.

УДК 378.14:519.21

*Ю. А. Александров, В. М. Загорюкин, А. А. Янцевич*

## **МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ И ИНТЕРВАЛЬНАЯ ШКАЛА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ**

**Ключевые слова:** Болонский процесс, модульный принцип, интервальная шкала, индивидуальный кумулятивный показатель, оперативная характеристика.

Подготовка специалистов высшей квалификации является ключевым элементом научно-технического потенциала страны, а уровень их подготовки в высшей школе – критический фактор, определяющий достижение локальных и глобальных целей государства. В динамике современного образования наметились тенденции в сторону его интенсификации и повышения эффективности, обусловленные необходимостью сокращения времени учебного процесса и увеличения объемов учебного материала. Перед образовательной сферой ставятся задачи по развитию необходимых навыков у учащихся для уменьшения сроков их адаптации в научно-технологических и производственных структурах, в гуманитарной области и в образовательной системе [1].

Развитие современного образования происходит по новым прогрессивным схемам организации учебного процесса с одновременным интенсивным введением в педагогическую практику универсальных информационных технологий и средств информатики. В международных документах по образованию акценты делаются на дальнейшую его фундаментализацию и развитие творческого начала. Это подтверждается результатами дискуссии на конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» [1]. Учитывая важность проблемы развития современного образования, ЮНЕСКО для координации усилий мирового сообщества создало в 1997 году Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО). С конца 90-х годов прошлого века мировые образовательные системы претерпевают глубочайшие преобразования, связанные с переходом человечества к новому этапу цивилизационного развития, становлением постиндустриального общества и глобализационными процессами.

Реалиями сегодняшнего дня в системах образования являются стремительный рост объема знаний и их быстрое старение. Эти факторы вступают в противоречие со сложившейся системой обучения, что вызывает объективную необходимость поиска, разработки и внедрения активных средств и методов обучения на основе широкого использования современных педагогических технологий, технических средств обучения, резко интенсифицирующих учебный процесс и требующих повышения коэффициента его полезного действия.

Продолжающийся «информационный взрыв» требует от работников высшей школы перехода от информативно-репродуктивных методов передачи знаний к всемерному расширению самостоятельной работы студентов, привитию им навыков самостоятельного поиска и переработки необходимой учебной информации.

В настоящее время утратили изначальный смысл внутренние национальные стандарты как на технику и технологию, так и на систему образования. Сохраняется только один стандарт качества

образования – высший мировой стандарт. Страну, не способную обеспечить его, неизбежно ждет отставание в области науки, техники и технологии [1].

Уже более пяти лет Европейское образовательное содружество живет под знаком так называемого Болонского процесса. Суть его заключается в формировании на перспективу общеевропейской системы высшего образования, которая основывается на общности фундаментальных принципов функционирования.

Предложения, которые выполняются в рамках Болонского процесса, сводятся, в основном, к следующим ключевым позициям:

1) открытость системы высшего образования через специальным образом оформленное Приложение к диплому (Diploma Supplement) об академической квалификации выпускника, облегчающее трудоустройство в странах – участницах Болонского процесса;

2) двухступенчатая система с первым циклом не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах;

3) внедрение системы зачетных единиц по типу ECTS – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости – как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности;

4) содействие мобильности как студентов, так и преподавателей, исследователей, административного персонала вузов;

5) содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий;

6) содействие европейскому подходу к высшему образованию [2, с. 22–26].

В Берлине [2, с. 38–47] добавились еще, по крайней мере, три цели: социальная сплоченность и ответственность вузов за ее повышение; усиление интеграции науки и образования;

открытость Европы миру в целом. Растущее внимание уделяется также проблеме обучения в течение всей жизни.

Необходимость реализации этих принципов породила еще одну крайне сложную проблему – повышения квалификации и переподготовки кадров, способных воплощать в жизнь концепцию «непрерывного образования».

Комитет Карнеги, занимавшийся проблемами высшего образования, провел в США исследования, связанные со сравнением уровня знаний специалистов, проработавших 5, 10, 15 и более лет, со знаниями «свежего» выпускника. Один из результатов этих исследований, где определялся коэффициент корреляции знаний  $r$ , представлен на рисунке 1.

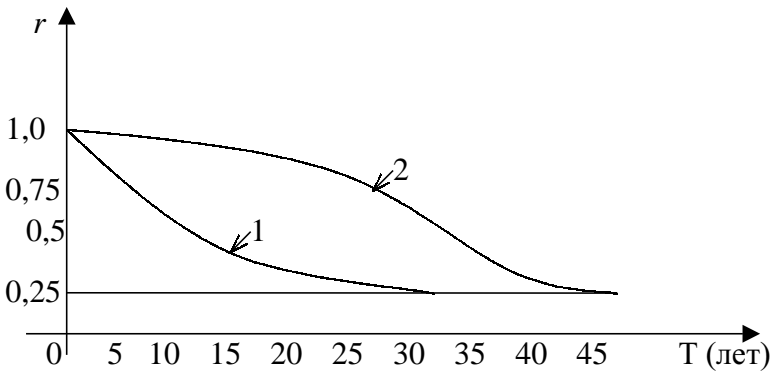


Рис. 1

Из рисунка 1 видно, что в течение первых пяти лет не наблюдается заметного различия выпускников различных лет в знаниях, однако в дальнейшем происходит резкое падение  $r$  (кривая 1). После 20–25 лет работы специалисты имели знания, совпадающие со знаниями «свежего» выпускника того же вуза на 25%, то есть только в фундаментальных науках, которые не изменились за время профессиональной деятельности. Такой специалист

вышел на уровень некомпетентности и при замене «производства» потенциально новым без получения новых знаний не может эффективно работать.

Кривая 2 на рисунке 1 характеризует возможность сохранения профессионального уровня специалистов, включенных в систему «непрерывной переподготовки».

Однако через 40–45 лет работы специалист снова оказывается на уровне некомпетентности. Очевидно, что жизнеспособность любой организационной системы определяется существованием в ней эффективного механизма, который освобождает ее от некомпетентных специалистов. Это может быть конкуренция на рынке труда, система ротации, которые заставляют непрерывно совершенствовать профессиональную подготовку. Если ослабить или исключить такой механизм, что характерно для бюрократических структур, то сама система утрачивает заинтересованность в повышении уровня подготовки кадров [1].

Таблица 1

### Потеря корреляции знаний

Годы работы (лет)	5	10	15	20	25	30	35	40	45
Номер переподготовки	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Коэффициент корреляции с переподготовкой $r_{nn}$	0,97	0,92	0,85	0,77	0,67	0,57	0,47	0,37	0,3
Коэффициент корреляции без переподготовки $r_{\bar{nn}}$	0,9	0,67	0,42	0,32	0,27	0,25	0,25	0,25	0,25
$r_{nn} - r_{\bar{nn}}$	0,07	0,25	0,43	0,45	0,4	0,32	0,22	0,12	0,05

Таблица 1 характеризует падение знаний (потерю корреляции знаний) специалистами без переподготовки и с периодической переподготовкой через пять лет. Как следует из таблицы 1, планирование проведения переподготовки № 8 и № 9 не имеет смысла из-за их малой эффективности, так как расход ресурсов не даст практически существенных положительных результатов.

Подготовка специалистов – это типичное производство со своими жесткими законами. При таком «производственном подходе» к процессу подготовки будущего специалиста необходим



строгий входной контроль (отбор абитуриентов), тщательный контроль качества и отбраковка на текущих и промежуточных этапах подготовки, а также предельно строгая итоговая «приемка». Следуя производственному подходу, прежде всего необходимо иметь обоснованный план (заказ) на подготовку специалистов. Нужен прогноз потребности кадров высокой квалификации на ближайшее и отдаленное будущее. Если следовать законам производства, то заказчик продукции высшей школы должен платить за выпускника. Тогда не будет заказов лишних специалистов, а за плохое качество подготовки заказчик предъявит рекламацию, вследствие чего возникнут арбитражные ситуации.

Новые требования к качеству специалистов неизбежно меняют технологию их подготовки. Мировое высшее образование последние десятилетия развивается в соответствии с тремя основными тенденциями: 1) фундаментализация; 2) индивидуализация; 3) гуманитаризация образования. Значительные изменения происходят в методиках преподавания, обусловленные новыми качественными возможностями компьютерной техники.

Все современные методики преподавания предполагают, что учебные дисциплины должны быть построены по модульному принципу. Модуль – это задокументированная завершенная часть образовательно-профессиональной программы (учебной дисциплины, практики, государственной аттестации), которая реализуется соответствующими формами учебного процесса.

На основе перечня содержательных модулей формируется индивидуальный учебный план студента. Реализация индивидуального плана студента осуществляется на протяжении времени, не превышающего граничный период обучения. Нормативный период обучения определяется на основе отраслевых стандартов высшего образования. Граничный период может превышать нормативный на один год.

Индивидуальный учебный план студента по определенному направлению формируется лично студентом под руководством куратора по кредитно-модульной системе организации учебного процесса.

Формирование индивидуального учебного плана студента предусматривает возможность индивидуального выбора вариативных модулей (дисциплин) с соблюдением последовательности их изучения в соответствии со структурно-логической схемой подготовки специалистов. При этом сумма объема обязательных и вариативных модулей, предусмотренных на протяжении учебного года, не должна превышать 60 зачетных кредитов.

Модуль – самостоятельный раздел (тема) учебной дисциплины, в котором рассматривается одно фундаментальное понятие или группа родственных понятий. Семестровый курс разбивают на ряд модулей. Для доступа к изучению материала одного модуля необходимо пройти входной контроль (например, на компьютерной системе). Жесткая логика модуля связывает понятия на «входе» с новыми понятиями, составляющими содержание данного модуля. Когда учащийся освоит один модуль, он переходит к изучению следующего, если успешно прошел текущий контроль, на который выносятся 10–15 задач на фактическом, операционном и творческом уровнях, выполняемых дома. После изучения материала нескольких модулей (2...3) проводится промежуточный контроль, на который выносятся задачи операционного и особенно творческого уровня. Сама контрольная работа выполняется за 3–4 часа в присутствии преподавателя, при этом разрешено пользоваться любой литературой.

Экзаменационная сессия (итоговый контроль) должна быть освобождена от не свойственной ей обучающей функции. Экзамены должны сдаваться сразу после завершения изучения учебной дисциплины.

На рисунке 2 представлена структурная схема подготовки специалистов по модульному принципу [1; 3]. Оценка знаний студентов по результатам входного, текущего, промежуточного и итогового контроля должна осуществляться с использованием интервальной шкалы измерений, что позволит суммировать результаты всех видов контроля и составить для каждого студента индивидуальный кумулятивный показатель (ИКП), характеризующий уровень его подготовки. Вербальные (лингвистические,

словесные) шкалы из-за неопределенности оценки результатов контроля знаний обучающихся должны быть исключены.

Все виды контроля должны базироваться на хорошо разработанных методах статистического контроля продукции, связанного с ошибками 1-го и 2-го рода.

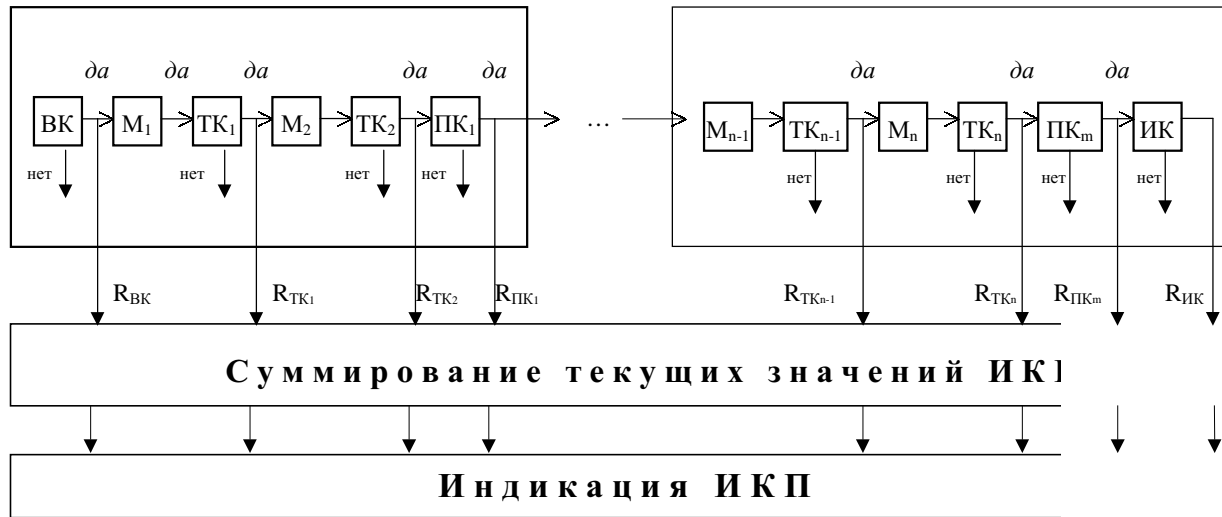
Ошибки 1-го рода заключаются в том, что годная «продукция» по результатам контроля оценивается как негодная. Вероятность этого решения обозначают  $a$ .

Ошибки 2-го рода заключаются в том, что негодная «продукция» оценивается как годная. Вероятность такого решения обозначается  $b$ . Пусть, например, совершается ошибка 1-го рода, то есть отвергается хорошо подготовленный специалист. Это влечет за собой расход материальных средств, и, соответственно, некоторые материальные потери, затраченные на подготовку специалиста.

Наоборот, если совершается ошибка 2-го рода, то есть дается «зеленый свет» плохо подготовленному специалисту, то это может привести к катастрофическим последствиям. В результате этой ошибки лица, принимающие решения на высоких уровнях ответственности, могут содействовать катастрофам глобального масштаба, устранение последствий которых сопряжено с колоссальными затратами материальных средств (например, взрыв четвертого блока Чернобыльской АЭС).

Для возможности отделения годной продукции от негодной при производственном подходе к процессу образования вводится оперативная характеристика  $L(q)$ , где  $q$  – нормированный рейтинг студента:  $q = R_{тек} / R_{max}$ ,  $R_{тек}$ ,  $R_{max}$  – соответственно текущий и максимальный рейтинг. Оперативная характеристика – это зависимость между вероятностью принятия гипотезы и показателем качества  $q$ . Идеальная оперативная характеристика представлена на рисунке 3, где  $q_2$  – заданный граничный уровень качества.

Реальная оперативная характеристика  $L(q)$  показана на рисунке 4, где  $q$  – нормированный рейтинг студента;



*Примечание.* ВК – входной контроль; ТК – текущий контроль; ПК – промежуточный контроль; ИК – итоговый контроль; М – модуль; R<sub>ВК</sub>, R<sub>ТК</sub>, R<sub>ПК</sub>, R<sub>ИК</sub> – соответственно рейтинг по результатам входного, текущего, промежуточного и итогового контроля.

Рис. 2

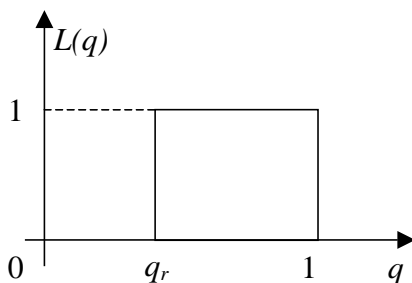


Рис. 3

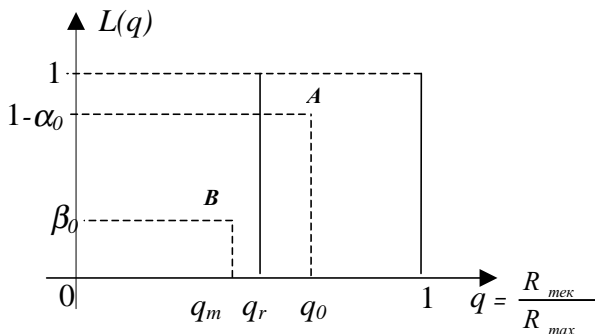


Рис. 4

$R_{тек}$  – текущий рейтинг;  $R_{max}$  – максимальный рейтинг по модулю, нескольким модулям, всем модулям;  $\alpha_0$  – вероятность ошибок 1-го рода;  $\beta_0$  – вероятность ошибок 2-го рода;  $q_m$  – браковочный уровень качества;  $q_0$  – приемочный уровень качества.

Указав значения  $q_m$  и  $\beta_0$ , «заказчик» тем самым задает требования к плану контроля. Задавая величины  $\alpha_0$  и  $q_0$ , «изготовитель» определяет свои требования к плану контроля.

Очевидно, что имеет место выполнение следующих соотношений:

$$L(q)|_{q=q_0} = 1 - \beta_0; \quad L(q)|_{q=q_m} = \beta_0.$$

Для построения оперативной характеристики должен использоваться соответствующий закон распределения негодной «продукции» в партии. Для обоснования вида распределения числа неподготовленных и слабоуспевающих студентов в соответствующих выборках по различным учебным дисциплинам должны быть проведены квалифицированные исследования, обеспечивающие получение достоверной статистической информации, позволяющей построить оценки параметров соответствующих распределений.

Потерю знаний специалистом, аналогично получению знаний обучающимся, также можно характеризовать оперативной характеристикой  $L^*(q^*)$ , где  $q^* = R_{тек}^* / R_{max}^*$  – нормированный рейтинг потери знаний специалистом, а  $R_{тек}^*$  и  $R_{max}^*$  – текущий и максимальный рейтинг (показатель) потери знаний.

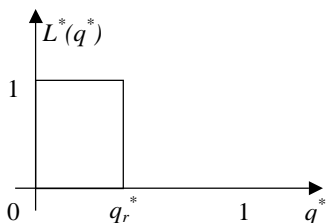


Рис. 5

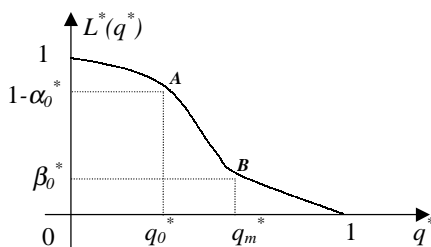


Рис. 6

На рисунках 5 и 6 приведены идеальная и реальная оперативные характеристики  $L^*(q^*)$  потери знаний, где обозначены:

$q_r^*$  – граничный уровень потери знаний;

$\alpha_0^*$  – вероятность ошибок 1-го рода;

$\beta_0^*$  – вероятность ошибок 2-го рода;

$q_m^*$  – браковочный уровень;

$q_0^*$  – приемочный уровень.

Указав  $q_m^*$  и  $\beta_0^*$ , «заказчик» тем самым задает свои требования к плану контроля потери знаний специалистами, а, задавая величины  $\alpha_0^*$  и  $q_0^*$ , «изготовитель» определяет свои требования к плану контроля потери знаний. Для построения оперативной характеристики  $L^*(q^*)$  должен использоваться соответствующий закон распределения потери знаний специалистами, определение которого требует наличия достоверной статистической информации. Необходимо отметить, что имеет место неопределенность в оценке промежутка времени работы специалиста, в течение которого он выходит на пороговый уровень некомпетентности (пороговый уровень потери знаний), по достижению которого должен начинаться этап переподготовки. На рисунке 7 приведена последовательность оперативных характеристик  $L(q)$  и  $L^*(q^*)$ , которые характеризуют процесс подготовки и переподготовки специалистов.

Каждая из оперативных характеристик  $L_i(q_i)$  и  $L_i^*(q_i^*)$  характеризуется своими вероятностями ошибок 1-го и 2-го рода, браковочным и приемочным уровнями качества.

Реальные оперативные характеристики подготовки и переподготовки специалистов со своими вероятностями ошибок 1-го и 2-го рода, браковочными и приемочными уровнями качества могут быть аппроксимированы идеальными оперативными характеристиками, по которым устанавливаются пороговые уровни

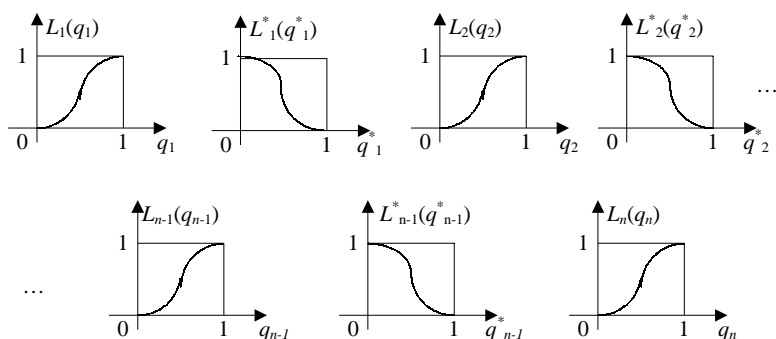


Рис. 7

рейтингов для допуска к входному, текущему, промежуточному и итоговому контролю.

Методику порогового уровня можно использовать для обоснования такого широко распространенного метода контроля знаний, как «зачет-незачет». Однако для нахождения порогового рейтинга необходимо провести статистический анализ соответствующего курса и получить оценку порогового рейтинга с определенной доверительной вероятностью.

Целесообразное количество переподготовок с интервалом в пять лет должно быть не более 6–7.

При наличии рекламаций на качество подготовки и переподготовки специалистов возникает конфликтная ситуация. Поэтому появляется необходимость сдвоенной процедуры контроля у «изготовителя» и «заказчика», описывающейся при помощи арбитражной характеристики  $L_a(q)$ , являющейся вероятностью возникновения арбитражной ситуации, которая зависит от показателей качества продукции  $q$ , параметров планов контроля приемки специалистов у изготовителя  $\Pi_1$ , плана рекламации заказчика  $\Pi_2$  и решающих правил.

Процедуры контроля у производителя и заказчика будут арбитражно корректны, если арбитражная характеристика удовлетворяет условию:



$$L_a(q, P_1, P_2) \leq \eta,$$

где  $h$  – малое наперед заданное число, выбираемое таким образом, чтобы вероятность спора между сторонами из-за невоспроизводимости процедур контроля была незначительной на фоне других причин разногласий.

Арбитражная характеристика – есть зависимость от  $q$ , вероятности сложного события: приемки продукции у изготовителя по плану  $P_1$  и браковки ее потребителем по плану  $P_2$ . При статистической независимости двух процедур контроля арбитражная характеристика  $L_a(q, P_1, P_2)$  вычисляется по соотношению:

$$L_a(q, P_1, P_2) = L(q, P_1) \cdot [1 - L(q, P_2)],$$

то есть требует вычисления произведения двух оперативных характеристик. Арбитражная характеристика имеет один максимум, величина которого зависит от соотношения «жестокостей» планов  $P_1$  и  $P_2$ .

Вопросы контроля образования и создания новых образовательных методик на современной информационной основе являются определяющим для решения главной задачи системы образования – вхождение в мировое образовательное пространство. Для успешного решения этой задачи необходимо вести интенсивные работы по внедрению адекватных методов преподавания и контроля учебного процесса.

*Для успешного функционирования учебного процесса необходимо решить следующие задачи:*

1. Подготовить учебник (учебное пособие).
2. Составить задачник, сопровождающий учебник (учебное пособие), который должен содержать задачи и задания на: а) фактическом уровне; б) операционном уровне; в) творческом уровне.
3. Оценка знаний студентов по результатам входного, текущего, промежуточного и итогового контроля должна осуществляться с использованием интервальной шкалы измерений, что позволит суммировать результаты всех видов контроля и составить для каждого студента индивидуальный коммулятивный показатель (ИКП), характеризующий уровень его подготовки.

Лингвистические (вербальные, словесные) шкалы (например, типа: плохо, удовлетворительно, хорошо, отлично), для которых не определено расстояние между уровнями оценок (нет метрики), не могут быть использованы для оценки результатов контроля, так как не допускают никаких математических операций, за исключением определения медианы, которая характеризует меру центральной тенденции оценки успеваемости учебного отделения или отдельного студента.

Учебная документация по дисциплине должна включать:

1. Учебную программу читаемого курса с указанием тем лекций, практических занятий и времени, отводимого на занятия под руководством, и самостоятельную работу студентов.

2. Развернутую структурную схему подготовки специалистов по модульному принципу с перечнем всех модулей и содержанием излагаемых вопросов теории и практических задач.

3. Перечень задач и контрольных вопросов на фактическом, операционном и творческом уровнях, с обоснованием их количества и оценкой каждого из вопросов и задач в баллах на трех уровнях сложности, по шкале равных интервалов с учетом ограничения по сложности и лимиту баллов (рейтингу  $R_e$ ) на входной, текущий, промежуточный и итоговый контроль. Все цифры должны быть обоснованы и согласованы по всем модулям.

4. По всем видам текущего  $R_T$  и промежуточного  $R_{II}$  контроля проходным баллом  $R_{\text{прох.}}$  могут быть приняты величины:  $R_{T \text{ прох.}} \geq 0,75R_{T \text{ max.}}$  и  $R_{II \text{ прох.}} \geq 0,75R_{II \text{ max.}}$

Для допуска к итоговому контролю (допуск к экзаменационной сессии) величина проходного балла  $R_{a \text{ прох.}}$  должна составлять  $R_{S \text{ прох.}} \geq 0,5R_{S \text{ max.}}$ , где  $R_{S \text{ max.}}$  – суммарный рейтинг по всем видам контроля, то есть  $R_{S \text{ max.}} = R_{BX \text{ max.}} + R_{ST \text{ max.}} + R_{SII \text{ max.}}$ .

В настоящее время в Западной Европе разработана единая система «облегченной шкалы оценивания», однако это не означает, что любая страна не может использовать свою шкалу оценивания знаний студентов, но важно, чтобы она была понятна и сопоставима с общеевропейской (табл. 2).

Таблиця 2

**Шкала оценивания ECTS**

Оценка ECTS	Требования
A	Отлично – отличное выполнение лишь с незначительным количеством ошибок
B	Очень хорошо – выше среднего уровня с несколькими ошибками
C	Хорошо – в целом правильная работа с определенным количеством существенных ошибок
D	Удовлетворительно – неплохо, но со значительным количеством недостатков
E	Достаточно – выполнение удовлетворяет минимальным критериям
FX	Неудовлетворительно – необходимо поработать, перед тем как получить зачет
F	Неудовлетворительно – необходимо полное повторение пройденного курса

В таблице 2 представлена лингвистическая (вербальная, словесная) шкала с семью градациями, которая принципиально не отличается от широко используемой лингвистической шкалы с четырьмя градациями (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно). Для шкалы оценивания ECTS не определено расстояние между различными уровнями оценок (нет метрики), поэтому шкала ECTS не допускает никаких математических операций, за исключением определения медианы, которая характеризует меру центральной тенденции также в виде лингвистической (словесной, буквенной) переменной (A, B, C, D, E, FX, F).

Теория нечетких множеств, интенсивно развивающаяся после публикаций основополагающей работы профессора Л. А. Заде по теории размытых (нечетких) подмножеств (*Zadeh L. A. Fuzzy sets. – Information and Control, 1965, V. 8, p. 338*), представляет собой обобщение и переосмысление важнейших направлений классической математики. У ее истоков лежат идеи и достижения многозначной логики. Дальнейшие шаги в этом направлении связываются с созданием математических методов исследования нечетко определенных объектов. При этом нечеткость (размытость)

образов, представлений и понятий человека (лица принимающего решения ЛПР) вводится в формальные математические модели. Нечеткое подмножество в работе профессора Л. А. Заде образуется путем введения понятия функции принадлежности, то есть расширения двухэлементного множества значений характеристической функции  $\{0, 1\}$  до континуума  $[0, 1]$ . Это означает, что переход от полной принадлежности объекта классу к полной его непринадлежности происходит плавно (рис. 8). На рисунке 9 приведен пример функции принадлежности  $m(x)$  для случая четырехбалльной системы оценки успеваемости студентов (неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо, отлично). Величина  $\alpha$  – уровень сечения, а  $A_\alpha$  – проекция сечения функции принадлежности  $m(x)$  на ось  $x$ .

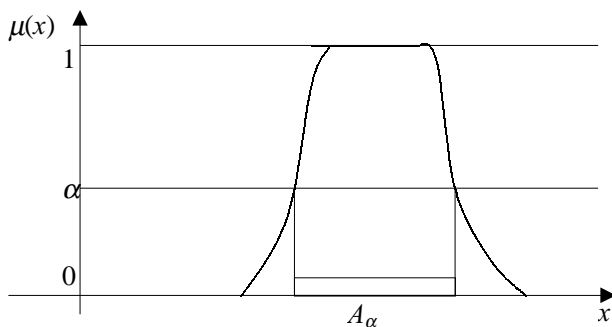


Рис. 8

Определение функции принадлежности представляет довольно сложную задачу и требует использования шкалы равных интервалов или шкалы отношений.

Приведем в качестве частного примера использование шкалы равных интервалов для оценки успеваемости студентов по 4-балльной, 6-балльной и 7-балльной системе (табл. 3, 4, 5, 6). Это требует подготовки контрольных вопросов и задач на фактическом, операционном и творческом уровнях, квалифицированными специалистами и связано с большими затратами времени.

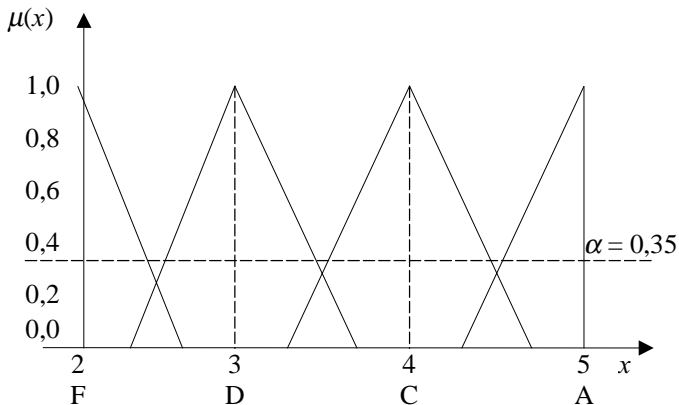


Рис. 9

Таблица 3

Уровни заданий	Баллы	4-балльная
Фактический Ф	Ф = 2	
Операционный О	О = 4	
Творческий Т <sub>1</sub> , Т <sub>2</sub>	Т <sub>1</sub> = 6; Т <sub>2</sub> = 9	6-балльная
Фактический Ф	Ф = 2	
Операционный О	О = 4	
Творческий Т <sub>1</sub> , Т <sub>2</sub> , Т <sub>3</sub> , Т <sub>4</sub>	Т <sub>1</sub> = 6; Т <sub>2</sub> = 9, Т <sub>3</sub> = 12, Т <sub>4</sub> = 15	7-балльная
Фактический Ф	Ф = 2	
Операционный О	О = 4	
Творческий Т <sub>1</sub> , Т <sub>2</sub> , Т <sub>3</sub> , Т <sub>4</sub> , Т <sub>5</sub>	Т <sub>1</sub> = 6; Т <sub>2</sub> = 9, Т <sub>3</sub> = 12, Т <sub>4</sub> = 15, Т <sub>5</sub> = 18	

Таблица 4

### Определение оценок в баллах

№ п/п	4-балльная система (2–3–4–5)		Кол-во равных интервалов
1	Ф = 2	F	2
2	Ф + О = (2 + 4) · 1/2 = 3	D	6
3	Ф + О + Т <sub>1</sub> = (2 + 4 + 6) · 1/3 = 4	C	12
4	Ф + О + Т <sub>2</sub> = (2 + 4 + 9) · 1/3 = 5	A	15

Таблица 5

№ п/п	6-балльная система (2–3–4–5–6–7)		Кол-во равных интервалов
1	$\Phi = 2$	F	2
2	$\Phi + O = (2 + 4) \cdot 1/2 = 3$	E	6
3	$\Phi + O + T_1 = (2 + 4 + 6) \cdot 1/3 = 4$	D	12
4	$\Phi + O + T_2 = (2 + 4 + 9) \cdot 1/3 = 5$	C	15
5	$\Phi + O + T_3 = (2 + 4 + 12) \cdot 1/3 = 6$	B	18
6	$\Phi + O + T_4 = (2 + 4 + 15) \cdot 1/3 = 7$	A	21

Таблица 6

№ п/п	7-балльная система (2–3–4–5–6–7–8)		Кол-во равных интервалов
1	$\Phi = 2$	F	2
2	$\Phi + O = (2 + 4) \cdot 1/2 = 3$	FX	6
3	$\Phi + O + T_1 = (2 + 4 + 6) \cdot 1/3 = 4$	E	12
4	$\Phi + O + T_2 = (2 + 4 + 9) \cdot 1/3 = 5$	D	15
5	$\Phi + O + T_3 = (2 + 4 + 12) \cdot 1/3 = 6$	C	18
6	$\Phi + O + T_4 = (2 + 4 + 15) \cdot 1/3 = 7$	B	21
7	$\Phi + O + T_5 = (2 + 4 + 18) \cdot 1/3 = 8$	A	24

Лингвистические (вербальные, словесные) шкалы из-за неопределенности оценки результатов контроля знаний дополнительно требуют определения функции принадлежности, что связано с использованием шкалы равных интервалов или шкалы отношений. Это существенно усложняет их практическое использование.

Успешное решение контроля учебного процесса связано с подготовкой перечня контрольных вопросов и задач в соответствии с учебным планом и программой по каждой теме (модулю). Индивидуальное контрольное задание студента должно содержать вопросы и задачи на трех уровнях сложности: фактическом, операционном и творческом, где сложность оценивается числом баллов в соответствии с уровнем сложности и должно быть

узаконено документально, хотя бы в масштабе данного вуза. Так как здесь вводится метрика с использованием шкалы равных интервалов, то эта ответственная работа должна выполняться специалистами соответствующей квалификации (профессорско-преподавательским составом вуза) и группами квалифицированных экспертов.

В заключение следует отметить, что оценке знаний студентов по результатам входного, текущего, промежуточного и итогового контроля с использованием шкалы равных интервалов, позволяющей суммировать результаты всех видов контроля и составить для каждого студента индивидуальный кумулятивный показатель (ИКП), характеризующий уровень его подготовки, альтернативы нет.

Авторы выражают благодарность В. И. Астаховой и А. А. Гайкову за критические замечания и дополнения, относящиеся к Болонскому процессу.

### Список литературы

1. *Устынюк Ю. А.* Размышления о высшем химическом образовании / Ю. А. Устынюк // *Химия и жизнь.* – 1988. – № 8. – С. 4–12; № 9. – С. 14–21.
2. *Болонський процес у фактах і документах / Упоряд. М. Ф. Степенко та ін.* – Тернопіль: Вид-во ЕДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
3. *Уваров О. В.* Модульный принцип организации учебного процесса / О. В. Уваров, В. И. Чигринов, А. А. Янцевич // *Науч.-метод. аспекты совершенствования вузовского образования в условиях многоступенчатой подготовки специалистов: Материалы науч.-метод. конф., 25–26 марта 1992 г. / Под ред. проф. В. И. Чигринова.* – Х., 1992. – 168 с.

### Summary

The article deals with theoretical and methodological aspects of management of academic process under conditions of the modular system of teaching. Introduction of such generalized characteristics as individual cumulative index, operative characteristics etc. is grounded. The strategy of transition from the grade scale to the interval scale is proposed.

**Резюме**

Стаття присвячена теоретичним та методологічним аспектам контролю навчального процесу в умовах модульного викладання навчальних дисциплін. Обґрунтовано введення таких узагальнюючих характеристик, як індивідуальний кумулятивний показник, оперативна характеристика та ін. Запропоновано методику переходу від бальної шкали до інтервальної.

УДК 378.015.6

*М. Л. Гончаренко*

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

**Ключевые слова:** глобализация, образование, глобальное образование.

В настоящее время в общественном развитии наблюдаются определенные перемены, а именно:

- значительное повышение роли знаний в экономике;
- выход на новый уровень технологий, способных менять биосоциальную природу человека;
- институционализация глобального информационного пространства, обеспечивающая свободный доступ каждого индивида к накопленному объему информации и знаний;
- глобализация мировой экономики, открывающая возможность устойчивого социально-экономического роста в планетарном масштабе [1, с. 115].

Вопросам глобализации в настоящее время посвящено много трудов зарубежных и отечественных авторов, среди которых работы П. Скотта, Г. Макбурни, И. Василенко, А. Панарина, А. Субботина. В них отмечаются результаты воздействия процессов глобализации и интернационализации, развития информационных технологий и изменения структуры коммуникационных взаимодействий с точки зрения их влияния на различные



стороны жизни общества. Однако влияние данных тенденций на образование, равно как и роль самого образования в этом процессе, нам представляются рассмотренными недостаточно.

Глобализацию можно определить, с одной стороны, как процесс ослабления традиционных территориальных, социокультурных и государственно-политических барьеров, некогда изолирующих нации друг от друга и предохраняющих их от неупорядоченных внешних воздействий, а с другой – как становление новой, «беспротекционистской» системы международного взаимодействия и взаимозависимости. При этом основная проблема глобализации, по мнению А. Панарина, связана с тем, что к новой системе различные страны «подошли неодинаково подготовленными, значительно отличающимися по своему экономическому, военно-стратегическому и социокультурному потенциалу» [5, с. 25]. Поэтому наиболее последовательными пропагандистами идей единого открытого общества без барьеров и границ сегодня выступают наиболее развитые и могущественные страны, усматривающие в ослаблении суверенитетов новые возможности своей экономической, геополитической и культурной экспансии. Главный вопрос, относящийся к идеологии глобализма, состоит в том, можно ли сбалансировать интересы сильных и слабых, развитых и развивающихся стран в рамках открытого общества?

Процессу глобализации сопутствует увеличивающийся, провоцируемый нарастанием неэквивалентного обмена разрыв между слабыми и сильными странами, что в экономической литературе получило название «цивилизационного противостояния». Так, еще в середине 1990-х годов 20% населения Земли, проживающего в развитых странах, присваивало в 61 раз больше богатств, чем беднейшие 20% населения (82,7% к 1,4%) [4, с. 134]. Но если прежде основную роль в развитии государств и наций играли природные ресурсы, давая той или иной стране сравнительные преимущества в системе мирохозяйственных связей, то ныне на первый план выдвинулись институциональные условия, и, что бесспорно важно, уровень развития челове-

ческих ресурсов. В международном масштабе конкурентоспособными являются не те страны, которые используют дешевые производственные ресурсы или осуществляют крупномасштабные операции, а те, которые непрерывно совершенствуются и внедряют нововведения. При этом наиболее явных успехов в экономическом развитии достигают те государства, где приоритетом социально-экономического развития являются образование и наука. Главным фактором прироста общественного богатства в современном обществе считается увеличение накопленного объема знаний. Освоение знаний человеком, приводящее к количественному и качественному росту человеческого капитала, осуществляется в основном в системе образования. Как правило, производство, переработка и передача знаний происходит в различных подразделениях образовательного комплекса, где обеспечивается получение основного экономического ресурса постиндустриального общества – интеллектуального капитала [1]. Уместным представляется предположение, что на переднем плане исторического развития окажутся те страны, которые смогут обеспечить более высокий уровень образования и культуры. Следовательно, образовательный потенциал может стать показателем, в большой мере определяющим статус человека в обществе и статус государства в мире.

В настоящее время образование способно выступить одним из наиболее эффективных средств позитивного развития глобализации. Ведь только образованное общество способно критически оценить и разумно противопоставить позитивные процессы развития негативным, избежать анархии и насилия. Распространившееся в конце XX века понятие «глобальное образование» подразумевает его использование: а) на планетарном уровне, то есть на уровне взаимодействия и взаимообогащения национальных образовательных систем, межгосударственных и межрегиональных связей; б) на уровне конкретных систем образования и учебных заведений, организующих процесс обучения в соответствии с современными образовательными стандартами, новыми информационными и обучающими технологиями

для более эффективной формы решения задач международного сотрудничества.

Глобальное образование – это особая мегасистема, где задаются и реализуются универсальные цели образовательной политики, а доминирующее значение приобретают направленные на их достижение межнациональные связи и отношения в области образования. К числу сопутствующих этому процессу тенденций можно отнести: 1) растущую массовость образования и его непрерывный характер; 2) высокую значимость образования как для индивида, так и для общества; 3) ориентацию человека не только на активное освоение знаний, но и овладение способами самоорганизации и самостоятельной познавательной деятельности; 4) адаптацию образовательного процесса к запросам и потребностям личности [2]. При этом глобальное образование должно не только удовлетворять потребности глобального масштаба, но и сформировать у людей новое миропонимание и мировоззрение, согласно которому основной ценностью развития общества было бы бесконфликтное взаимодействие между странами, а также гармоничное развитие человека в окружающей среде. Закономерно поинтересоваться, может ли система образования обеспечить позитивное развитие указанных тенденций?

Глобальная экономика предъявляет новые требования к системе образования, что чревато возможной деградацией основных целей и задач, которые ставит общество перед этой сферой. Первая проблема состоит в том, что образование пытаются превратить в систему, ориентированную не на потребности общества в целом, а на текущие запросы рынка труда. При этом задачи гражданского, социального, политического, духовного и культурного развития граждан отходят на второй план. Вторая проблема – превращение образования из общественного блага, не имеющего рыночной цены и не являющегося предметом купли-продажи, в товар. Отсюда – коммерциализация данной сферы и появление «рынка образовательных услуг», «образовательных предприятий», «делового предпринимательства в сфере

образования» [6]. Не случайно услуги образования попали в сферу интересов WTO (World Trade Organization). Становясь товаром, приобретаемым потребителем и позволяющим сформировать систему определенных навыков, образование служит объектом купли (продажи) многонациональных корпораций и академических институтов, превратившихся в предпринимательские структуры. При этом образовательные услуги рассматриваются как товар, а образовательная деятельность – как вид коммерческой деятельности, в которой главным является получение прибыли. Можно согласиться с И. Ильинским, что определяющими для сферы образования в таком случае становятся ценности рынка. В международном масштабе это означает, что на «глобальном рынке образовательных услуг» на первый план выдвигаются университеты промышленно развитых, в основном англоязычных стран (США, Канады, Великобритании, Австралии), а также крупных стран ЕС (прежде всего, Германии и Франции и в какой-то мере Италии и Испании). Можно спрогнозировать, что более бедные страны окажутся практически лишены самостоятельности и каких-либо конкретных возможностей в глобализирующемся мире, а глобализация в высшем образовании обострит и без того существующее неравенство образовательных комплексов [3, с. 390].

Следующая проблема – использование системы образования в качестве средства легитимации новых форм социального расслоения общества. Внедрение коммерческого расчета придаст новый импульс развитию системе специального и высшего образования. Однако в настоящее время полностью не устранены ранее существующие причины социального неравенства в доступе к знаниям и информации. По-видимому, это может стать преградой во взаимодействии между теми, кто обладает знаниями, – профессионалами, оперирующими в глобальной системе, – и теми, кто не имеет к ним доступа и может быть отнесен к новому «глобальному пролетариату» [6, р. 7].

Учитывая настоящие тенденции развития международной экономики, особо актуальным представляется вопрос об актив-

ном участии системы образования в сохранении культурного наследия страны и укреплении ее государственности. Возрастание существующих и появление новых экономических потребностей в условиях ограниченности ресурсов порождает необходимость выработки эффективных стратегий научных исследований. Изучение состояния природных ресурсов планеты показывает, что они истощаются катастрофически быстро, причем не только из-за демографического взрыва, но главным образом, вследствие неуправляемого общемирового технологического развития. Поэтому насущной является необходимость решения многих возникающих глобальных проблем, что требует изменения существующей в обществе шкалы приоритетов и моральных ценностей. Расплывчатость и незакрепленность новых способов хозяйствования и правил поведения в обществе могут привести к кризису личности, а отсутствие соответствующей экономической, социальной и этнокультурной основы – к тому, что новое поколение не воспримет новые ценности и установки, сколь бы прогрессивными они не были.

Очевидно, что для решения этих проблем необходимо совершенствовать самого человека путем обучения и воспитания и только затем строить новое «открытое» общество. Положение усугубляется тем, что в настоящее время резко усиливается политическая, экономическая и духовная нестабильность общества, происходит крушение и смена устоявшихся идеалов. Разрушаются сложившиеся ранее системы и иерархии ценностей, являвшиеся для человека базисными в его отношениях с окружающей средой. Ориентация на рынок часто воспринимается отдельными членами общества как абсолютизация материального интереса, как отрицание морали, нравственности, духовности. В таких условиях образование призвано скорректировать эти негативные проявления, создав условия для формирования и распространения тех ценностных ориентиров, которые являются наиболее предпочтительными как для личности, так и для общества. Следовательно, для того чтобы мир стал поистине глобальным, действительно не хватает «соответ-

ствующих переворотов внутреннего, ценностно-мотивационного характера» [5, с. 30].

Государственные реформы и переход к рыночно ориентированной системе предоставления социальных услуг в равной степени коснулись и образования. Технический прогресс, изменивший основы функционирования экономики и активно способствующий ее глобализации, привел к тому, что человеческие ресурсы стали основным фактором конкурентоспособности стран. Главную роль при этом играет не столько выпуск товаров и вывоз сырья, сколько производство высоких технологий, подготовка кадров и экспорт интеллектуальных ресурсов, прежде всего продукции НИОКР и программного обеспечения. Благодаря этому страна может занять соответствующее достойное место в международном разделении труда. Одновременно встает вопрос о повышении конкурентоспособности самой системы образования: улучшении качества оказываемых услуг, модернизации материально-технической базы, переходе на новые организационные методы управления. Это выдвигает объективное требование определенного государственного вмешательства в данную сферу с целью восстановления приоритетности образования и должной оценки значимости накопленных традиций и педагогической культуры.

В настоящее время активизировалось международное сотрудничество в области образования, к которому можно отнести: совместные исследовательские и образовательные программы; трансфер технологий; прямые инвестиции в развитие прогрессивных отраслей; совместные предприятия в виде технопарков и бизнес-центров; движение интеллектуального капитала между странами. Указанные тенденции позволяют утверждать, что образование может рассматриваться как фактор обеспечения национальной безопасности страны, так как истинная безопасность определяется уровнем образования, качеством трудовых ресурсов и возможностями их эффективного использования на территории страны. Лишь в этом случае возможна реализация

национальных и общественных интересов через обретение устойчивости социально-экономического развития, поддержание должного уровня конкурентоспособности национальной экономики и ее независимости от внешних рынков.

Любые тенденции глобализации требуют от участников международных отношений более согласованных действий ради целостного развития земной цивилизации и взаимовыгодного сотрудничества стран. Так, на смену отношениям зависимости одних стран от других приходят отношения взаимозависимости. Европейским странам необходимо выработать такую политику в образовательной сфере, которая позволяла бы учитывать уникальность и многообразие, универсальность и специфичность, глобальность и локальность на всех уровнях – отдельных индивидов, сообществ, стран и регионов. В итоге, образование способно содействовать формированию такого международного общества, которое в результате глобализации обретет общие интересы и общие ценности, будет соблюдать универсальные для всех участников правила поведения, совершенствовать единую систему глобального образования.

### Список литературы

1. *Вифлеемский А.* Роль образовательного комплекса в постиндустриальном обществе / А. Вифлеемский // *Вопр. экономики.* – 2002. – № 8. – С. 115–121.
2. *Данильченко В. М.* Глобализация и образование в XXI веке / В. М. Данильченко // *Высш. образование сегодня.* – 2004. – № 3. – С. 44–47.
3. *Ильинский И. М.* Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М.: Изд-во Моск. гуманитар.-соц. акад., 2002. – 592 с.
4. *Иноземцев В. Л.* Глобальный конфликт XXI в.: Размышления об истоках и перспективах межцивилизационных противоречий / В. Л. Иноземцев, Е. С. Кузнецова // *Полит. исслед.* – 2001. – № 6. – С. 131–139.
5. *Панарин А. С.* Вызов глобализации / А. С. Панарин // *Персонал.* – 2002. – № 9. – С. 24–30.

6. Petrella P. Cinq piéges tendus á l'éducation / P. Petrella // Monde diplomatique. – P., 2000–2001. – № 559. – P. 6–7.

### **Summary**

In the article the phenomenon of globalization, some causes consequences of this process are considered. The role of education in open society formation is analyzed as well as a feasible positive and negative influence of economic globalization on the sphere of education. The ability of education to promote culture protection, intellectual independence and national social values under new conditions is emphasized.

### **Резюме**

У статті розглядається явище глобалізації, деякі причини і наслідки цього процесу. Аналізується роль освіти у формуванні відкритого суспільства, а також можливий позитивний і негативний вплив економічної глобалізації на сферу освіти. Підкреслюється здатність освіти сприяти захисту культури, інтелектуальної незалежності і національних суспільних цінностей в нових умовах.

УДК 378.014(44)

*Е. И. Нестеренко*

## **О РЕФОРМИРОВАНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

**Ключевые слова:** Болонский процесс, европейское образовательное пространство, реформа образования, бакалавриат, магистратура, докторантура (БМД), дистанционное образование, кредитно-модульная система, накопление кредитов, мобильность, компенсация оценок.

Европейское образовательное пространство определяет развитие Европы на поколения вперед. Болонский процесс рассматривается в настоящее время как самая значительная и масштабная реформа высшего образования в Европе после 1968 года. Участие Украины в Болонском процессе может помочь ее вхождению



в другие европейские соглашения и организации и, таким образом, способствовать ее интеграции в Европейский Союз. Само собой разумеется, чтобы стать участницей интеграционных программ и иметь реальную возможность получить равноправный статус в европейском образовательном пространстве, Украине необходимо провести глубокое реформирование своей системы высшего образования, осуществить целый комплекс мер законодательного и организационного характера. Однако сделать это нужно желательно так, чтобы не разрушить полностью традиционную систему образования, которая, на наш взгляд, является одной из лучших в мире.

Помочь более или менее безболезненно и с наименьшими потерями перейти к новой системе может изучение опыта Франции по реформированию национального высшего образования, тем более что инициатива создания европейского образовательного пространства путем гармонизации дипломов, выдаваемых в странах Европейского Союза, принадлежит именно Франции.

Основной причиной, вызвавшей необходимость реорганизации системы подготовки национальных кадров, являются коренные преобразования в экономике всех развитых стран. Немаловажную роль в стремлении европейских стран провести реформу в сфере образования играет также необходимость объединить свои разрозненные потенциалы в единый экономический механизм [2, с. 43].

Как известно, большинство стран Европы договорились создать Европейский Союз, который бы объединял государства в единое целое, для повышения своей конкурентоспособности. Были приняты политические решения, сформулированы общеевропейские правовые нормы, сделаны важные экономические шаги. Однако на пути дальнейшей интеграции Европы довольно ощутимым и труднопреодолимым барьером стали национальные языки, трудовые законодательства и разнообразие уровней подготовки специалистов [2, с. 46].

Решить проблему в сфере высшего образования и призван Болонский процесс.

Для повышения конкурентоспособности европейской высшей школы в мире было решено создать общеевропейское образовательное пространство.

Первым шагом на пути к Болонье стала Сорбоннская декларация. В мае 1998 года, по предложению Клода Аллегра, в Сорбонне состоялась встреча министров образования Франции, Германии, Великобритании и Италии, на которой был подписан общий документ.

Общие принципы Декларации нашли свое подтверждение, развитие и конкретизацию в рамках последующих встреч в Болонье, Праге и Берлине.

В контексте документов, принятых на общеевропейских форумах, Министерством по делам молодежи, образования и науки Франции разработана реформа, предусматривающая систему дипломов трех уровней – LMD (БМД), которая должна охватить все университеты с 2006 года [7]. А затем на эту систему перейдут и высшие школы. Каждому из этих уровней соответствует университетская степень.

*Первый уровень:* бакалавриат (Licence)<sup>1</sup>. Степень бакалавра присуждается после трех лет обучения.

*Второй уровень:* магистратура (Master). Степень магистра присуждается после пятилетнего обучения.

*Третий уровень:* докторантура (Doctorat). Степень доктора присваивается после восьми лет учебы в вузе.

Следует отметить некоторое несоответствие системы дипломов во Франции и то, что сейчас внедряется в Украине и России. Во-первых, в дискуссиях и первых попытках реорганизации системы высшего образования речь постоянно идет о двухступенчатой структуре, которая формально уже введена в некоторых странах СНГ. Во Франции вводятся три уровня

<sup>1</sup> В Украине и России принят именно этот термин, однако не следует забывать, что, в отличие от США и большинства европейских стран, во Франции бакалавр – это выпускник лица, имеющий документ о полном среднем образовании, который дает право на поступление в университет (*Прим. авт.*).

и, следовательно, три вида дипломов. Недоразумение может быть связано с тем, что наш «доктор наук» – степень сугубо научная, а не образовательная.

Во-вторых, степень бакалавра во Франции присваивается после трех лет учебы в вузе, в Украине – четырех.

Реформа вводит обязательное общеевропейское Приложение к диплому о высшем образовании с перечнем учебных дисциплин, оценок, единый для всей Европы механизм учета освоенного студентом содержания образования в виде Европейской Системы Перевода Кредитов (ECTS) [2, с. 47].

Каждая степень обеспечивается накоплением кредитов. Кредиты отображают объем работы, выполненной студентом (лекционные, практические занятия, написание курсовых и дипломных работ, самостоятельная работа) для освоения основной дисциплины. Кредиты представлены в виде цифрового эквивалента содержания каждой дисциплины (от 1 до 60).

По стандартам ЕСПК, учебному году соответствуют 60 кредитов. Чтобы получить степень бакалавра, требуется накопить 180 кредитов за 6 семестров (3 года), степень магистра присваивается при условии накопления 120 кредитов за 4 семестра (2 года) после бакалавриата. Таким образом, право на продолжение учебы и подготовку докторской степени дают 300 кредитов (180+120).

Документ о высшем образовании должен включать минимум два элемента: 1) направление; 2) специальность и, факультативно, 3) специализацию.

Каждое учебное заведение определяет перечень направлений подготовки, которые оно способно предоставить. Этот перечень должен отвечать требованию узнаваемости, то есть быть сопоставимым с европейскими стандартами. Он утверждается Административным советом по предложению Учебного совета университета после согласования с преподавательским составом и обсуждения с министерством. Направления, предлагаемые учебным заведением, могут быть различными для степени бакалавра и магистра. В то же время одна и та же специальность

может присваиваться по многим направлениям. Так, возможен диплом магистра технических наук по специальности – горное дело или диплом магистра общественных наук по специальности – горное дело.

Реформа предоставляет больше самостоятельности высшим учебным заведениям не только при разработке учебных программ и методики преподавания, но и в плане выбора направлений подготовки и специализации.

Планируется также развитие информационных технологий, особенно применяемых в дистанционном обучении, создание новых направлений, включающих множество дисциплин, организация переходных этапов, позволяющих студентам применять более гибкие формы обучения и более гармоничный переход к профессиональной карьере. Студенты будут иметь возможность получать дополнительные знания, идет ли речь об иностранных языках или пользовании компьютеров.

Постановление от 23 апреля 2002 г. содержит ряд рекомендаций по формированию учебных групп, внедрению системы тьюторства и поддержки, аттестации уровня преподавания и знаний [7].

В связи с созданием магистратуры разработана методология и процедура оценки качества учебного заведения, одним из основных критериев которого является взаимосвязь науки и образования. Введена новая процедура признания правоспособности вуза. Сначала научно-техническая комиссия, представляющая магистратуру, проводит общенаучную экспертизу. Затем идет глобальное изучение предложенной университетом программы подготовки магистра, которое опирается на критерии, обязательные для высших учебных заведений (читаемость предложения, крупные научные направления, связь между центром и регионами).

С целью улучшения связи между высшим образованием и наукой управлением высшего образования было решено обеспечить руководство докторантурой. Начиная с 2000/01 учебного года получают распространение школы-докторантуры, что

позволило организовать обучение в известных исследовательских коллективах [7]. Эти школы предлагают своим студентам:

- научное руководство известных исследователей;
- обучение, необходимое для работы над научным проектом и подготовки к профессиональной деятельности;
- возможность пройти стажировку;
- помощь в трудоустройстве.

Большое значение придается обучению. Для этого много внимания уделяется дистанционному обучению и обучению по Интернету, что позволяет расширить круг людей, имеющих возможность получить высшее образование, например, работники предприятий, лица, имеющие ненормированный рабочий день, работающие ночью или в выходные дни, живущие далеко от университетских центров, инвалиды и т. д.

Естественно, реформа в равной мере затрагивает и частное образование. Так, в 2002–2003 гг. имели место консультации представителей трех федераций частного высшего образования, которые предложили формы сотрудничества между государственными и частными высшими учебными заведениями, делая упор на важность взаимодействия для повышения качества образования [7].

Система высшего образования Франции имеет необычайно сложный, многоступенчатый характер (существует около десяти дипломов о высшем образовании), и проведение реформы сопровождается значительной ломкой ее структуры. Поэтому, несмотря на актуальность и многие преимущества, реформа по гармонизации систем образования стран Европейского Союза, вызвала неоднозначную реакцию со стороны общественности Франции. Наиболее резкой критике эту реформу подвергли студенты.

Их аргументы сводятся к следующим:

1. До настоящего времени дипломы о высшем образовании во Франции утверждались государством, у них была официальная классификация и общие названия, утвержденные на государственном уровне. Их содержание и формы контроля знаний также определялись на государственном уровне. Эта система гаран-

тировала равенство студентам и государственный статус дипломов, что обеспечивало одинаковую значимость диплома, полученного в любом провинциальном городе и Париже. Национальный союз французских студентов заявляет, что реформа ломает эту систему, позволив университетам выдавать новые дипломы без государственного контроля за разработкой новых учебных программ [5].

2. По требованию президентов университетов им предоставляется автономия. Отныне университеты имеют право экспериментировать. Больше нет государственной номенклатуры направлений образования, потому что перечень направлений, как мы это видели, теперь определяется Административным советом университета. Реформа противоречит, по мнению студентов, резолюциям, принятым в 1997 г. Франсуа Байру, в которых четко разработаны образовательные макеты учебной подготовки, в частности количество часов и содержание учебного процесса. С принятием новой реформы министерство ограничивается указанием на необходимость последовательности и логичности [3].

3. Автономия автоматически приведет к конкуренции между учебными заведениями и, в конечном счете, появлению престижных университетов и «свалок» [8]. Таким образом, реформа усилит региональное и социальное неравенство, существующее в высшем образовании.

4. Обязательное Приложение к диплому будет способствовать возникновению неравенства между обладателями одинаковых дипломов. Работодатели смогут использовать его для дискриминации при приеме на работу.

5. Однако наибольшую угрозу представляет, по мнению студентов, возможное нарушение их прав. В настоящее время правила, регулирующие все формы контроля знаний, и организация учебного процесса (компенсация и накопление оценок, дополнительная сессия в сентябре, условный перевод на следующий курс, анонимность письменных работ, право на консультации при написании работ, объяснение ошибок, допущенных в письменных работах) одни и те же для всех студентов во всей Франции. После

реформы эта система, как полагают студенты, упраздняется, и все будет зависеть от инициативы учебного заведения.

6. Вызвало недовольство студентов еще одно новшество. Как известно, высшая оценка во Франции – 20. Для перевода на следующий курс необходимо иметь среднюю оценку минимум 10 баллов. В 1997 г. Франсуа Байру предоставил студентам возможность компенсировать в следующем семестре оценку ниже средней более высокой (что уменьшало риск провала), иными словами, студент, получивший в первом семестре 9 баллов и прогрессирующий в течение года, со средней оценкой 13 баллов во втором семестре мог перейти на следующий курс. Реформа БМД (LMD) отменяет это правило, так как подведение итогов производится по семестрам. Правила перевода, и в частности условного перевода, являются теперь прерогативой университетов, и есть опасения, что они будут принимать решения не в пользу студента.

7. Студенты рискуют также потерять реальную возможность пересдать экзамен в случае неудачи. Во Франции проводилась лишь одна экзаменационная сессия в конце учебного года – в мае-июне. Дополнительная сессия всегда имела место в сентябре, не раньше чем через два месяца после основной сессии. Теперь же, в соответствии с реформой, экзамены в январе образуют отдельную сессию и поэтому дополнительная сессия возможна в марте-апреле или даже раньше под предлогом особых обстоятельств. Больше всех пострадают студенты, вынужденные подрабатывать, так как они не смогут воспользоваться двумя летними месяцами, чтобы подготовиться к экзаменам.

8. Главной задачей создания общеевропейского образовательного пространства должна быть, как полагает студенческий профсоюз, прежде всего, максимальная унификация прав студентов, установление общих норм, которые все государства обязаны соблюдать: доступ к высшему образованию всех обладателей диплома о среднем образовании, общеевропейский статус студента (социальная защита, помощь в оплате жилья, непосредственная материальная помощь). Реальная свобода

передвижения студентов станет возможной лишь при условии значительного увеличения количества стипендий, выделяемых на учебу за границей, и их денежного наполнения.

9. У некоторых возникает вопрос и по поводу судьбы особого образовательного подразделения Франции – подготовительных классов для поступления в высшие школы [4]. Подготовительные классы представляют собой первый цикл высшего образования. Поэтому главная проблема – это переход в университет слушателя курсов, которому не удалось поступить в высшую школу. В связи с этим университеты должны разработать схему зачета результатов, чтобы дать возможность студентам продолжить учебу в университете.

Несмотря на выступления студентов, которые начались в 2003 году, те университеты, которые уже применяют новую систему европейской гармонизации дипломов, остались в стороне от призывов протестовать против реформы.

Отвечая на критику Национального союза французских студентов, касающуюся угрозы, которую представляет реформа для общенационального статуса дипломов, Люк Ферри, как и его предшественник на посту министра Жак Ланг, неоднократно заявлял о том, что декреты и указы по принятию реформы не отменяют общегосударственного характера дипломов. Министерство сохраняет достаточный контроль за деятельностью университетов. Проекты университетских дипломов по-прежнему подвергаются экспертизе, прежде чем быть принятыми и предложенными студентам. Слишком нетипичный диплом не утверждается [6]. Национальные степени не отменяются, они рассматриваются как переходные. Общеуниверситетское образование (DEUG) можно как и раньше получить после накопления 120 первых кредитов за два года бакалавриата, свидетельство о полном университетском образовании (maitrise) – после накопления 60 первых кредитов магистратуры.

Сторонники реформы подчеркивают преимущества, которые дает большая самостоятельность университетам, – они могут проводить теперь более гибкую политику: имеют право предла-



гать менее узкие, чем раньше, специализации и ограничивать, таким образом, ошибки в выборе профессии. Развитие междисциплинарности дает возможность студентам комбинировать знания из различных областей и готовить себя к профессиональной деятельности «на стыке» существующих специальностей [1].

Опасения студентов, что реформа отменит компенсацию оценок, также напрасны. Реформа предусматривает три возможных уровня компенсации. Первый – обязательный – по семестрам: хорошая оценка по одному предмету позволит компенсировать плохую оценку по другой дисциплине и получить, таким образом, 30 кредитов, соответствующих каждому семестру. Второй уровень компенсации – факультативный – годовой: университеты могут принять решение давать компенсации от одного семестра к другому. Третий уровень – также факультативный – касается всего университетского курса. Некоторые университеты сделали выбор в пользу компенсаций оценок всего диплома.

Не ставится под сомнение и существование подготовительных классов, требуется лишь их адаптация к новой системе.

Несмотря на трудности и критику, реформирование высшего образования во Франции проходит успешно и быстрыми темпами.

«Франция не отстает», – заявил Мишель Лоран, президент Университета Экс-Марсель. За год около десятка университетов перешли на систему БМД, а к началу 2004/05 учебного года к ней присоединилось большинство французских университетов. Сегодня ни один вуз не может остаться в стороне от этого процесса, хотя не все в нем участвуют в одинаковой степени. В переходе на новую систему прежде всего заинтересованы факультеты естественных и точных наук, так как они уже интегрированы в европейское пространство и вынуждены противостоять конкуренции европейских университетов. Что касается высших школ, они также будут выдавать диплом магистра (Master) [9].

Анализ реформы высшего образования во Франции позволяет сделать общий вывод о ее целесообразности. Проведение этой реформы имеет свои особенности и вызывает определенные

трудности, однако придает больше гибкости и маневренности французской системе высшего образования, а также помогает молодым французам занять свое место на европейском и мировом рынках труда.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что реформа не упраздняет ни одного существующего государственного диплома, не подвергает сомнению достижения образовательной системы Франции, которыми так дорожат французские студенты.

### Список литературы

1. Колесов В. П. Ступенчатость высшего образования и Болонский процесс / В. П. Колесов // Экономика образования. – 2004. – № 2. – С. 9–21.
2. Смирнов С. Болонский процесс: перспективы развития в России / С. Смирнов // Высш. образование в России. – 2004. – № 1. – С. 43–51.
3. Angeli C. Qu'est-ce que l'autonomie des universités? [Ressource électronique] / C. Angeli // Observatoire Boivigny (Banque de données sur l'enseignement supérieur). – Accès: <http://www.boivigny.com>.
4. Cartier A. Les classes prépas en débat à l'heure du LMD [Ressource électronique] / A. Cartier // Observatoire Boivigny (Banque de données sur l'enseignement supérieur). – Accès: <http://www.boivigny.com>.
5. Cartier A. LMD: l'harmonisation européenne des diplômes porte mal son [Ressource électronique] / A. Cartier // Observatoire Boivigny (Banque de données sur l'enseignement supérieur). – Accès: <http://www.boivigny.com>.
6. Cartier A. LMD: un chantier qui ne fait que démarrer [Ressource électronique] / A. Cartier // Observatoire Boivigny (Banque de données sur l'enseignement supérieur). – Accès: <http://www.boivigny.com>.
7. Presse [Ressource électronique] / Presse // Education gouvernementale française. – Accès: <http://www.education.gouv.fr/actu/element.php?item.ID>.
8. Grousset V. Les diplômes européens suffiront-ils à changer la donne? Universités: rien ne va plus / V. Grousset // le Figaro. – 2004. – 13 mai.
9. Pillet P. Les universités et grandes écoles en 2004: LMD, international et finances [Ressource électronique] / P. Pillet // Observatoire Boivigny (Banque de données sur l'enseignement supérieur). – Accès: <http://www.boivigny.com>.

### Summary

This article deals with the peculiarities of reforming the system of higher education in France. The reform has in view creation of All-European educational area. Carrying out this reform and trying at the same time to preserve national traditions is a complicated task. The reform inevitably involves great changes in the system and thus provokes dissatisfaction in certain groups of students and teachers.

The experience of France can be of use for Ukraine as it helps to better understand the guidelines of reforming her own higher school and consequent joining the Bologna process.

### Резюме

У статті розглядаються особливості реформування вищої освіти Франції в контексті створення загальноєвропейського освітнього простору. Незважаючи на прагнення зберегти національні традиції та здобутки в цій галузі, проведення глибокої реформи супроводжується значними змінами у системі, що викликає незадоволення серед певних кіл студентства та викладачів.

Досвід Франції може бути використаний Україною для кращого розуміння принципів реформування її вищої освіти та умов приєднання до Болонського процесу.

УДК 130.2

*В. С. Мунтян*

## К ВОПРОСУ О ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ

**Ключевые слова:** культура, духовная культура, традиция, дефиниция, культурология, культурный человек, человеческие отношения.

Слово «культура» (от лат. *cultura* – возделывание, воспитание, образование) первоначально обозначало обработку и уход за землей с целью сделать ее пригодной для удовлетворения человеческих потребностей [5]. Многозначность употребления понятия «культура» – это реальная проблема современного исторического развития философии культуры.

Приходится констатировать, что ни одно понятие не вызывает, пожалуй, такого многообразия суждений и определений, как «культура». Однако представляется, что понятие «культура» должно быть одно, и оно должно относиться к человеку, к его образу жизни, поступкам, трудовой и творческой деятельности. Результаты же деятельности человека, даже если это художественное произведение, например, картина, являются произведением искусства. И не обязательно (как часто и бывает), чтобы они были «культурными»...

Впервые слово «культура» встречается у римского оратора и философа Цицерона (45 г. до н. э.) для обозначения воздействия на человеческий ум философии: «культура ума есть философия». В. Даль в 1865 г. характеризует культуру как умственное и нравственное образование [7].

Еще в 1964 г. американские ученые А. Кребер и К. Клакхон собрали 257 дефиниций понятия «культура», и считается, что к настоящему времени их число возросло не менее чем вдвое. Все дефиниции ученые разбили на десять групп. Так, в первую группу включены описательные определения культуры (культура – сумма всех видов деятельности, обычаев, верований); во вторую – определения культуры, связанные с традициями, с социальным наследием общества (культура – социально унаследованный комплекс практики и верований, определяющий основы нашей жизни); в третью – определения, подчеркивающие значение для культуры правил, организующих образ жизни. В особую группу выделены те определения, согласно которым культура – это способ приспособления общества к природной среде и экологическим потребностям. Отдельную группу составляют также определения, обращающие внимание на то, что культура – это продукт деятельности людей [7].

Характерно, что понятия «традиции», «культурное наследие» и другие причисляют к культуре «в широком смысле». Однако слово «культура» не применимо, например, к «культурным традициям», где соблюдаются определенные каноны, а поведение самого человека отодвинуто на задний план.

Анализ преобладающих в обществе духовных ценностей не только помогает определить уровень его развития и состояния, но и понять, почему данное общество живет так, а не иначе. Принципиально неправильно видеть культуру, например, лишь в деятельности определенных организаций (театров, библиотек и т. п.) [6].

Ж. Ж. Руссо на вопрос: «Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?» ответил отрицательно. Знания о культуре не гарантируют культурности. Как и во всяком ином деле, здесь необходимы желание и усилия, а не только знания [8].

Все печатные издания согласовывают свою деятельность в Министерстве юстиции, а также в Министерстве (или отделе) культуры и образования. А в результате даже рекламные издания содержат элементы эротики, граничащие с порнографией. Пальму первенства в гонке за дискредитацию культуры и насаждение антикультуры держат кино и эстрада.

Само собой, возникает вопрос, должна ли существовать цензура? Скорее всего, да. Аргументы? В каждой нормальной семье всегда существует определенная цензура и вполне рациональный с точки зрения воспитания запрет на совершение каких-то поступков: просмотр некоторых телепередач и т. д. В таких семьях, как правило, вырастают хорошие, воспитанные и культурные дети. В обществе же, в целом, такой цензуры нет.

Философское же осмысление культуры всеохватывающее, способствующее целостному пониманию теории культуры и истории, поскольку культура воплощена во всех сферах человеческой жизни [10].

Одной из важнейших характеристик современной ситуации в мире остается дальнейшее обострение глобальных проблем, связанных с терроризмом, с локальными вооруженными конфликтами и ухудшением экологической ситуации на планете. Однако не менее реальной и опасной является катастрофа культурная. Никакие экономические успехи и политические свободы нельзя считать прочными (устойчивыми), если существует

опасность снижения культурного уровня людей, падения духовных и моральных ценностей [3].

Экономика, политика и культура – это основные сферы, без своевременного решения проблем которых общество не имеет шанса успешно развиваться. Одни и те же технические возможности с разными ценностными ориентациями, разным пониманием смысла жизни и сущности человеческих отношений могут привести или к гибели цивилизации, или к ее развитию [3].

Понятие культуры, возникшее еще в античности, обозначало также состояние (качество) общества и личности, противоположное варварскому. Культура подразумевает *человеческие* отношения во всем и везде: на работе, на улице, дома. Как просто! Вроде наивно, но...

Многие из нас в детстве думали, что взрослые все в жизни делают так, «как надо». Как мы ошибались! Ведь значительная часть взрослого населения живет «одним днем» или собирается жить долго, но только за счет других – это аномальное явление в природе. Не хотелось бы, чтобы когда-либо другие цивилизации говорили, что земляне пали от... СПУДа. Что такое СПИД, они, скорее всего, не будут знать, а понятие «СПУД» придет само собой. Это синдром приобретенного умодефицита. Почему «приобретенного»? Потому, что на протяжении всего жизненного пути человечество упрямо ищет пути и средства для самоуничтожения.

Классик неотомизма Ж. Маритен отмечает, что с XVIII в. культ прибыли привел к разрыву с христианскими ценностями и существующие формы культуры нуждаются в христианизации заново. В настоящее время наблюдается «повтор на более высокой стадии», несмотря на кажущееся проявление повышенного интереса к церкви и православным традициям.

Именно духовная культура является отражением специфики каждого социального организма, именно она выявляет различия между внешне похожими материальными культурами. Необходимо знать, что культура в целом – уникальный способ взаимодействия всех элементов социума [6].

Продуктами культуры могут выступать знания, вещи, много других явлений, но суть в том, что в них непосредственно проявляется жизненный смысл данной культуры. Например, культура труда – это не только овладение технологией, но и, в первую очередь, сознательное отношение к работе.

Символическая форма выражения культуры предусматривает присутствие вокруг этих подсистем особого «эфира» – духовной атмосферы. Духовная атмосфера общества, общности, межличностных отношений – вот основной результат и предпосылки дальнейшего развития культуры [5].

Важно не то, сколько построено домов культуры или куплено книг, а тот дух, который господствует в этих домах, те чувства, которые возникают у человека при чтении книги. Культура – это система жизненных смыслов субъекта (человека, группы, общности), которая реализуется в результате его деятельности [2].

Человек может быть цивилизованным (образованным, умелым), но малокультурным, если он бездуховен. Состояние культуры общества зависит от состояния культуры его членов. Понятие «культурный человек» в общеупотребительной лексике чрезвычайно емкое и широкое. Культурный человек является носителем как общих, так и индивидуальных отличительных признаков [4].

Необходимо признать, что оценивать уровень культуры общества следует, прежде всего, не по отдельным высшим достижениям, а обращаясь к повседневной жизни миллионов людей. Как в физической культуре и спорте: мировые достижения по многим видам спорта не могут повысить низкий уровень общей физической культуры масс.

Частью общей культуры общества является физическая культура как одна из сфер социальной деятельности людей. Олимпийский устав главными целями считает развитие моральных и физических качеств людей, воспитание молодежи в духе укрепления взаимопонимания, дружбы и мира между народами. Объективное единство духовного и физического развития

является действительными гарантом всестороннего гармоничного развития человека и общества в целом.

Формирование и развитие культуры – сложный, противоречивый процесс, обусловленный определенными закономерностями. Прежде всего, развитие культуры детерминировано объективными законами и условиями общественного развития. Культура в значительной мере отражает уровень общественного производства, социальную структуру государства [1].

Наблюдая за уровнем развития высокоразвитых индустриальных государств, а также за уровнем культуры в этих странах, мы можем говорить, например, о «немецкой культуре труда» (отношение к труду и как конечный результат – высококачественная продукция), о «немецкой пунктуальности» и т. д. Воспитание подрастающего поколения в таком высококультурном (практически во всех отношениях) обществе имеет ряд положительных моментов: высокий уровень жизни, хорошие отношения между людьми (в большинстве случаев) и ряд других. Высокий же уровень жизни в США и пренебрежение культурными ценностями могут привести к расколу «американского могущества и единства». Преклонение перед «традиционной культурой» во многих странах Ближнего Востока и Латинской Америки и отсутствие внутренней культуры (духовной) также отрицательно влияет на «общий фон» культуры поведения людей.

Культурными не рождаются, а становятся. В Народной украинской академии вопрос культуры занимает самое достойное место. Девиз НУА – «Образование. Интеллигентность. Культура». Корпоративная культура НУА включает в себя: культуру условий и средств учебно-воспитательного процесса; культуру межличностных отношений; культуру управления.

Как видим, акцент делается на культуру людей, участников процесса, на их поведение, а не на культуру «вообще», и основным критерием оценки поведения в НУА является соблюдение правила: «Относись к другим так, как ты бы хотел, чтобы относились к тебе».



### Список литературы

1. *Формирование* духовной культуры студенческой молодежи / А. А. Азе, Н. А. Бегеха, В. И. Казачков и др. – К.: Вища шк., 1990. – 110 с.
2. *Теорія та історія світової і вітчизняної культури* / А. К. Бичко, П. І. Гнатенко, А. М. Феоктистов та ін. – К.: Либідь, 1993. – 390 с.
3. *Гуревич П. С. Культурология: Учеб. пособие* / П. С. Гуревич. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 1999. – 288 с.
4. *Иванов С. М. Абсолютное зеркало* / С. М. Иванов. – 2-е изд., доп. – М.: Знание, 1986. – 192 с.
5. *Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста* / Н. Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1980. – 142 с.
6. *Малюга Ю. Я. Культурология: Учеб. пособие* / Ю. Я. Малюга; Моск. гос. индустр. ун-т, Межгос. ун-т «Рутения». – 2-е изд., доп. и испр. – М.: ИНФРА. – М.: Высш. образование, 1998. – 333 с.
7. *Культурология. История мировой культуры: Учеб. пособие для студентов вузов* / Под ред. А. Н. Марковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Культура и спорт, 1998. – 576 с.
8. *Полищук В. И. Культурология: Учеб. пособие* / В. И. Полищук. – М.: Гардарики, 1999. – 446 с.
9. *Спиркин А. Г. Философия: Учебник для студентов вузов* / А. Г. Спиркин. – М.: Гардарики, 2001. – 815 с. – (Disciplinae).

### Summary

A brief survey of the history of the rise and development of the philosophy of culture and culturology is presented. The first attempt to define the concept «culture» in a «narrow sense» has been made.

The article focuses on the distinction in kind of the culture of a human's as well as the society's behavior in the process of the day-to-day activities and «cultural traditions», works of art and the other things comprised by the concept «culture» in a «wide sense».

### Резюме

У статті викладено короткий історичний аналіз виникнення та розвитку філософії культури та культурології. Уперше здійснювалася спроба виділення поняття «культура» у «вузькому розумінні».

Підкреслено принципову відмінність культури поведінки людини і суспільства в процесі своєї життєдіяльності від «культурних традицій» мистецтва і всього того, що об'єднує культура «в широкому розумінні».

УДК 378.27:004

*В. П. Козыренко, В. А. Кирвас*

## КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ НА ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЭКЗАМЕНАХ

**Ключевые слова:** тестирование, контроль, знания, экзамен, компьютер, TestMaster, объективность, рейтинг, оценка.

Компьютерное тестирование предназначено для обеспечения объективного и надежного контроля знаний обучаемого [1–3]. На государственных экзаменах применение компьютерных тестов для оценки качества обучения и степени достижения поставленных целей обучения может быть достаточно эффективным при условии применения тестов в комплексе с другими видами контроля знаний и умений. При компьютерном тестировании можно за приемлемый отрезок времени оценить знания всех студентов учебной группы по нескольким разделам и даже дисциплинам, которые выносятся на государственный экзамен.

Выбор среды тестирования – один из основных вопросов, определяющих возможности тестирования [4]. В настоящее время существует большое количество систем тестирования, применяемых для организации контроля знаний. В ХГУ «НУА» с 2002 г. для организации тестового контроля внедряется программный комплекс Teachlab TestMaster. Выбор обуславливается прежде всего теми возможностями, которые предоставляются этой средой.

1. Поддержка практически всех типов вопросов, применяемых в практике компьютерного тестирования.

2. Возможность привязки вопросов к темам и гарантированное тестирование по всем темам в пределах установленных долевых коэффициентов. Для государственных экзаменов эта возможность является крайне необходимой, так как на них выносятся вопросы по различным разделам и дисциплинам.

3. Возможность управления степенью важности вопроса для оценки знаний. Вопросы с более высокой степенью важности включаются в тест с большим приоритетом.

4. Уникальный алгоритм оценивания с системой весов.

5. Возможность записи для каждого сеанса тестирования как предъявляемых вопросов, так и ответов тестируемых. Протоколирование ответов с сохранением результатов тестирования является обязательным условием применимости среды для государственных экзаменов.

6. Система паролей и свойства самой программы позволяют адаптировать программу в конкретной сети с обеспечением необходимого уровня безопасности.

7. Возможность тестирования с регистрацией: вход в тест для каждого экзаменуемого по его группе, фамилии и собственному паролю.

8. Возможность ограничения времени тестирования.

Рассмотрим более подробно некоторые особенности применяемой среды тестирования.

Формирование комплекта вопросов для тестирования из имеющейся базы вопросов выполняется случайным образом и не управляется со стороны преподавателя. Для тех вопросов, которые представляют варианты ответов, эти варианты также случайным образом перемешиваются. Подобные обстоятельства обеспечивают объективность и исключают возможность предварительной заготовки вариантов ответов для тестирования.

Система оценки правильности ответов выполняется по 100-балльной шкале с последующим приведением к традиционным оценкам. Такой подход обеспечивает применение тестирующей среды при рейтинговой системе оценки знаний.

В основе алгоритма оценивания знаний лежит аппарат

векторных логик. Тем самым исключается примитивное принятие решения по оценке знаний в соответствии с достигнутым процентным диапазоном. Более того, количество установленных для тестирования вопросов может быть изменено самой программой. В случае преобладания в тесте легких вопросов их количество может быть увеличено. При ситуации, когда обеспечена отличная оценка или дальнейшее тестирование не имеет смысла из-за плохих результатов, тестирование прекращается.

Даже такое краткое описание возможностей данной тестирующей среды свидетельствует о правильности сделанного выбора. Предварительные апробации тестового контроля как для текущего, так и для итогового контролей позволили принять решение о применении в ХГУ «НУА» среды Teachlab TestMaster для тестового контроля во время проведения государственных экзаменов.

Успешное внедрение тестирующей среды и разработка методики тестирования обеспечивались кафедрами «Экономика предприятия», «Экономическая теория», «Правоведение», «Производственный и финансовый менеджмент», «Учет и аудит», «Социальная работа и психология», «Информационные технологии», «Социология», «Информационно-аналитические системы». Значительный вклад в вопросах разработки тестов, методики тестирования сделали преподаватели академии: профессора Г. В. Довгаль, В. Ф. Сухина, И. В. Головнева; доценты А. М. Сумец, В. В. Астахов, Е. Г. Михайлева, Л. В. Собко, А. В. Строкович, С. Б. Данилевич, Е. В. Довгаль, Н. Ф. Хайрова.

Выходя за рамки данной статьи (тестирование на государственных экзаменах), следует отметить и достаточно успешное применение тестов для контроля успеваемости в СЭПШ (доцент В. В. Астахов, учитель Г. В. Бровко).

Основными достижениями применения тестирования на государственных экзаменах в 2003/04 учебном году можно считать следующие.

1. Тестирование применялось на всех государственных экзаменах.

2. В процессе подготовки к экзаменам студентам были предоставлены как тесты, так и программная оболочка для подготовки за пределами академии.

3. Разработанная технология администрирования в условиях сети академии успешно прошла апробацию.

4. Применение компьютерного тестирования на государственных экзаменах нашло признание прежде всего среди самих студентов.

Применение тестирования на государственных экзаменах 2003/04 учебного года оказалось оправданным и достаточно эффективным. Вместе с тем в ходе анализа результатов тестирования определены основные проблемы, требующие решения в новом учебном году.

1. Исключение формального подхода к формированию тестов и, как следствие, существенное повышение качества самих тестов.

2. Применение всех типов вопросов, поддерживаемых тестирующей программой. К сожалению, такие варианты, как «ввод с клавиатуры», «соответствие» и «область на рисунке» для отдельных тестов применяются крайне редко или вообще не применяются.

3. При большом количестве вопросов (более двухсот), случайной комплектации вопросов и перемешивании вариантов ответов проблема необходимости обеспечения конфиденциальности самих тестов требует обсуждения.

4. Анализ и выработка единых требований к рейтинговой шкале оценки результатов тестирования.

5. Количество вопросов для тестирования и ограничение на время тестирования как сами по себе, так и во взаимосвязи требуют уточнения.

6. Дальнейшее совершенствование технологии администрирования тестирования в сети академии.

Представленные проблемы в 2004/05 учебном году станут предметом обсуждения на заседаниях кафедр. Мы уже сейчас должны думать над возможностью корректировки программ,

методики преподавания и организации самостоятельной работы по результатам тестирования. Именно такая обратная связь позволит нам своевременно и эффективно вносить необходимые поправки в учебный процесс.

### Список литературы

1. *Гостомыслов Л.* Тестирование: плюсы и минусы / Л. Гостомыслов // Высш. образование в России. – 2001. – № 3. – С. 152–154.
2. *Грехов А. В.* Компьютерное тестирование в структуре социально-гуманитарного познания / А. В. Грехов // Информатика и образование. – 2003. – № 6. – С. 123–124.
3. *Ижогин Я. В.* Компьютер как инструмент педагогической диагностики / Я. В. Ижогин // Информатика и образование. – 2003. – № 12. – С. 51–62.
4. *Шмелев А. Г.* Компьютерное тестирование знаний у студентов-психологов / А. Г. Шмелев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 2003. – № 1. – С. 35–48.

### Summary

Considered question of application of the computer testing during conducting of state examinations. The represented basic requirements to the environment of testing. Described basic dignities of programmatic complex common for testing in KGU «PUA» academies and experience of introduction of test control in an educational process. Set tasks on the increase of efficiency of test control, that require the decision in a duty school year.

### Резюме

Розглянуто питання про застосування комп'ютерного тестування при проведенні державних іспитів. Представлено основні вимоги до середовища тестування. Описано переваги програмного комплексу, що застосовується для тестування у ХГУ «НУА», і досвід впровадження тестового контролю у навчальний процес. Визначено завдання щодо підвищення ефективності тестового контролю, які вимагають розв'язання у наступному навчальному році.

УДК 316.43:378.1

*М. В. Бірюкова*

## ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ РЕГІОНУ

**Ключові слова:** освіта, управління освітою, інноваційний підхід.

Сучасні стратегії освіти визначаються двома вже очевидними процесами цивілізаційних змін – глобалізацією і переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства. Подібні стратегії актуалізують інноваційні процеси, які впливають на систему освіти зовні та виникають всередині неї, модифікують її структуру, зміст, технології управління. Зростаюча значущість оцінки інноваційних процесів в управлінні розвитком освіти обумовлена багатьма причинами: 1) наростанням динамізму освітніх систем всіх рівнів; 2) збільшеною варіативністю освіти; 3) модернізацією всієї державно-суспільної системи; 4) підвищеною інерційністю системи освіти; 5) строком 15–20 років між «продукцією» системи освіти та перевіркою життєвою практикою її якості.

Інтерес до проблем впровадження інновацій у вітчизняну систему освіти, аналіз їх ефективності знайшов відображення в державному Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, у роботах колишнього міністра освіти і науки України В. Г. Кременя, вітчизняних науковців (А. І. Навроцький, Л. Онищук та інші [1–5]). Але інноваційні процеси, які виникають при управлінні освітою регіону, ще не становили предмет аналізу науковців.

Інноваційні процеси, що визначають і супроводять модернізацію вітчизняної освіти, не зможуть забезпечити системних і стійких результатів без поширення практики нововведень на рівні управління освітніми системами. Розглянемо теоретичні основи і пріоритетні практичні завдання з використання інно-

ваційного підходу до управління освітою регіону. Як критерій результативності управлінських інновацій регіонального масштабу візьмемо забезпечення якості освітньої діяльності.

Стратегія інноваційної поведінки на рівні управління регіональною освітньою системою може варіювати від активно-приспосовної до активно-адаптуючої. У першому випадку управлінська система орієнтується переважно на зміни усередині регіональної освіти, прагне пристосувати її до змін зовнішнього середовища: соціального, культурного, правового, економічного контексту. У другому випадку інновації на управлінському рівні не тільки спрямовані на зміну системи освіти відповідно до потреб зовнішнього середовища, але впливають на зовнішнє для освіти середовище з метою реалізації освітніх цілей. Активно адаптуюча інноваційна стратегія, на наш погляд, більш адекватна стрімкому темпу змін у суспільстві. Вона є провідним засобом реалізації державної політики в освіті, коли органи управління освітою виступають як замовник по відношенню до інших регіональних систем. Тим самим реалізується можливість цілеспрямовано впливати на зовнішнє для освіти середовище, створюючи умови для зміни усередині системи освіти.

Інновації в управлінні освітніми системами можна поділити на часткові та системні. Часткова стратегія управлінських нововведень припускає реалізацію окремих інноваційних проектів – це шлях створення так званих «точок зростання» в освіті. На перших етапах реформування вітчизняної освіти такий шлях переважав в управлінській стратегії регіонів. Практика показала, що орієнтація тільки на створення «точок зростання» не забезпечує реформування всієї системи, а зниження уваги до роботи інших освітніх установ призводить до погіршення якості освіти у регіоні в цілому. Тому стратегія системних інновацій, яка орієнтує нововведення на досягнення загального результату в освіті регіону, краще відповідає сучасним вимогам, що висуюються до освіти, особливо з погляду євроінтеграції.

Системна стратегія прогнозує зміну вимог до освіти у перспективі, використовує метод програмно-цільового планування на



середньострокову і віддалену перспективу, визначає пріоритетні ланки, що дозволяють реорганізувати регіональну освіту в цілому, забезпечує узгодження зв'язків між різними нововведеннями. Зупинимось на основних характеристиках стратегії системних інновацій в управлінні освітньою системою регіону.

1. Системний підхід ґрунтується на ідеї цілісності розвитку освітньої системи регіону, тому мета вибудовування пріоритетів – забезпечити такий перехід до майбутнього стану освіти, при якому, по-перше, не порушується стабільне функціонування освіти, по-друге, вибір нововведень здійснюється на основі критерію результативності по відношенню до всієї системи.

2. Системна стратегія управлінських інновацій орієнтована на результат. Бажаний результат змін є ієрархічною структурою цілей. Цей принцип управлінської стратегії в освіті уявляється надзвичайно важливим в умовах вітчизняної освіти.

3. Стратегія системних інновацій використовує принцип випереджаючого управління: передбачення можливих ускладнюючих чинників дозволяє реагувати на них до того, як їх дія призведе до негативних наслідків для системи освіти. Для цього визначається система проміжних цілей, реалізація кожної з яких контролюється і служить підставою для ухвалення тих або інших управлінських рішень. Особливе місце серед проміжних цілей займає зміна організаційної структури і функціональних процедур усередині самої системи освіти.

Активно адаптуюча системна стратегія інновацій в управлінні освітою в регіоні, як було відмічено, включає програмно-цільовий підхід до управління, що передбачає:

- встановлення соціально обґрунтованих і реально досяжних до певного терміну цілей;
- розробку переліку необхідних дій за всіма видами і напрямками діяльності освітньої системи і взаємодіючих з нею зовнішніх організацій і структур регіону;
- визначення необхідних засобів – фінансових, кадрових, матеріально-технічних, інформаційних тощо;

– визначення відповідальних виконавців на рівні управлінських, освітніх, фінансових та інших структур, організацій, установ.

Запропонована модель інноваційного підходу до управління регіональною освітньою системою стосується також проблеми створення і використання мережевих організаційних структур. Мережеві управлінські структури – організаційна форма, що використовує принцип різноманітності та враховує людський чинник. «Мережування» (створення мережі) є методом стратегічного менеджменту, що полягає у формуванні мережі з вузлами і зв'язками для досягнення мети відповідно до потреб і очікувань представників контактних груп. Мережеві системи відображають зв'язки між елементами зовнішнього і внутрішнього середовища регіональної освіти. Мережева структура припускає створення мережі, що об'єднує зовнішніх і внутрішніх партнерів. Вона відрізняється високою гнучкістю, адаптивністю до змінних умов, високим творчим потенціалом, здатністю реалізовувати самостійну програмно-цільову діяльність у рамках єдиного стратегічного підходу.

Таким чином, у запропонованій моделі інноваційний підхід до управління освітньою системою регіону має бути системним, таким, що активно адаптує, використовує програмно-цільовий підхід і метод мережевих управлінських структур.

Розробка інноваційної моделі управління регіональною освітньою системою вимагає серйозної дослідницької роботи. Вона може бути створена в результаті колективних зусиль працівників управління, учених, педагогів-практиків, батьківської громадськості. Сьогодні така модель виступає швидше як проблемне завдання, обумовлене необхідністю пошуку нових засобів управління системою освіти для забезпечення її стійкого розвитку у ситуації якісних, часто непрогнозованих змін. Тому зупинимось лише на найбільш пріоритетних ланках, що становлять основу інноваційних змін в освіті регіону.

Докладне висвітлення питання про цілі діяльності освітніх установ і регіональної системи освіти в цілому не є метою пропо-

нованого матеріалу. Виділимо лише головні орієнтири, що визначають ланку цілей в інноваційному управлінні освітою регіону. Цілі діяльності освітньої системи регіону є бажаними результатами її роботи, визначаються потребами індивідуальних споживачів освіти – тих, хто навчається, та їх батьків, суспільства в цілому, яке в особі головного замовника освіти – держави – визначає гарантований і соціально необхідний мінімум освіти. Кінцевою соціально значущою метою освіти є забезпечення таких досягнень випускників, що створюють можливість успішного включення їх у соціальні, економічні, професійні, культурні та інші системи суспільства. Готовність вчорашніх студентів адаптуватися до реалій ринкових відносин і соціально прийнятними способами забезпечувати адекватний своїм можливостям статус слід розглядати як визначальну мету діяльності освітніх установ і основну умову стійкого розвитку регіону. Ця мета повинна визначати спрямованість, зміст і результати управлінських інновацій в освіті. Вона обумовлює й інші ланки в системі інноваційної управлінської діяльності.

Розробка і, тим більше, реалізація інноваційної моделі управління освітою регіону вимагає створення моніторингової системи відстежування якості освітньої діяльності на рівні територій і освітніх установ. Тільки на основі аналізу виявлених тенденцій у стані освіти на рівні регіону можливі обґрунтовані управлінські інновації.

Основний критерій результативності управлінських інновацій у регіональній освіті – реальне підвищення особистісних досягнень випускників, що відповідає вимогам суспільства. Такого результату неможливо досягти без розробки гнучкої системи контролю за нормативно-програмним забезпеченням діяльності установ освіти з використанням методу мережевих управлінських структур.

На рівні управлінських нововведень має відбутися розробка і впровадження системи заходів із цілеспрямованого залучення батьківського співтовариства до діяльності освіти. Зростання

соціально-економічних і освітніх можливостей багатьох батьків, їх незадоволеність якістю і змістом освітніх послуг, за даними ряду зарубіжних і вітчизняних досліджень, все більш інтенсивно сприятимуть розвитку альтернативної, зокрема приватної освіти. Це також ставить нові завдання перед державною системою управління освітою, у тому числі і в плані обліку конкуренції, яка вже існує між освітніми установами (хоча поки що лише у великих містах).

Найважливішою складовою ланкою, що забезпечує вихід на рівень якісної регіональної освіти, є створення сучасного інформаційного середовища в системі освіти.

Створення у регіональній освіті інформаційного середовища, що відповідає можливостям сучасних технологій, забезпечує накопичення, систематизацію і доступність будь-якому користувачу необмежених обсягів інформації. Це дає можливість забезпечити оперативність і достатність інформації для керівників, педагогів, студентів, створює зворотний зв'язок для здійснення управлінської й освітньої діяльності.

Інноваційний підхід до управління регіональною освітньою системою, орієнтований на забезпечення якісних результатів освіти, має включати систему відстежування як попиту на освіту різних рівнів, так і можливостей освітніх територіальних і установчих систем, що обумовлюють реальні пропозиції у сфері освітніх послуг. Аналіз існуючих і перспективних тенденцій може скласти основу коректуючих заходів короткострокової, середньострокової і пролонгованої дії, що забезпечить необхідний баланс із боку пропозицій у системі освіти.

Викладений матеріал не є закінченою моделлю інноваційної системи управління регіональною освітою. Він пропонує теоретичне бачення основних рис такої моделі і дає загальне уявлення про деякі її пріоритетні елементи. Проте, уявляється, що викладена логіка проблеми створює основу для інноваційної орієнтації управлінської системи освіти регіону.

### Список літератури

1. *Кремень В.* От «киосковой» психологии – к образованию в течение жизни / В. Кремень // Зеркало недели. – 2003. – 1–7 февр. (№ 4). – С. 14.
2. *Навроцкий А. И.* Организационные предпосылки инновационного развития высшей школы Украины / А. И. Навроцкий // Вестн. Междунар. Славян. ун-та. Сер. Социология. – 2000. – Т. 3, № 2. – С. 28–32.
3. *Навроцкий А. И.* Інноваційні процеси у вищій школі України / А. И. Навроцкий // Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку: Другі акад. читання. – К., 1995. – С. 149.
4. *Онищук Л.* Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння / Л. Онищук // Шлях освіти. – 2000. – № 4. – С. 13–16.
5. *Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності:* Затв. наказом М-ва освіти і науки України від 07.11.2000 р. № 522 // Освіта України. – 2001. – 7 лют. – С. 17–18.

### Summary

The article is devoted to development of strategies of management by education of region. Modern public processes are modifications in a structure, maintenance and technologies of management by the system of education. Theoretical bases and priorities practical tasks are considered on the use of innovative approach to the management by education of region. The criterion of effectiveness administrative innovations of regional scale are providing of qualities of educational activity is chosen.

### Резюме

Стаття присвячена розвитку стратегій управління освітою регіону. Сучасні суспільні процеси актуалізують модифікації у структурі, змісті та технологіях управління системою освіти. Розглянуто теоретичні основи і пріоритетні практичні завдання з використання інноваційного підходу до управління освітою регіону. Як критерій результативності управлінських інновацій регіонального масштабу пропонувано забезпечення якості освітньої діяльності.

УДК 37.014.543(091)(477.54)

*В. Н. Корниенко*

## **ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРАКТИКИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: К ИСТОРИИ ПРОБЛЕМЫ**

**Ключевые слова:** благотворительность, образование, попечительство, финансирование.

Одним из основополагающих факторов развития общества является процесс трансляции опыта от одного поколения к другому. Определенные моменты развития социума инициируют появление новых форм образования, его финансирования и организации, побуждают к трансформации сложившихся устоев, приводя их содержательную сторону в соответствие с социально-экономическими, общественно-политическими условиями, национальными, правительственными интересами различных социальных групп.

Поиск инвестиций, анализ возможных путей дополнительного финансирования объективно поставили на повестку дня вопрос возрождения практики благотворительности.

В Украине существуют давние традиции благотворительности. Особое внимание специалистов привлекает эпоха второй половины XIX – начала XX века, ознаменовавшаяся ускоренной модернизацией всех сфер жизни, повышенной активностью общественности, развитием всех элементов системы образования. На территории Харьковской губернии этот процесс протекал динамично и разнообразно. Стремительное социально-экономическое развитие региона, строительство новых промышленных предприятий, приток отечественного и иностранного капитала, возникновение новых коммуникаций, – все это требовало обновления и расширения образовательной системы. Харьковская губерния превратилась в центр образования юга Украины.

В 1805 году в Харькове был открыт университет, ставший средоточием образовательного процесса в регионе.

В Харьковской губернии в исследуемый период возникают и действуют почти все основные типы народных школ – государственные, ведомственные, церковные, земские, общественные, private... В регионе сложились благоприятные условия для развития попечительства в сфере образования.

В данной статье предпринимается попытка проанализировать основные аспекты заявленной проблемы: данные о размерах и характере практики благотворительности в Харьковской губернии, с указанием начального момента ее возникновения, этапах и последовательности ее развития.

Современная историография данного вопроса представлена отдельными работами. Исследователи анализируют роль меценатов в образовании и отношение к их деятельности царского правительства. Однако каждый из авторов пытается рассмотреть конкретный вопрос попечительского движения в образовании, не затрагивая проблему в комплексе, так, В. Червинский [8; 9] и М. Слабошпицкий [6] рассматривают вопрос о значении и роли украинских меценатов и не показывают причины их возникновения.

В конце 90-х годов XX в. отдельными проблемами благотворительности на Харьковщине занимались О. Кравченко [4], С. Посохов и О. Ярмыш [5], Т. Шерстюк [10], А. Эпштейн [11] и др. Авторы пытаются показать роль благотворительности в жизни г. Харькова и Харьковской губернии, раскрыть значимость этого явления. А. Эпштейн пишет: «Нам сегодня трудно разобраться в мотивах благотворительности, ибо они многообразны. Но в современных условиях на передний план среди этих мотивов выдвигается социальная функция предпринимательства» [11, с. 36]. Однако авторы не раскрывают полного содержания практики благотворительного движения на Харьковщине в исследуемый период.

До сих пор остаются слабо отработанными архивные источники по истории практики благотворительности в образовании.

Недостаточно изучены вопросы основных этапов становления и развития благотворительности в системе образования, частная благотворительность, не исследуемы и влияние попечительских советов и деятельность благотворительных учреждений на развитие образовательной системы, вклад и основные социальные функции меценатов в развитии образования.

Практика благотворительности в образовании Харьковской губернии второй половины XIX – начала XX века не изучалась как научная проблема и не была предметом комплексного исследования. Это и определило выбор темы данной статьи.

Конструктивным подходом на сегодняшний день к раскрытию практики благотворительности может стать изучение и анализ благотворительности не как отдельного акта выдающейся личности, группы частных лиц, обществ, государства, церкви, а как общественное отношение в рамках гражданского общества конкретной исторической эпохи.

Первые достоверные сведения о выделении средств государством и частными лицами, которые можно назвать благотворительностью, приходится на эпоху Киевской Руси. В это время формируется гражданское общество, в котором государство и богатые люди считают своей обязанностью поддерживать нуждающихся, раздача хлеба и денег приобретает массовый характер и становится типичным явлением внутренней политики. Благотворительность в России, так же как и во всей средневековой Европе, была сосредоточена в церквях и монастырях. А меры, подобные западноевропейским, были впервые подняты на Стоглавом соборе (1551 г.). Однако это не дало практических результатов. Вся благотворительная деятельность продолжала существовать под контролем церкви почти до конца XVIII века. Указом от 7 ноября 1775 года «Об учреждениях для управлений губерний» в 40 губерниях Российской империи были созданы «приказы общественного призрения». На них было возложено попечительство о народных школах, сиротских домах. И этим же указом предусматривалось содержание бедняков за счет местных обществ. В 1797 году создается Ведомство учреждений Императрицы Марии с широкой



программой благотворительности, которая объединяла государственные деньги и частные вклады [1].

Однако частная благотворительность чиновников, знатных и богатых слоев дворянства всецело находилась в пределах государственного попечительства, которая организовывалась на государственные деньги и под государственным контролем и не была распространена на широкие слои населения. В начале XIX века в Российской империи появилось первое частное благотворительное товарищество. В 1802 г. частными лицами было основано Филантропическое человеколюбивое общество, которое в 1816 г. было преобразовано в Имперское человеколюбивое общество.

Свою историю имеют и украинские традиции благотворительности, которые глубокими корнями уходят в эпоху Киевской Руси и Гетманщины. И именно с этого периода и берет свое начало практика благотворительности в сфере образования. История украинской благотворительности еще не написана и требует специального изучения и исследования. Несомненно, то, что украинские традиции благотворительности на протяжении столетий формировались исключительно на общественных началах и частной инициативе, в отличие от русской, которая на протяжении большего времени находилась под государственным влиянием.

Анализ архивных документов, литературы позволяет выделить в истории становления и развития благотворительности на украинской территории следующие периоды:

– IX–XVI век – период развития простейших видов благотворительности: дать милостыню; накормить нищего; приютить сироту; дать ночлег страннику; призреть болящего; оказать помощь пострадавшему;

– начало XVII века до реформ 1861 года: происходит зарождение системы государственного призрения в форме учреждений: богадельни; приюты, а также учебно-воспитательных заведений, таких как воспитательные дома, пансионы; лицеи; шляхетский кадетский корпус и др.;

– вторая половина XIX века – начало XX века: характеризуется новым подходом к разработке и реализации социальной политики государства. Учреждаются благотворительные общества и благотворительные заведения. Все формы призрения становятся общественным делом.

Благотворительность как исторический факт, сложившаяся национальная традиция была основополагающей народной педагогики и социального воспитания. Живущие в Украине люди от рождения до смерти воспитывались на учении богословской нравственности и церковных канонах. Первые образовательные учреждения появились под покровительством церкви: церковно-приходские школы, в том числе дефектологические, и приходские училища, первые детские сады, ясли, прогимназии, гимназии, многие профессиональные училища, школы для взрослых начинали свое существование в домах частных лиц, постепенно образовав систему народного образования, внешкольного воспитания и культурного просвещения.

До 1861 года благотворительные организации существовали только в восьми городах империи, в их число входил и Харьков. Для создания благотворительного общества необходимо было иметь специальное разрешение русского императора. В 1862 году право на открытие частного благотворительного общества было передано Министерству внутренних дел.

С возникновением земских учреждений (1864 г.) и учреждений местного управления (1870 г.) простор для гражданской инициативы значительно расширился.

Ситуация коренным образом изменилась в последней четверти XIX века, и особенно в 90-е годы, когда вопросы о благотворительности стали дискуссионными среди русской общественности. Изменения социальной структуры города, рост маргинальных слоев, обострение социальных проблем и полное бессилие правительства в финансовой поддержке нуждающихся стали главными факторами развития благотворительной деятельности в империи, особенно в Харьковской губернии.

По мнению исследователей П. Георгиевского [2] и К. Исаева [3], никакие изменения не могли уничтожить распространение благотворительности. Благотворительность определялась, прежде всего, делом частной инициативы и деятельности попечительских советов и организаций.

Изменения, которые произошли в обществе, заставили правительство изменить направление своей политики к благотворительности и перейти от ограничения частной благотворительности к попытке поставить ее под свой контроль. Это вызвало создание в 1892 г. правительственной комиссии во главе со статс-секретарем К. К. Гротом для пересмотра действующего законодательства по вопросам правительственного попечения и частной благотворительности.

Благотворительная деятельность приобретает самые разнообразные формы: от строительства домов для сирот до создания народных школ и частных учебных заведений.

В начале XX в. благотворительность стала неотъемлемым атрибутом гражданского общества, составной частью общественного сознания, которая сложилась в систему солидных обществ, учреждений, обрела статус и организационное строение. Анализ архивных документов, научных исследований дает основание утверждать, что в исследуемый период определились три вида благодеяний: государственное, церковно-общественное и частное. Но отделить эти виды друг от друга жесткими границами невозможно в силу их взаимообогащения, дополнения и финансовой поддержки. Потому как один и тот же благодетель одновременно оказывал помощь государственным учреждениям, церковным обществам и частным заведениям. Либо частные благотворительные заведения входили и в структуру церковно-общественных, и государственных ведомств. Равно как и государственный управленческий аппарат, правящий монарх поддерживали организационно, а в некоторых случаях финансово, церковно-общественные и частные благодеяния.

Устоявшимся и наиболее признанным в обществе благотворителями оказались: Ведомство учреждений Императрицы Марии;

Императорское человеколюбивое общество; Общество Красного Креста; городские и земские благотворительные учреждения; сословные благотворительные учреждения; церковно-приходские общества и братства; благотворительные заведения обществ при церквях иноверных исповеданий; иностранные благотворительные учреждения; благотворительные учреждения для увечных воинов, их семей и вдов, лиц, убитых на войне; общества попечения о слепых, глухонемых, калеках, идиотах и эпилептиках; благотворительные общества при больницах; общества попечения об освобожденных из тюрем и семьях заключенных; благотворительные заведения разных установленных обществ и частных лиц.

Изучение материалов деятельности данных обществ, учреждений показало, что ответственность и контроль за их деятельностью был распределен между одиннадцатью министерствами: Министерство внутренних дел; Министерство просвещения; Министерство путей сообщения; Военное ведомство; Ведомство Императрицы Марии; Духовное ведомство; Морское ведомство; Министерство юстиции; Министерство земледелия и государственного имущества; Министерство Императорского Двора.

Законодательно укрепляя благотворительную деятельность государства, общества и частных лиц, был принят «Устав о нуждающихся в призрении» [7]. Этот законодательный документ состоял из трех частей:

- 1) общественное попечение о нуждающихся;
- 2) частная благотворительность и общепользная деятельность;
- 3) полуобщественная и получастная деятельность учреждений, управляемых на особых основаниях.

Устав определил основные направления деятельности благотворительных обществ, союзов и учреждений, установил требования к содержанию попечения нуждающихся. Согласно уставу, органы попечения предоставляли нуждающимся различные виды помощи сообразно с положением конкретного человека или группы лиц.

Помощь осуществлялась «открытым» и «закрытым» способом.

«Открытая» – когда помощь оказывалась по месту жительства, простым образом: «из рук в руки». Такой способ имел большие возможности и разнообразные формы при условии, если этим способом пользовались добропорядочные люди и осуществлялся учет, контроль, гласность.

«Закрытая» – когда помощь, забота появлялись в благотворительных учреждениях. Такая помощь осуществлялась в соответствии с нуждой временного или постоянного характера.

Практика благотворительной деятельности превращала благотворительность в подлинно народное дело при широкой поддержке знатных и состоятельных частных лиц.

Анализируя статистические данные, собранные и опубликованные Имперской Канцелярией по учреждениям Императрицы Марии «Сборник сведений о благотворительной деятельности в России», можно увидеть, на каком уровне была благотворительная деятельность государства, общества и частных лиц. Благотворительные общества и учреждения берут свое начало от первых церковно-приходских братств западной части Российской империи, постепенно перемещаясь к северо-западу и по всей территории России.

По статистическим данным Ведомства учреждений Императрицы Марии, началом значительного роста благотворительных учреждений был 1861 год, и с этого года до 1899 г. было основано 95% всех обществ и 82% всех заведений [1, с. 45].

Так, в Харьковской губернии с 1861 г. наблюдается значительный рост благотворительных учреждений, а к 1899 году их было уже 130.

Изучение материалов деятельности благотворительных заведений и обществ второй половины XIX – начала XX в. показало, что приоритетным для их деятельности было образование. Анализ архивных документов и литературы позволяет выделить как минимум четыре группы благотворительных учреждений по роду благотворения в образовании:

– детские приюты, воспитательные дома для бездомных детей, ясли, учебные и ремесленные заведения; земледельческие

колонии и ремесленные детские исправительные приюты, благотворительные общежития;

– ночлежные дома, бесплатные и дешевые квартиры и комнаты, дома трудолюбия, бесплатные и дешевые столовые, чайные, вспомогательные и ссудные кассы;

– приюты для неизлечимо больных детей и взрослых, санатории, лечебницы, учреждения глухонемых и слепых, других инвалидов; учреждения сестер милосердия; общества милосердия;

– службы, комитеты по изучению бедности, нищеты и других социальных проблем.

Данная классификация учреждений дает основание рассмотреть в комплексе все аспекты их участия в благотворительной деятельности образования: от создания детских приютов, яслей, бесплатных и дешевых столовых до организации специальных служб и комитетов.

Большое значение в практике благотворительности имела деятельность городских попечительств.

Вновь учрежденные попечительства первое время не имели надежных гарантированных источников для оказания эффективной и достаточной помощи нуждающимся. Ввиду ограниченности средств, попечительствам предоставлялось право самим изыскивать средства путем сбора пожертвований, устройства концертов и прочих благотворительных мероприятий.

Система городского попечительства в исследуемый период отличалась многообразием. Каждое сословие, каждая группа населения, каждый благотворитель ставили перед организуемым учреждением свои задачи и заботились об их исполнении.

В ведении губернского попечительства в свою очередь находились уездные и сельские попечительства. Так, в ведении Харьковского губернского попечительства было девять уездных попечительств, одно сельское и двенадцать детских приютов.

Практика благотворительности расширялась и принимала самые разнообразные формы. К концу XIX века в России в основных чертах сложилась и получила распространение система общего народного образования. А быстрое развитие капитализма

привело систему образования в соответствие с нуждами развивающейся промышленности и сельского хозяйства.

Уровень социально-экономического развития Украины во второй половине XIX века способствовал утверждению практики благотворительности. Благотворительность стала выступать одним из факторов экономического благосостояния и прогресса. После отмены крепостного права и проведения ряда реформ были устранены препятствия на пути развития производительных сил, формирования рынка свободной рабочей силы, кадров предпринимательства. Начавшийся экономический подъем привел к развитию отечественного предпринимательства. Начался золотой век предпринимательства. Именно предпринимательство дало широкое развитие практики благотворительности в сфере образования.

Подъем благотворительности во второй половине XIX – начале XX века связан был не только с развитием общественных производительных сил и укреплением материальной базы общества, но также и с новыми веяниями, родившимися в общественном сознании, под воздействием европейского просвещения. Истоки этого подъема благотворительности лежат в смене гедонических наклонностей общества на новые общественные духовные ценности, выразившиеся в обостренной гражданственности, в охватившей все слои населения идеи государственности и престижности общественной пользы.

Благотворительная деятельность в исследуемый период отвечала духу новых общественных отношений, всеобщему стремлению к общественной пользе, гражданскому долгу и государственной целесообразности.

Традиции благотворительности Украины в исследуемый период формировались исключительно на общественных началах и частной инициативы, в отличие от русской, которая находилась под государственным влиянием. Что же касается практики благотворительности в Харьковской губернии, то она сочетала в себе и частную инициативу, общественные начала и государственное влияние, так как это было связано с особенностью

местоположения губернии, между Украиной и Россией. Во второй половине XIX – начале XX века в исследуемом регионе существовала по способам «открытая» и «закрытая» практика благотворительности.

В Харьковской губернии сложилась целая система благотворительной деятельности. Создаются социальные фонды, учреждения, которые преследуют главную цель – включение населения в полноценную гражданскую жизнь, а не только материальной поддержки. И можно утвердительно сказать, что благотворительность в Харьковской губернии получила свою гражданственность в системе общественных отношений, создала благоприятные условия для развития образования в этом регионе.

### Список литературы

1. *Ведомство учреждений Императрицы Марии*: Ист. очерк (1797–1897). – СПб., 1897. – 396 с.
2. *Георгиевский П. И.* Организация частной благотворительности / П. И. Георгиевский // Вестн. благотворительности. – 1897. – № 5. – С. 42.
3. *Исаев К. К.* К вопросу о хозяйственном значении благотворительности / К. К. Исаев // Юрид. вестн. – 1890. – № 12. – С. 470–478.
4. *Кравченко О. В.* Благодійна діяльність Православної Церкви в Харківській єпархії (1799–1917 рр.): Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / О. В. Кравченко; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2003. – 19 с.
5. *Посохов С. І.* Губернаторська і генерал-губернаторська влада в Російській імперії / С. І. Посохов, О. Н. Ярмиш // Історія України. – 1999. – № 19. – С. 6–8.
6. *Слабошпицький М.* Українські меценати / М. Слабошпицький // Березіль. – 2001. – № 1/2. – С. 124–151.
7. *Устав о нуждающихся в призрении.* – СПб., 1898. – 16 с.
8. *Червінський В. І.* Історія українського меценатства – складова частина національної історії / В. І. Червінський // Історія в шк. України. – 2001. – № 3. – С. 53–54.
9. *Червінський В. І.* Українське меценатство: відродження традицій / В. І. Червінський // Освіта. – 2000. – 14–21 черв. (№ 6). – С. 9.



10. *Шерстюк Т.* Желаеть добра – делай добро / Т. Шерстюк // Панорама. – 2000. – 3 нояб. (№ 11). – С. 13.

11. *Эпштейн А. И.* Рука дающего да не оскудеет / А. И. Эпштейн // Соврем. о-во. – 1994. – № 2. – С. 36–44.

### **Summary**

In the article the basic aspects of charity are examined: information about a size and character of practice of charity in the Kharkov province with pointing of initial moment of origin, stages and sequence of its development.

### **Резюме**

У статті розглядаються основні аспекти благодійності: дані про розмір і характер практики благодійності у Харківській губернії з ука-зівкою початкового моменту виникнення, етапів і послідовності її розвитку.

УДК [316.74:378:130.2](477)

*Н. Г. Чибісова*

## **СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

**Ключові слова:** вищий навчальний заклад, соціокультурне середовище, студентство, цінності.

У нових умовах українського суспільства змінюється роль вищого навчального закладу, він перетворюється у важливий засіб становлення майбутніх фахівців, без яких розв'язання нинішніх економічних і технологічних питань в Україні буде неможливим. ВНЗ не тільки транслює знання особистості, а й залучає її до цінностей соціуму, здійснює на неї виховний вплив. Але для цього необхідно помістити особистість у соціо-

культурне освітнє середовище ВНЗ, яке буде спиратися на нову ціннісну систему і таким чином діяти на особистість.

Мета даної статті – виявлення загальних рис соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу та чинників його формування, а крім того, аналіз впливу сучасного вузівського середовища на ціннісне становлення студентської молоді.

Прийшовши до ВНЗ, студент занурюється в атмосферу його життя та починає взаємодіяти із усіма його сферами – навчальною, пізнавальною – і таким чином здійснюється вплив на особистісну систему цінностей. У цьому контексті вищий навчальний заклад виступає як освітній простір, як соціально-культурне освітнє середовище, в якому розгортається процес виховання.

Отже, навчальний заклад можна розглядати як соціокультурне освітнє середовище, у межах якого здійснюються дії базового механізму виховання. Як соціокультурне середовище ВНЗ являє собою сукупність матеріальних, духовних і особистісних умов життєдіяльності особистості, спираючись на які вона здійснює свій розвиток. Вузівське освітнє середовище – явище не статичне, воно постійно змінюється, тому що змінюються його компоненти: учень, учитель, вузівський колектив, навчально-виховний процес, матеріальна база тощо.

Розуміння соціокультурного освітнього середовища ВНЗ ґрунтується на діяльнісному підході, який дозволяє розглядати його як чинник становлення особистості, остання сприймає його як спосіб своєї самореалізації, з одного боку, а з іншого – як основу включення в усі сфери життєдіяльності навчального закладу. Вузівське освітнє середовище характеризується ієрархічністю і мультифункціональністю: створюючи умови для динамічного самовдосконалення особистості, воно орієнтує її і на майбутню професійну діяльність, і на становлення загальної культури. Велика роль у розв'язанні цих питань належить самому студенту, вмінню його активно включитися у процес самовиховання.

Середовище ВНЗ виступає для особистості його мікросередовищем. Це мікросередовище є складним системним об'єктом

проекування, який являє собою сукупність матеріальних, духовних і особистісних чинників, що впливають на формування індивіда. Особливість ВНЗ як мікросередовища виявляється в тому, що між особистістю та її оточенням існують не тільки прямі, але і зворотні зв'язки.

Отже, соціокультурне освітнє середовище ВНЗ може бути представлено як спосіб формування особистості. Вузівське середовище взаємозалежне із соціальними умовами життя українського суспільства. Взаємодіє воно із суспільством як складнішим соціальним середовищем, впливає на нього і регіональне, і муніципальне середовище. У цьому відбивається діяльність ЗМІ, мистецтва, церкви та інших закладів. Тому ВНЗ перетворюється в носія певної ціннісної системи, яка склалася під впливом суспільства і сформувалася у середині самої установи (традиції, ритуали, звичаї тощо). Ці цінності через діяльність викладачів і співробітників, через структурні підрозділи, через усі форми виховної роботи вищій навчальний заклад транслює студентам.

У цьому зв'язку важливо, щоб ВНЗ орієнтувався на потреби людини і суспільства і відображав гуманітарну природу освіти.

Дослідники виділяють окремі типи навчальних закладів, залежно від ціннісних систем, виховних відносин, способів педагогічної діяльності і управління та ін. Серед них розрізняють: імперативно-освітній, соціогуманний і змішаний типи установ [1, с. 46–47]. Так, якщо в структурі ціннісних засад навчального закладу центральне місце посідає освітній підхід, то весь навчальний процес спрямований на здобуття учнями знань. У цьому випадку формується культура імперативно-освітнього типу з усіма супутніми ознаками: авторитарні методи впливу, суб'єкт-об'єктні відносини, закритість освітньої системи, сувора регламентація життєдіяльності тощо.

Орієнтація в організації навчального процесу на особистість, розвиток її творчих здібностей, спрямованість на психолого-педагогічну терапію і соціальну адаптацію – відмінні принципи навчального закладу соціогуманного типу. Головною цінністю

такого навчального закладу є не знання як продукт діяльності, а особистість з її прагненнями до розвитку культури.

У практиці зустрічається й інший тип культури навчального закладу, ціннісні засади якого аморфні і непостійні. У силу цього гуманістичні явища переплітаються з імперативними тенденціями. Такий навчальний заклад належить до змішаного типу.

Вибір вищим навчальним закладом тієї чи іншої моделі поведінки обумовлює і наявність певної системи освіти.

У нових умовах як модель вищого навчального закладу може бути запропонований соціогуманний тип, який як ціннісну основу обрав кооперативно-групову систему цінностей.

Саме цей тип ВНЗ можна розглядати як соціокультурне освітнє середовище відтворення запропонованої системи цінностей, норм культури, ідей, як засіб підготовки молодої людини до існування в соціумі та в культурі. Саме таке середовище, яке ґрунтується на цінностях даного типу ВНЗ, покликане вплинути на формування особистості як студента, так і викладача; напрямку руху в даному процесі змінюється: не від колективу на особистість, а від особистості на колектив; тому що освіта – це завжди індивідуалізований, індивідуально обумовлений процес. Освіта створює умови для залучення особистості до світу культури, в якому вона відкриває для себе нові цінності, переймає їх і, отже, розкриває себе.

У цьому середовищі ВНЗ, завдяки колективності, з одного боку, і відокремленню, збереженню індивідуальності через постійний процес саморозвитку і самовдосконалення – з іншого, відбувається становлення особистості. У цьому випадку колектив функціонує як вільна, добровільна спілка, живий суспільний організм, що складається з вільних, самостійних, самоврядних колективістів-індивідуалістів.

Представлене середовище ґрунтується на певних вихідних теоретичних положеннях – принципах, які можна виробити тільки при комплексному підході: враховуючи цілі освітнього процесу, особливості студентства як суб'єкта освітньої діяльності й умови його життєдіяльності. На думку більшості сучасних

дослідників (С. У. Гончаренко, І. Я. Зязюна, Л. П. Пуховської, С. О. Сисоєва, Є. А. Подольської та ін.), серед основних принципів, на які спирається діяльність сучасного ВНЗ, а також його освітнього середовища, є:

- системність;
- наступність;
- демократизація;
- гуманізація;
- єдність соціального й індивідуального, суспільного й особистого.

Ці принципи дозволяють по-новому уявити процес розвитку особистості у вищому навчальному закладі, завдяки якому особистість набуває нового соціального статусу, відновлює і розвиває свої ціннісні засади. Так, у ВНЗ продовжується соціалізація особистості. Одночасно з нею починається і процес інкультурації, тому що навчальний заклад розміщує студента в контексті притаманного йому життєвого стилю, направляє його в певне русло формування особистого життєвого досвіду, залучає до культури минулих поколінь і своїх сучасників. Отже, здійснюється процес її ціннісного становлення. У цьому процесі можна виокремити такі напрямки:

- створення необхідного соціокультурного освітнього середовища;
- уведення особистості в соціокультурне середовище через формування кооперативно-групової системи цінностей під час навчального і позанавчального процесу;
- розвиток творчої активності особистості на ґрунті запропонованої системи цінностей.

Як відзначають експерти у сфері соціології, у ВНЗ починається другий етап соціалізації особистості, складаються механізми її самосвідомості та вольової регуляції. У 18–20 років світогляд, як правило, ще остаточно не сформувався, тому і поведінка молодих людей орієнтована, з одного боку, на матеріалістську модель, а з іншого – на самостійну, активну [2, с. 33]. Тому важливо, щоб у цей час здійснювався цілеспрямований вплив вузівського

середовища на особистість. У цей час їй необхідно усвідомити значущість ВНЗ, який нею обраний, важливість майбутньої професії порівняно з іншими професіями. Вона має бачити і розуміти її цінність і усвідомлювати необхідність свого навчання для суспільства, почувати у цьому зв'язку впевненість у майбутньому і сподіватися на визнання її досягнень на соціальному рівні.

У період даної соціалізації в особистості формується образ навчальної діяльності, до якої вона покликана прагнути. Тому характер навчання, інтенсивність навчально-пізнавального процесу у ВНЗ, якість викладання почнуть впливати на становлення її ціннісного ставлення до світу, а отже, і розвивати її діяльність.

За результатами соціологічних досліджень, до характеристик освітнього середовища ВНЗ, якому надає перевагу студентство, увійшли такі його показники, як можливість отримати престижну спеціальність (40,1%), високий рівень викладання (потенційна можливість отримання якісного знання – 38,0%), високий рівень культури, інтелігентність співробітників та викладачів (29,4%). Значною причиною вибору ВНЗ для студентів виступає і цікаве студентське життя (25,5%) [3].

Ціннісні засади свідомості особистості проявляються і у відповідях на питання про те, чим виступає навчання у ВНЗ для студентів. Як свідчать результати дослідження, навчання у ВНЗ чітко професійно орієнтоване. Перш за все, навчання у ВНЗ для більшості українських студентів – це підготовка до майбутньої професійної діяльності (49,4%), можливість розширити кругозір, розвинути ерудицію (47,9%), крім того, для молодих людей велике значення мають комунікативно-персоніфіковані цінності – можливість знайти нових друзів, завести нові знайомства (30,4%), можливість більшої самостійності, незалежності (25,3%) [3].

Відповіді студентів різняться в залежності від курсу, на якому вони вчаться. Так, для студентів I курсу більш важливі комунікативно-персоніфіковані цінності, ніж для студентів IV курсу. А у старшокурсників зростає професійна орієнтація, їх більше цікавить майбутня професійна діяльність, крім того, збільшується розуміння необхідності культурного розвитку; студенти IV курсу

активніше беруть участь у науковій діяльності, яка сприяє становленню їх творчих здібностей, взагалі культурному зростанню. Такі зміни в ціннісних орієнтаціях студентів свідчать, що під час навчання певну роль у їх формуванні відіграло освітнє середовище ВНЗ, ціннісна основа якого сприяла перш за все професійному становленню студентів і їх культурному зростанню. Результати соціологічного дослідження, яке було проведене Лабораторією проблем вищої школи Міністерства освіти і науки України при Харківському гуманітарному університеті «Народна українська академія» у 2004 році серед студентів 7 регіонів України з найбільш високими показниками чисельності студентів III–IV рівнів акредитації (у розрахунку на 10 тисяч населення) – Київського, Харківського, Дніпропетровського, Львівського, Тернопільського, Одеського та Кримського (м. Севастополь), яке охопило 1302 студентів I і IV курсів гуманітарного, технічного та природничо-наукового профілю і яке, безпосередньо проводилося під керівництвом автора, свідчить, що залежно від регіону вплив освітнього середовища на особистість може бути різним. Якщо орієнтація на професійні цінності посідає традиційно перші місця у ієрархії цінностей у всіх регіонах України, то існування культурного чинника в розвитку особистості буде відрізнятися. Так, участь у наукових дослідженнях у ВНЗ більшість студентів віднесло на 7–8 рангову позицію, а студенти Одеського регіону – на 5, це може свідчити про те, що в освітньому середовищі цього регіону приділяється значна увага формуванню саме цих цінностей, студенти активно залучаються до наукової діяльності. Неоднакова можливість надається студентам для виявлення своїх творчих здібностей. Так, студенти Кримського та Дніпропетровського регіонів, аналізуючи ці можливості, присвоїли їм 8 рангову позицію (а всі інші регіони – 5–6); студенти центральних регіонів (Київського, Дніпропетровського) прагнуть до самоствердження (4 рангова позиція), очевидно, на дані цінності спирається освітнє середовище регіону, а от студенти Тернопільського регіону віднесли можливість до самоствердження на 6 місце.

Для студентів західних регіонів (Львів, Тернопіль) вищий навчальний заклад як можливість для більшої самостійності, незалежності значить значно більше, ніж для студентів інших регіонів (у студентів Львівського регіону це посідає 2 рангову позицію, у студентів Тернопільського регіону – 5, в інших регіонах вона коливається від 6 до 7). Це ще раз підтверджує думку про те, що системи ціннісних орієнтацій студентів зазнають певного впливу соціокультурного середовища.

Студенти Львівського і Кримського регіонів зовсім не ототожнюють ВНЗ з проведенням різноманітних студентських заходів. Це може свідчити про те, що в цих регіонах у ВНЗ недостатньо приділяють уваги формуванню свідомості студентів у позанавчальний час. Тому і різноманітні студентські заходи (клуби за інтересами, КВК, конкурси, фестивалі, спортивні свята та ін.) не мають можливості активно впливати на їх ціннісне становлення.

Незважаючи на це, вищий навчальний заклад стає для студентів середовищем, в якому вони, перш за все, залучаються до професійних цінностей і розвивають свою загальну культуру.

### Список літератури

1. *Захарченко Е. Ю.* Становление педагогической культуры молодого учителя / Е. Ю. Захарченко // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 45–50.

2. *Кислюк К.* Философско-мировоззренческие и методические аспекты воспитательного процесса в вузах Украины / К. Кислюк // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2003. – № 10. – С. 32–35.

3. *Отчет о социологическом исследовании «Мотивы получения высшего образования: социологический анализ в современном обществе».* – Х., 2002. – Неопубл. рукоп.

### Summary

The article considers such a social phenomenon as educational environment of higher institution and analyses its influence on the system of personality's values, its formation and development.



**Резюме**

У статті розглядається таке соціальне явище, як соціокультурне освітнє середовище ВНЗ й аналізується його вплив на ціннісну систему особистості, на її становлення і розвиток.

УДК [004:378](477.54)

*Л. В. Калашнікова*

**РЕАЛІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ, ПРОБЛЕМИ  
І ПЕРСПЕКТИВИ  
(на прикладі Харківського регіону)**

**Ключові слова:** інформаційний потенціал ВНЗ, світовий освітній простір, Інтернет-сайти ВНЗ, функції Інтернет-сайтів ВНЗ, інтенсивність діяльності Інтернет-сайтів, ефективність діяльності Інтернет-сайтів.

Розвиток освіти, і насамперед вищої, є одним із вирішальних чинників міжнародного позиціонування України. Сьогодні незвичайно високий престиж вищої освіти, тому і ми спостерігаємо постійне зростання чисельності фахівців із вищою освітою в Україні. Але чи повністю задовольняє вища освіта, яку здобувають у нашій країні, регіоні, вимогам сьогодишнього дня? Нині необхідно є така освіта, що здатна адаптувати людей в суспільстві інформаційного типу.

Сьогодні людський потенціал дає підстави відносити нашу країну до числа розвинених, тоді як за цілою низкою інших позицій вона належить швидше до тих, що розвиваються. У світовому рейтингу інформаційного розвитку країн за результатами першого дослідження Міжнародного союзу електровз'язку (МСЕ) серед 178 країн Україна посіла 89 місце. Використовувалося декілька

критеріїв, що характеризують рівень інформаційного розвитку країни: рівень розвитку інфраструктури, доступність і поширеність послуг Інтернету для населення, рівень освіти населення, якість послуг, що надаються, та інші [1].

У 2004 році ми відзначали 12-річчя українського Інтернету. Його днем народження вважається 2 грудня 1992 року. Саме в цей день, після більш ніж річних переговорів зі структурами в американському уряді, що відповідає за адміністрування Інтернету, був делегований домен для України – UA. Реально Україна включилася в мережу в січні 1993 року. Нині в українському сегменті, за даними Держкомзв'язку, працюють понад 400 Інтернет-провайдерів, кількість користувачів Інтернету в Україні становить близько 3,5 млн чоловік [2]. Ці показники досить красномовно свідчать про серйозне відставання України в інформаційній сфері.

Очевидно, що на даний момент наш стан в інформаційній сфері далекий від лідируючого, і лише опора на освіту суспільства, на якість людського капіталу дозволить Україні посісти певне місце серед держав, що здатні впливати на світові процеси. І Харкову в розв'язанні цих завдань відведено одну із провідних ролей. Аналіз ситуації на ринку освітніх послуг у Харківському регіоні став предметом вивчення для багатьох вітчизняних учених [3–5].

За науковим потенціалом наше місто посідає друге місце в Україні після Києва, а Харківська область є лідируючою в Україні: якщо по Україні на 10 000 населення припадає 351 студент, то по Харківській області ця цифра становить 717 чоловік. Загальна кількість студентів – 230 тисяч, тобто кожний дев'ятий студент України навчається в Харкові. Щодо кадрового потенціалу, то у вищих навчальних закладах м. Харкова працює близько 900 докторів наук і 5000 кандидатів. У Харківському регіоні діяло (на початок 2003 року) понад 40 ВНЗ III–IV рівнів акредитації, серед них дев'ять мають статус національних [6]. Це свідчить про те, що Харків є інтелектуальним центром Східної України, унаслідок чого представляється доцільним вивчати рівень

розвитку, споживання і використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі на прикладі Харківського регіону.

Трансформація системи освіти, насамперед вищої, розвиток системи безперервної освіти вимагають переходу до використання комп'ютерних технологій безпосередньо у процесі навчання (наприклад, у процесі дистанційного навчання). Очевидно, що кількісний показник (чисельність парку персональних комп'ютерів будь-якого окремого ВНЗ або сукупний показник) не може бути критерієм для оцінювання ступеня відповідності роботи кожного конкретного ВНЗ вимогам нового часу. Базовим критерієм у сучасних умовах слід визначити не технічне, а творче використання машин. Умовно можна виділити два види робіт у ВНЗ, пов'язаних із комп'ютером: робота користувача (комп'ютер використовується як друкарська машинка з великим обсягом пам'яті та значним арсеналом графічних засобів; автономна робота, Інтернет практично не використовується як через технічні, так і через інші причини) і креатив (створення нового безпосередньо з використанням всіх або більшості можливостей ПК, активне застосування Інтернету не лише як джерела інформації, але і як поля самостійної діяльності). Логічно було б передбачити, що саме креативний бік комп'ютерної діяльності у ВНЗ виступатиме об'єктивним індикатором стану процесів, що вивчаються нами. Одне із пріоритетних завдань сучасної української системи вищої освіти – вихід і представництво на світовому ринку освітніх послуг. Це зумовлено багатьма об'єктивними причинами, суть яких було проаналізовано у працях провідних вітчизняних учених, у тому числі й соціологів [7–10]. Очевидно, вихід у світовий освітній простір найбільш широко в даний момент здійснюється, насамперед, за допомогою Інтернету, а точніше, представництва в Інтернет-просторі. Таким чином, критерієм готовності, здатності використовувати комп'ютерну техніку для репрезентації можливостей ВНЗ може бути рівень розвитку такого способу представництва вищих навчальних закладів, як Інтернет-сайти.

Слід зазначити, що традиційною формою репрезентації вищих навчальних закладів в Україні є довідники для абітурієнтів, які друкуються щорічно, причому, цю форму репрезентації використовують і окремі регіони [9]. Проте наш аналіз показав, що в них не завжди є інформація про Інтернет-сайти ВНЗ. А це вже на формальному рівні дозволяє говорити про інерційність більшості ВНЗ у сучасному інформаційному просторі.

У грудні 2003 року автором було проведено дослідження, присвячене вивченню Інтернет-сайтів вищих навчальних закладів м. Харкова. У його основі було виявлення резервів для підвищення конкурентоспроможності харківських ВНЗ і розробка системи заходів, що сприяють адаптації ВНЗ на світовому ринку освітніх послуг. Об'єктом дослідження виступали Інтернет-сайти ВНЗ м. Харкова. Предметом дослідження став рівень розвитку Інтернет-сайтів та інтенсивність їх діяльності. У процесі підготовки дослідження і розробки програми були висунуті такі гіпотези:

- Інтернет-сайти виконують функції: представницьку, рекламну, PR-функцію, інформаційну, комунікаційну, коректуючу, інноваційну;
- більшість функцій Інтернет-сайтів використовуються неефективно;
- найбільш широко застосовуються представницька та інформаційна функції Інтернет-сайтів;
- Інтернет-сайти використовуються як засіб конкурентної боротьби з іншими ВНЗ за абітурієнтів і студентів;
- ВНЗ, що мають інтенсивно працюючі Інтернет-сайти, використовують їх як канал активного виходу ВНЗ на регіональний, державний та міжнародний ринок освітніх послуг.

При цьому важливим убачається розв'язання завдання вивчення представництва Харківського регіону на світовому інформаційно-освітньому ринку освітніх послуг, виявлення тенденцій у системі взаємовідносин «ВНЗ – світовий інформаційний та освітній ринок».

Методом збору інформації був контент-аналіз матеріалів, розміщених на Інтернет-сайтах ВНЗ м. Харкова.

Під час дослідження було отримано такі дані. Серед 42 ВНЗ Харкова III–IV рівнів акредитації 66,7% мають свій сайт, але в режимі роботи знаходяться лише сайти 57,1% ВНЗ. Цей показник не можна назвати досить високим. Переважна більшість сайтів вищих навчальних закладів є офіційними (89,3%). Похвалитися наявністю і офіційного і неофіційного сайтів можуть лише 7,14% ВНЗ нашого міста. І в абсолютній меншині (3,6%) виявилися ВНЗ, що мають тільки неофіційний сайт. Така ситуація свідчить про інерційність інформаційної PR-політики харківських ВНЗ.

Показовий аналіз вибору мови для сайтів. Серед тих ВНЗ, чий сайт виступали «одномовними» (а це 37,5% від загальної кількості сайтів), 77,8% віддали перевагу російській мові, 22,2% – українській. Сайти, що дозволяють працювати з інформацією на різних мовах, більш функціональні і більш ефективні для розв'язання завдання максимального охоплення цільової аудиторії. Загалом, сайти, що використали можливість надання інформації на різних мовах, виявилися у більшості – їх 63,5%. У виборі мов картина така: російську мову використовують 86,7% багатомовних сайтів. Отримати інформацію англійською дозволяють 93,3% багатомовних сайтів. Цей показник надзвичайно важливий. Англійська вважається мовою міжнародного спілкування, тоді як в Україні і в країнах СНД населення її активно не використовує. Проте 63,5% сайтів харківських ВНЗ орієнтовано на представництво і роботу на міжнародному ринку освітніх послуг.

Українська мова лише замикає трійку лідерів – 66,7% сайтів готові ознайомити вас з діяльністю ВНЗ державною мовою. Крім цих мов, на харківських сайтах представлено інші мови – але їх небагато (6,7% багатомовних сайтів). Ці дані ще раз ілюструють «російськомовність» Харківського регіону, з одного боку, а з іншого – бажання і готовність залучити абітурієнтів і студентів з інших регіонів, де українська мова використовується активніше.

Технічні параметри сайтів харківських ВНЗ не в змозі вразити уяву тих, хто їх відвідує. Багатоколірні сайти становлять 100%. Широко використовуються фотографії – 83,3% сайтів, серед них

80% знайомлять усіх відвідувачів із портретом ректора свого ВНЗ, і 75% – із фотографіями самої alma mater, а 40% – ризикнули показати майбутнім студентам їх потенційних викладачів.

Анімацію використовують 25% сайтів, презентації – 8,3%, звуковим супроводом оснащено 4,2% сайтів. Усе це свідчить про те, що найчастіше за все в роботі Інтернет-сайтів застосовуються найпростіші і найдешевші технології, тобто стратегічно обрано шлях найменших витрат, що знову-таки продиктовано економічною доцільністю. Але інноваційна функція через вищезазначені причини залишається практично нереалізованою.

Сайт ВНЗ – ідеальний майданчик для розміщення всіх елементів, що визначають його зовнішній імідж. Проте на практиці, а точніше на сайтах харківських ВНЗ, усе виглядає інакше. На сайтах розмістили свій девіз лише 25% ВНЗ. Набагато активніше використали ВНЗ свою емблему – 83,3% і фірмові кольори – 66,7%. Можна зробити висновок, що рекламна функція здійснюється в межах роботи сайтів, але потенціал не використовується повною мірою. Можливо, це пов'язано з тим, що не всі ВНЗ розробили весь комплекс елементів, що визначають свій зовнішній імідж.

Традиційно і повною мірою використовуються такі можливості Інтернет-сторінок, де широко представлено інформацію про навчальний процес, а саме: матеріали про факультети (95,8%), про запропоновані спеціальності (87,5%), про кафедри (83,3%), про професорсько-викладацький склад загалом (83,3%), а детальніше – чисельність 68,4%, кількість докторів і кандидатів наук в абсолютних показниках (57,9%) і у відносних показниках (52,6%), персоналії – 79%.

Достатню популярність має серед розробників сайтів інформація про позааудиторну діяльність. Інформацію про секції та гуртки, що працюють при ВНЗ, розміщують 58,3% сайтів, науковим конференціям виділяють місце також 58,3%, культурним заходам (КВК, «Брейн-ринг») приділяють увагу 45,8%, спорту (наприклад, змаганням, що проходять у ВНЗ) – 37,5%. Таким чином, інформаційна функція є однією з тих, що найбільш повно реалізуються на даному етапі на сайтах ВНЗ Харківського регіону.

Розглядаючи Інтернет-сайт як обов'язковий атрибут сучасного ВНЗ і необхідну витратну статтю, більшість ВНЗ, певно, не намагаються виявити той позитивний ефект, який можуть дати і дають Інтернет-сайти. По-перше, облік відвідування сайта проводять тільки 20,8% ВНЗ. І є можливість передбачити, що ці дані не обнародуються, хоча облік і ведеться.

Вражають показники оновлюваності сайтів: 37,5% сайтів не містять інформації про оновлення взагалі. Дані ж деяких сайтів дивують. Так, 26,7% сайтів харківських ВНЗ оновлювалися востаннє до чи протягом 2002 року.

На тлі попереднього показника наявність постійно оновлюваного календаря заходів на сайтах 25% ВНЗ здається закономірним. Далеко не на всіх сайтах є можливість здійснення зворотного зв'язку: гостьова сторінка є лише на 33,3% сайтів.

Проведений аналіз показав, що слабкий розвиток у ділянці Інтернет-сайтів є наслідком неадекватної оцінки їх ролі в новому типі суспільства. Неадекватна оцінка Інтернет-сайтів має дві причини – економічну (тобто неможливість отримати швидкий економічний ефект, прибуток і навіть необхідність довгострокового інвестування, а значить, затратності) і моральне неприйняття, пов'язане з консервативністю мислення.

Переважає частина ВНЗ міста мають працюючі сайти. Нині Інтернет-сайти ВНЗ м. Харкова здебільшого є статичні об'єкти, по суті такі, що виконують функції вивіски або рекламного плаката. Більша частина можливостей Інтернет-сайтів залишається невикористаною. Сайти харківських ВНЗ, як правило, мають декларативний характер, і виконувати інші функції не готові ні технічно, ні морально. Тому багато можливостей (наприклад, «дистанційне навчання») не можуть поки що бути широко реалізовані в нашому місті, не дивлячись на його загальноновизнано високий науковий потенціал.

Безумовно, розміщення своєї сторінки в Інтернеті – не єдиний спосіб ВНЗ і його співробітників (насамперед, професорсько-викладацького складу) заявити про себе. Існують науково-практичні конференції, семінари, симпозіуми, національні та міжнародні видання, де можна опублікувати свої праці.

Наприклад, в Україні сьогодні достатня кількість періодичних видань, які висвітлюють проблеми соціології та інших суспільних наук, де вітчизняні вчені мають можливість визначити, аргументувати і відстояти свої позиції. Але набагато меншу активність наші вчені виявляють в Інтернет-виданнях, на відміну, скажімо, від своїх російських колег, які до переліку традиційних публікацій сьогодні додають список статей, що пройшли апробацію в Інтернеті. Нарешті, існують стажування, програми обміну викладачів і студентів і багато іншого. Але не варто забувати про те, що ця інформація, як правило, залишається доступною тільки вузькому колу фахівців у тій або іншій сфері. Пошук же пересічного користувача, а значить, потенційного студента (поки за кордоном, а незабаром і в Україні), буде спиратися на Інтернет, як на найефективніше, доступне, економічно вигідне, оперативне та достовірне джерело інформації.

У результаті можна констатувати, що той потенціал, який накопичено в регіоні і який постійно декларується, здебільшого не реалізований для підвищення конкурентоспроможності харківських ВНЗ. Розробка системи заходів, які сприяють адаптації ВНЗ на світовому ринку освітніх послуг, має передусім спиратися на активне, всебічне використання і розвиток наших сильних сторін, експлуатацію досягнень, їх практичну і прагматичну реалізацію. І в цій сфері ще має бути проведена серйозна робота як ученими-дослідниками, так і керівниками ВНЗ, а також міською й обласною владою.

### Список літератури

1. *Вчера, сегодня, завтра* // *Время*. – 2003. – № 130.
2. *Вчера, сегодня, завтра* // *Время*. – 2003. – № 142.
3. *Астахова В. І. Освіта Харківщини на зламі століть* / В. І. Астахова, Л. О. Белова // *Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. – 2002. – Т. 8. – С. 7–28.
4. *Мещеряков В. Ф. Региональная политика в сфере образования: опыт и проблемы* / В. Ф. Мещеряков // *Ученые зап. Харьк. гуманитар. ин-та «Нар. укр. акад.»*. – 1997. – Т. 3. – С. 13–19.



5. *Бирюкова М. В.* Система вищого образования Харьковського регіона и тенденції його розвитку / М. В. Бирюкова // Ученые зап. Харьк. гуманитар. ин-та «Нар. укр. акад.». – 1997. – Т. 3. – С. 54–61.

6. *С новым учебным годом!* [Докл. ректора Нар. укр. акад. В. И. Астаховой], Харьков, 1 сент. 2003/04 учеб. г. / В. И. Астахова; Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.». – Х., 2003. – 8 с.

7. *Андрущенко В. П.* Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 5–13.

8. *Дікова-Фаворська О. М.* Функції освіти в умовах трансформації суспільства / О. М. Дікова-Фаворська // Соціол. чтення. – 2002. – С. 520–524.

9. *Климова Г. П.* Некоторые проблемы реформирования образования в Украине / Г. П. Климова // Вчені зап. Харьк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2002. – Т. 8. – С. 54–60.

10. *Герасина Л. Н.* К проблеме методологии управления вузовским сообществом: социолого-правовой аспект / Л. Н. Герасина // Вчені зап. Харьк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2002. – Т. 8. – С. 35–45.

11. *Образование Харькова, 2003–2004: [Справ. абитуриента]*. – Х.: НТМТ, 2003. – 156 с.

### Summary

Submitted clause analyzes results of the sociological research devoted to revealing of reserves for increase of competitiveness of the Kharkov high schools and system engineering of actions, domestic high schools promoting adaptation in the world market of educational services. An object of research became a level of development of Internets-sites of high schools of Kharkov, intensity of their activity, and also efficiency of realization of functions.

### Резюме

Дана стаття аналізує результати соціологічного дослідження, присвяченого виявленню резервів для підвищення конкурентоспроможності харківських ВНЗ і розробці системи заходів, що сприяють адаптації вітчизняних ВНЗ на світовому ринку освітніх послуг. Предметом дослідження є рівень розвитку Інтернет-сайтів ВНЗ м. Харкова, інтенсивність їх діяльності, а також ефективність реалізації їх функцій.

УДК 81'322

*Д. И. Панченко*

## СИСТЕМЫ И СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ ДЛЯ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ

**Ключевые слова:** информатизация, информационные технологии, интеллектуальные системы, базы данных, базы знаний, модели представления знаний.

Приоритетом развития современного общества является внедрение информационных технологий во все сферы человеческой жизни и деятельности. Человечество все глубже проникает в законы развития природы и общества, эффективно используя их при решении практических задач. Повышается общий объем знаний, расширяется сфера приложения человеческих сил. В результате резко увеличился поток информации, возникла ситуация, которую называют «информационным взрывом» [1, с. 3].

В связи с этим одной из основных проблем современного мира является нарастающий информационный хаос. Сегодня наблюдается стремительное развитие информационных технологий, являющихся одним из основных средств передачи и обработки информации, существенно ускоривших нарастание этого хаоса. Вместе с тем именно информационные технологии являются и средством преодоления этих проблем. К числу технологий и систем, направленных на преодоление информационного кризиса, относятся, в первую очередь, интеллектуальные системы<sup>1</sup> представления знаний.

---

<sup>1</sup> *Интеллектуальная система (ИС)* – система, описанная на языке сверхвысокого уровня, приближенного к естественному, и имеющая своим ядром базу знаний или модель предметной области.

В начале своего развития информационные системы функционировали только на уровне обработки данных и текстовом уровне обработки документов, но в последнее время вследствие прогресса в области информационных технологий появились системы, пытающиеся работать на смысловом уровне, то есть на уровне обработки знаний.

Чаще всего такие интеллектуальные системы применяются для решения сложных задач, где основная сложность решения связана с использованием слабоформализованных знаний специалистов-практиков и где логическая (или смысловая) обработка информации превалирует над вычислительной. Сложность проектирования таких систем, по мнению Т. А. Гавриловой и В. Ф. Хорошевского [2, с. 91], определяются в основном сложностью предметных областей и сложностью управления процессом разработки, а также сложностью обеспечения гибкости конечного программного продукта и описания поведения отдельных подсистем.

На сегодняшний день наиболее распространенным классом интеллектуальных систем, аккумулирующих знания специалистов в конкретных предметных областях, где качество принятия решений зависит от уровня экспертизы (медицина, юриспруденция, геология, экономика, военное дело и др.), являются *экспертные системы*. Однако они эффективны лишь в специфических «экспертных» областях, где важен эмпирический опыт специалистов.

На наш взгляд, в настоящее время пока нет ИС, удобных для работы широкого круга пользователей. В связи с этим разработка теории, методов и технологий представления и использования знаний остается актуальной задачей для создания и внедрения в практику интеллектуальных систем.

Проблема представления знаний и разработка систем, основанных на знаниях, на сегодняшний день является основным направлением в области искусственного интеллекта. Она связана с переходом исследований в этой области в некоторую новую

фазу. Речь идет о разработке моделей и методов представления, структурирования и извлечения знаний, о создании баз знаний, применяемых в различных сферах деятельности. Создание такого рода систем требует интенсивных усилий по формализации знаний, которые уже накоплены человечеством. Совершенствование ИС во многом определяется тем, насколько успешно будут решаться задачи представления знаний.

Согласно определению R. Studer, под термином «представление знаний» может пониматься либо способ кодирования знаний в базе знаний, либо формальная система, которая используется для формализации знаний [7].

С этим термином связывается определенный этап в развитии программного обеспечения ЭВМ. Если на первом этапе доминировали программы, а данные играли вспомогательную роль для программ, то на последующих этапах роль данных неуклонно возрастала. Их структура усложнялась: от машинного слова, размещенного в одной ячейке памяти ЭВМ, происходил переход к векторам, массивам, файлам, спискам. Результатом этого развития стали абстрактные типы данных, обеспечивающие возможность создания такой структуры данных, которая наиболее удобна при решении поставленной задачи. Последовательное развитие структур данных привело к их качественному изменению и к переходу от представления данных к представлению знаний.

При изучении интеллектуальных систем возникает вопрос – что же такое знания и чем они отличаются от данных. В ЭВМ знания так же, как и данные, отображаются в знаковой форме (в виде формул, текста, файлов, информационных массивов), поэтому можно сказать, что знания – это особым образом организованные данные. Но это было бы слишком узкое понимание. Более точные определения дают Т. А. Гаврилова и В. Ф. Хорошевский [2, с. 19]: «*Данные* – это отдельные факты, характеризующие объекты, процессы и явления предметной области, а также их свойства, а *знания* – закономерности предметной области (принципы, связи, законы), полученные в результате

практической деятельности и профессионального опыта, а также помогающие специалистам при решении задач в этой области». Также добавим, что знания основываются на данных и представляют собой результат мыслительной деятельности человека, направленной на обобщение его практического опыта. Для хранения данных используются *базы данных* (для них характерны большой объем и относительно небольшая удельная стоимость информации), для хранения знаний – *базы знаний* (небольшого объема, но исключительно дорогие информационные массивы).

Уровень представления знаний отличается от уровня представления данных не только более сложной структурой, но и существенными особенностями: интерпретируемость, наличие классифицируемых связей, которые позволяют хранить информацию, одинаковую для всех элементов множества, наличие ситуативных отношений. Кроме того, для уровня знаний характерны такие признаки, как наличие специальных процедур обобщения, пополнения имеющихся в системе знаний и ряда других процедур.

Существуют различные классификации видов знаний, но в любой из них, как правило, выделяют *процедурные* и *декларативные, поверхностные* и *глубинные* знания [2, с. 19, 21].

Первые системы искусственного интеллекта работали с процедурными знаниями, то есть знаниями, «растворимыми» в алгоритмах. Они управляли данными. Для их изменения требовалось изменять программу. Однако по мере совершенствования систем искусственного интеллекта приоритет данных постепенно изменялся, и все большая часть используемой в них информации сосредотачивалась в структурных данных (таблицах, списках, абстрактных типах данных), то есть увеличивалась роль декларативных знаний, записанных на языках представления знаний, приближенных к естественному и понятных неспециалистам.

Поверхностные знания представляют собой знания о видимых взаимосвязях между отдельными событиями и фактами в предметной области, а глубинные – абстракции, аналогии, схемы,

отображающие структуру и природу процессов, протекающих в предметной области. Эти знания объясняют явления и могут использоваться для прогнозирования поведения объектов.

Знаниям присущи следующие характеристики:

1. *Внутренняя интерпретируемость.* Каждая информационная единица должна иметь уникальное имя, по которому ИС находит ее, а также отвечает на запросы, в которых это имя упомянуто.

2. *Структурированность.* Информационные единицы должны обладать гибкой структурой. Каждая информационная единица может быть включена в состав любой другой, и из каждой информационной единицы можно выделить некоторые составляющие ее информационные единицы.

3. *Связность.* В базе знаний между информационными единицами должна быть предусмотрена возможность установления связей различного типа, например, таких как: отношения структуризации, функциональные, каузальные и семантические отношения. С помощью первых задаются иерархии информационных единиц, вторые несут процедурную информацию, позволяющую находить одни информационные единицы через другие, третьи задают причинно-следственные связи, четвертые соответствуют всем остальным отношениям.

4. *Семантическая метрика.* На множестве информационных единиц в некоторых случаях полезно задавать отношение, характеризующее их ситуационную. Такое отношение называется отношением релевантности, позволяющее при работе с информационными единицами находить знания, близкие к уже найденным.

5. *Активность.* С момента разделения информационных единиц на данные и команды создавалась ситуация, при которой данные пассивны, а команды активны. Все процессы, протекающие в ЭВМ, инициируются командами, а данные используются этими командами лишь в случае необходимости. Для ИС эта ситуация неприемлема, так как в таких системах актуализации тех или иных действий способствуют знания, имеющиеся

в системе. Таким образом, выполнение программ должно инициироваться текущим состоянием информационной базы. Появление в базе фактов или описаний событий, установление связей может стать источником активности системы.

Перечисленные пять особенностей информационных единиц определяют ту грань, за которой данные превращаются в знания, а базы данных перерастают в базы знаний. Однако в настоящее время не существует баз знаний, в которых в полной мере были бы реализованы внутренняя интерпретируемость, структуризация, связность, введена семантическая мера и обеспечена активность знаний.

Это связано с тем, что все существующие на сегодняшний день модели представления знаний лишь отчасти решают стоящую перед ними задачу.

К числу наиболее известных моделей представления знаний относятся *продукционные, сетевые, фреймовые и логические модели*. Каждая из них имеет свои сильные и слабые стороны.

*Продукционная модель* или модель, основанная на правилах, позволяет представить знания в виде предложений типа «*Если (условие), то (действие)*». Чаще всего такой вид модели применяются в промышленных экспертных системах, так как она привлекает разработчиков своей наглядностью, высокой модульностью, легкостью внесения дополнений и изменений, а также простотой механизма логического вывода. В моделях этого типа используются некоторые элементы логических и сетевых моделей. Из логических моделей заимствована идея правил вывода, которые здесь называются *продукциями*, а из сетевых моделей – описание знаний в виде семантической сети. Вместо логического вывода, характерного для логических моделей, в продукционных моделях появляется вывод на знаниях. Однако процесс вывода в этих системах менее эффективен в сравнении с другими, так как требует гораздо больше времени в связи с необходимостью проверки применимости правил (продукций). Кроме этого в системах продукций отсутствуют средства для установления иерархии правил [3, с. 311].

В основе *сетевых моделей* лежит конструкция, названная ранее *семантической сетью*<sup>2</sup>. Основным преимуществом такой сети является то, что она более других соответствует современным представлениям об организации долговременной памяти человека. Э. Ф. Скороходько [5, с. 4] с лингвистической точки зрения видит достоинство семантических сетей в том, что они позволяют отображать обширную языковую систему в полном объеме и со всеми деталями. Также семантическая сеть является идеальным способом представления любого системно-структурного образования и полезна при решении многих теоретических и практических задач, особенно связанных с проектированием лингвистического обеспечения систем искусственного интеллекта. В виде недостатка этой модели можно отметить сложность организации процедуры поиска вывода на семантической сети.

В зависимости от типов связей, используемых в модели, различают *классифицирующие сети*, *функциональные сети* и *сценарии*. В классифицирующих сетях используются отношения структуризации. Такие сети позволяют в базах знаний вводить разные иерархические отношения между информационными единицами. Функциональные сети характеризуются наличием функциональных отношений. Их часто называют вычислительными моделями, так как они позволяют описывать процедуры «вычислений» одних информационных единиц через другие. Для описания *стереотипного знания*<sup>3</sup> чаще всего используют сценарии. Под *сценарием* подразумевают формализованное описание стандартной последовательности взаимосвязанных фактов, определяющих типичную ситуацию предметной области.

---

<sup>2</sup> *Семантическая сеть* – ориентированный граф, вершины которого – понятия, а дуги – отношения между ними [2, с. 23].

<sup>3</sup> *Стереотипные знания* в системах представления знаний описывают известные стандартные ситуации реального мира. Такие знания позволяют восстанавливать информацию, пропущенную в описании ситуации, предсказывать появление новых фактов, устанавливать смысл происхождения ситуации с точки зрения более общего ситуативного контекста.



В ИС сценарии используются в процедурах понимания естественно-языковых текстов, планирования поведения, обучения, принятия решений, управления изменениями среды и др.

В отличие от моделей других типов во *фреймовых моделях* фиксируется жесткая структура информационных единиц, которая называется *протофреймом*. Под *фреймом* понимается абстрактный образ для представления некоего стереотипа восприятия. Преимущество фрейма, как модели представления знаний, по мнению ряда авторов [2, с. 25; 3, с. 315 и др.], в том, что он отражает концептуальную основу организации памяти человека, ее гибкость и наглядность.

В качестве способа описания знаний в научной литературе также выделяют *логические модели*, основанные на классическом исчислении предикатов 1-го порядка, когда предметная область или задача описывается в виде набора аксиом. Исчисление предикатов 1-го порядка в промышленных экспертных системах практически не используется. Эта логическая модель применима в основном в исследовательских системах, так как предъявляет очень высокие требования и ограничения к предметной области. В промышленных же экспертных системах используются различные ее модификации и расширения.

Помимо несовершенства каждой из рассмотренных моделей представления знаний на выбор способа их представления существенно влияет природа самих знаний моделируемой области. Более того, при решении сложных задач представление разного вида знаний изначально предполагает использование различных способов представления. В результате база знаний может иметь многоуровневую структуру, и тогда функционирование интеллектуальной системы осуществляется по принципу доски объявлений [3, с. 317].

Краткий анализ состояния разработок в области создания интеллектуальных систем с очевидностью свидетельствует о том, что, во-первых, проблема еще далека от своего окончательного решения, а во-вторых, она чрезвычайно актуальна и требует дальнейшего изучения, новых подходов и идей.

**Список литературы**

1. Белоногов Г. Г. Автоматизированные информационные системы / Г. Г. Белоногов, В. И. Богатырев. – М.: Совет. радио, 1973. – 328 с.
2. Гаврилова Т. А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
3. Дюк В. Data Mining: Учеб. курс / В. Дюк, А. Самойленко. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
4. Майкевич Н. В. От информационного пространства к пространству знаний. Онтологии в Интернет [Электрон. ресурс] / Н. В. Майкевич // Труды конференции КИИ'98, Пущино (Россия), 5–10 октяб. 1998 г. – С. 152–158. – Режим доступа: <http://www.uchcom.botik.ru/nut/CAI98.html>.
5. Скороходько Э. Ф. Семантические сети и автоматическая обработка текста / Э. Ф. Скороходько. – К.: Наук. думка, 1983. – 220 с.
6. Hayes-Roth F. The State of Knowledge-Based Systems / F. Hayes-Roth, N. Jacobstein // Communications of the ACM. – 1994. – V. 37, № 3. – P. 27–39.
7. Studer R. Knowledge Engineering: Principles and Methods / R. Studer, V. R. Benjamins, D. Fensel // In Data & Knowledge Engineering. – 1998. – № 25. – P. 161–197.

**Summary**

The article deals with methods of knowledge presenting for automatic data processing in intellectual systems. The status of developments in the field of intellectual systems creating has been analyzed. The author classifies knowledge types and determines characteristic features peculiar to knowledge. Special attention has been paid to models of knowledge presenting. The main link types used in the models have been determined.

**Резюме**

У статті розглянуто засоби подання знань для автоматизованої обробки інформації в інтелектуальних системах. Наведено стислий аналіз стану розробок у галузі створення інтелектуальних систем. Автором запропоновано класифікацію видів знань, викладено характеристики, притаманні знанням. Особлива увага приділяється моделям подання знань, перелічено основні типи зв'язків, що використовуються в моделях.

УДК 372.014.543(477)"1920/1930"

*О. В. Бондар*

**ФІНАНСУВАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ СИСТЕМИ  
ВИХОВАННЯ У 20–30-ті РОКИ ХХ ст.:  
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ**

**Ключові слова:** державне дошкільне виховання, фінансування.

Державне дошкільне виховання, яке ставило за мету охоплення всіх дітей країні віком до семи років, було новою справою в Радянській Україні. Питання про становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання загалом ще недостатньо вивчене, а процеси, які відбувалися в ньому у 20–30-ті роки ХХ ст., не досліджені зовсім. Ця робота є чи не першою спробою заповнити прогалину у вітчизняній історичній науці. Проблеми фінансування саме дошкільної системи у зазначений час залишалися за межами уваги дослідників – вони розглядалися лише в контексті загальноосвітнього процесу. Оскільки на сучасному етапі в Україні відбувається реформування освітньої галузі, вивчення історичного досвіду цього процесу є своєчасним і важливим.

Важливим джерелом для вивчення процесу фінансування дошкільного виховання в УСРР у 20-ті рр. є архівні матеріали. У фондах державних архівів України зберігається практично невикористаний істориками матеріал стосовно матеріально-технічної бази дошкільних закладів. Цінність архівних матеріалів полягає у тому, що вони дають досить повну картину складного процесу утримання не тільки дошкільних, але й всіх культурно-освітніх установ України в зазначений час. Проте до цього часу архівні матеріали з питань організації дошкільного виховання в УСРР 20–30-х років у науковий обіг не включалися і в нашому випадку вони мають величезне значення. Окремі відомості стосовно фінансування дошкільних закладів можна знайти лише

в дослідженнях С. Абрамсона [1], А. Бондара [2] та В. Липинського [3].

Уся джерельна база дослідження поєднується у такі групи: офіційні документи уряду Радянської України, законодавчі акти, директивні документи НКО УСРР; бюджети регіонів; фінансові звіти центральних та місцевих органів освіти; кошториси відділів соціального виховання, промислових підприємств та громадських організацій щодо утримання дошкільних закладів; звіти про отримання та використання коштів; листування між інстанціями, яким підпорядковувалися дошкільні заклади.

У своєму розвитку процес фінансування дошкільних закладів пройшов декілька етапів:

1) 1919–1922 – фінансування дошкільних закладів здійснювалося централізовано шляхом щомісячного виділення асигнувань у першу чергу з республіканського бюджету [3, с. 22], а також із центральних органів управління – Наркомату трудового соціального забезпечення, Наркомату освіти, промислових трестів. У цей період переважна більшість дошкільних закладів була безкоштовною для батьків [4, с. 29];

2) 1923–1927 – переведення фінансування дошкільних закладів із республіканського на місцеві бюджети. Від центральних органів управління надходить не більше 20% коштів на їх утримання. Це призводить до занепаду дошкільної системи через неспроможність місцевих економік опікуватися освітніми установами [5];

3) 1928–1930 – збільшення мережі дитячих установ завдяки посиленню фінансування та активному залученню державних, місцевих, промислових і коштів батьків. Остаточне закріплення в бюджетному законодавстві джерел утримання дошкільної системи виховання [6].

На першому етапі (1919–1922 рр.) дошкільні заклади виникали та розвивалися стихійно і були дуже диференційовані – заклади з однаковими функціями носили різні назви: дитячий будинок, денний дитячий будинок, притулок, осередок, будинок опіки, садок, ясла, майдан, клуб, колонія. Щороку фінансовий відділ НКО УСРР складав кошторис кредитування освітньої системи

за губерніями, закладаючи в нього кошти на відкриття нових та утримання вже існуючих дошкільних закладів. Губернські відділи освіти у свою чергу розподіляли їх між секціями дошкільного виховання повітових відділів освіти. Часто кошти надходили в недостатній кількості та із запізненням. Майже всі архівні документи 1919–1920 рр. містять звернення до керівних установ із проханням прискорити надходження необхідних коштів. Так, у протоколі засідання Колегії дошкільного виховання при НКО УСРР від 12 червня 1919 р. зазначено: «На майданах діти не доїдають. Їх нема чим годувати, бо відчуваються проблеми з кошторисами. Вони переходять з однієї інстанції до інших і врешті невідомо, хто проводить кошторис. Апаратний хаос руйнує дошкільні установи» [7].

У звіті про роботу відділу соціального виховання НКО УСРР за 1919 р. зберігається лист Золотоніського відділу освіти від 23 червня 1919 року, в якому говориться: «У м. Золотоноші з початку літа відкрито вісім дитячих майданчиків, які відвідують 1000 дітей. Грошей, що надходять із коштів місцевих виконкомів, катастрофічно не вистачає. Необхідно придбати приладдя та їжу для дітей. Прохання виділити 100 000 карбованців» [8]. Повідомлення з Полтави від 28 липня 1919 р.: «Губернський відділ освіти прохає прискорити асигнування коштів для губернії. Становище катастрофічне. Дошкільна робота припиняється. Потрібно на червень мінімум 40 мільйонів» [9].

Відповіддю на подібні звернення слід вважати циркулярну телеграму від 22 серпня 1919 р.: «Усім губернським відділам НКО в містах: Київ, Херсон, Харків, Полтава та ін. За розпорядженням уряду НКО відпускає кошти тільки на показові установи. Кошти на утримання всіх інших освітніх закладів губернські відділи НКО повинні вимагати від місцевих виконкомів. НКО не здатний виділити за всіма кошторисами навіть третини загальної суми» [10].

На другому етапі (1923–1927 рр.) простежується скорочення кількості всіх закладів соціального виховання, у тому числі і дошкільних, унаслідок скороченням асигнувань із республіканського бюджету на розвиток галузі.

7 березня 1923 р. була прийнята Постанова ВУЦВК «Про переведення культосвітніх установ на місцевий бюджет». Згідно з цією Постановою, на рахунок місцевих бюджетів відносилися витрати з організації, забезпечення приміщеннями, опаленням, водопостачанням, ремонтом та утримання особового складу педагогічного і технічного персоналу [11]. У результаті цих перетворень дошкільні заклади опинилися ще у скрутнішому становищі через неспроможність місцевих бюджетів нести на собі такий тягар.

У червні 1923 р. у Комісію РНК УСРР із фінансового стану республіканський НКО надсилає доповідну записку, в якій зазначено, що місцеві виконкоми бойкотують рішення уряду щодо фінансування освіти. Так, у Катеринославській губернії у 1923 р. було задекларовано виділення 26,7% витрат місцевого бюджету на потреби народної освіти, а реально виділено лише 14,95% коштів; у Полтавській губернії – за бюджетом на освіту планувалося 31,5%, виділено – 12,2%; у Київській – 36%, виділено – 17,6%; у Харківській – 31%, виділено – 19,8%; у Волинській – 36,5%, а виділено – 12%; у Подільській за планом 31%, отримала освіта лише 12% [11].

Архівні матеріали щодо фінансування культосвітніх установ переконливо свідчать, що криза дошкільництва 1923–1928 рр. полягає у відсутності коштів на їх утримання. 22 грудня 1923 року у Секретаріат НКО СРСР було відправлено лист від керівництва управління соціального виховання в УСРР: «...Загальним явищем для всіх губерній України є те, що місцеві бюджети цілковито не передбачають організацію та розвиток мережі дошкільного виховання. Уся справа з виховання дітей віком до семи років знаходяться в безвихідному та важкому стані» [12].

Про стан дошкільної справи у середині 20-х рр. свідчать листи з регіонів до НКО УСРР. Один із них: «Подільський губернський відділ народної освіти повідомляє про те, що у зв'язку з режимом зниження кредитів із місцевого бюджету для народної освіти спостерігається масова ліквідація дитячих установ соціального і дошкільного виховання, які перебували на місцевому бюджеті.

Бюджетна Комісія замість необхідних 76 000 крб відшкодувала всього 35 000 крб» [12].

Про значне скорочення загальної кількості всіх закладів дошкільного виховання в УСРР свідчать дані, наведені у звіті НКО від 7 жовтня 1923 р.: на 1 січня 1922 р. у республіці існувало дитячих будинків – 1693, денних дитячих будинків – 409, дитячих садків – 568, а на 1 квітня 1923 р. дитячих будинків – 1657, денних дитячих будинків – 61, садків – 109 [12].

Зниження фінансування на 38,5% у порівнянні з 1 січня 1922 р. призвело також й до припинення підготовки спеціалістів галузі. «Відсутність коштів на науково-педагогічну роботу, з одного боку, і надзвичайно низька заробітна плата, з іншого, сприяють укріпленню у вчителів поглядів, які зовсім не відповідають завданням соціального виховання», – скаржився у 1924 р. в Наркомат фінансів член колегії НКО УСРР В. Бутвін [12].

Низьке матеріальне забезпечення працівників дошкільних закладів можна проілюструвати такими даними: член колегії відділу дошкільного виховання НКО УСРР отримував зарплату 2000 крб на місяць і належав до 1-ї категорії класової пайки. Секретар у тому ж відділі отримував 1500 крб на місяць і таку ж пайку, а вихователька дитячого садка отримувала 1000 крб і 3-ю категорію класової пайки [13]. Звичайно, прожити на ці гроші було майже неможливо, про що свідчить велика кількість листів із проханням про допомогу до колегії відділу соціального виховання НКО УСРР. Один із них: «Ми, виховательки Кременецької дитячої дошкільної колонії, повідомляємо, що неможливо вижити, отримуючи заробітну плату у 1000 крб, коли ще й за стіл із нас відшкодовують 300 крб. Жажлива дорожнеча, адже в наших руках виховання підростаючого покоління. Живемо ми як Плюшкині та Коробочки, на всьому доводиться економити. За дорученням співробітниць, вихователька Ф. Кашкет» [8]. У цьому конкретному випадку на листі стоїть резолюція: «Прохання задовольнити. Видати матеріальну допомогу». Але можна уявити, що розмір цієї допомоги був мізерний, вона була одноразова, а, можливо, навіть не дійшла до прохачок.

При вивченні архівних матеріалів стосовно дошкільної системи України виникає відчуття, що всупереч державним рішенням, місцеві органи влади, профспілкові й суспільно-громадські установи бойкотували фінансування дошкільних виховних закладів. Такі розбіжності між планами радянської влади та їх реальним втіленням у життя пояснюється, очевидно, ігноруванням законів економічного розвитку суспільства. Слабка матеріально-технічна база в багатьох галузях виробництва та гуманітарній сфері підмінялася адміністративно-командними методами, які не могли тривалий час діяти для розвитку суспільства. У лещата такої політики й потрапили дошкільні та культурно-освітні установи Радянської України у 20-ті роки.

Показовим є листування між українськими філіями цукор-тресту та відділами губернської освіти і соціального виховання УСРР. На початку 1924 р. уповноважені цукор-трестів Київського, Харківського, Полтавського, Чернігівського і Волинського відділень звернулися до своїх губернських відділів освіти з проханнями перевести дошкільні заклади з їх балансу на органи соціального виховання. Денні дитячі будинки, садки, дошкільні клуби для дітей робітників цукрозаводів були створені протягом 1919–1920 років. У 1923 р. центральне Київське відділення цукор-тресту прийняло рішення про припинення їх фінансування. Але губернські відділи освіти через відсутність відповідних коштів відмовилися прийняти на свій баланс дошкільні заклади цукровиробників. Листування між установами цукор-тресту та відділами освіти тривало протягом року і призвело до остаточного закриття усіх закладів. Загальна кількість ліквідованих дошкільних закладів для дітей працівників цукрових заводів УСРР в документах не згадується. Відомо лише, що Волинський губернський відділ освіти відмовився прийняти на баланс три дитячих садка цукровиків – один на 30 дітей з двома працівниками, другий – на 25 дітей і двох працівників, третій – теж на 25 дітей і двох працівників [14].

Справа з фінансуванням дошкільних установ була настільки складною, що Головне управління соціального виховання НКО



УСРР у 1924 р. прийняло спеціальний додаток до «Тимчасового статуту дитячого садка» (1923 р.). Цей додаток носив назву «Про самоокупні дитячі садки» [15, с. 487–500]. НКО УСРР пропонував створювати самоокупні садки всім партійним, колективним організаціям, комнезамам тощо, а також активно залучати у дошкільну справу кошти батьків. Але в кожній дитячій установі обов'язково встановлювався відсоток дітей, звільнених від будь-якої плати. Цей відсоток не перевищував 15% у садках, де було харчування, і 35% там, де його не було [14].

У червні 1927 р., згідно із Постановою РНК УСРР «Про введення платності в яслах для категорій трудящих з достатком», платними стають також дитячі ясла. Розмір оплати в них визначався індивідуально, залежно від заробітку батьків та складу їх родин [15]. До цього часу всі дитячі ясла республіки були майже повністю безоплатні для батьків – їх фінансував Наркомат охорони здоров'я.

Таким чином, держава визнавала свою неспроможність забезпечити всіх дітей країни безоплатною освітою та вихованням. Так, нарком освіти УСРР М. Скрипник відверто визнав, що витрати на справу дошкільного забезпечення дитинства у 1927–1928 рр. дорівнювали 846 000 крб, що становило 2,6 копійки на душу населення України, а на виховання кожної дитини зазвичай витрачалось на рік менше 48 крб [16, с. 42]. Кошти, які виділялися місцевими виконкомом на дошкільні установи, мали характер дотаційного фонду для найбільш нагальних потреб і у випадку кризових ситуацій [17]. Основний тягар із фінансування освітніх установ лягав на профспілкові, суспільно-громадські організації та батьків.

Ситуація стагнації та занепаду системи дошкільних закладів тривала в УСРР протягом усієї другої половини 20-х років. У звіті про діяльність Харківської інспектури освіти за 1928 р. знаходиться така інформація: «Мережа дошкільних установ за попереднє п'ятиріччя збільшувалася дуже мляво, а саме: у 1927–1928 рр. було 20 садків на 1144 дітей, а у 1927–1928 рр. мережа садків збільшилася лише до 37 на 2050 дітей» [17]. У тому ж звіті йдеться

про те, що на харчування дітей в садках, які знаходяться на місцевому бюджеті, виділяється недостатня сума у 4 крб 75 коп. на місяць на одну дитину, тобто 15 копійок в день [17].

Для третього періоду розвитку дошкільної системи виховання (1928–1930 рр.) є характерним те, що країна вже накопичила достатній досвід і матеріальні ресурси, економіка розвивалася стабільно, з'явилася постійна можливість відшкодування коштів на освітні та виховні установи. Індустріалізація, яка розпочалася у 1928 р., вимагала величезної кількості робітників, у тому числі і жінок, яких потрібно було негайно вилучити з традиційного для України родинного кола.

4 березня 1930 р. РНК УСРР прийняв Постанову «Про заходи щодо колективізації та оздоровлення дитячого побуту» [15]. Цим документом було остаточно закріплено систему фінансування дошкільних установ. Джерелами утримання ясел та дитячих садків стають:

- обов'язкові відрахування з державних, промислових та сільськогосподарських підприємств у розмірі 1/8 фонду заробітної плати;

- обов'язкові відрахування з фонду поліпшення побуту робітників і службовців у розмірі від 10 до 20% усього фонду;

- щорічні відшкодування зі споживчої та сільськогосподарської кооперації – по 0,05% від обігу, промкооперації – 5% від прибутку, кооперації інвалідів – 3% від загального прибутку;

- від професійних організацій – 20% культурних фондів;

- кошти батьків, крім неспроможних.

Комунальне обслуговування, а також ремонтні роботи покладалися на підприємства та відомства, які опікувалися дошкільними закладами.

Окрім постійного фінансування, радянський уряд ініціював проведення так званих «дошкільних походів» для одноразового стягнення коштів із населення для поліпшення матеріально-технічної бази галузі. 11 березня 1930 р. Секретаріат ВЦВК прийняв рішення про організацію першого «дошкільного походу» [15]. Зміст «походу» полягав у тому, щоб по всій Україні протягом

п'яти днів – із 29 квітня по 3 травня 1930 р. – установлювалися надбавки на 10% на парфуми, пиво, горілчані напої, квитки в усіх постійних театрах, цирках, перегонах, на перукарські послуги, трамвайні квитки, на рахунки ресторанів і буфетів після сьомої години вечора. Під час «походу» встановлювалося відрахування в розмірі 10% від штрафів, накладених на громадян місцевими органами влади та на прибутки комісійних крамниць.

Після закінчення «дошкільного походу» 75% зібраних коштів надходили до місцевих рад та районних виконкомів. Їх можна було витратити лише на розширення мережі дошкільних закладів і організацію короткотермінових курсів для підготовки дошкільних працівників. 25% усіх зібраних коштів міської ради та райвиконкоми повинні були передавати в розпорядження НКО. Вищезгадані заходи майже не вплинули на підвищення матеріального добробуту працівників галузі. Пересічна заробітна плата вихователів у дошкільних установах залежала від кількості асигнувань місцевих бюджетів на дошкільну справу і становила в 1928–1930 рр. 60–90 крб, завідуючих садками – 100–117 крб, технічного персоналу – 35–55 крб [17].

Наслідками «дошкільного походу» було деяке поживлення розвитку галузі, але навіть зібраних коштів було недостатньо. Так, згідно з бюджетом міста Києва на 1929–1930 рр. на народну освіту було витрачено 5 250 507 крб і тільки 871 018 крб – на утримання дошкільних установ та 16 351 крб – на ясла [18, с. 18]. На всю Одещину в 1929–1930 рр. для народної освіти було виділено 9 млн крб (10,59% бюджету округи), із них 11 350 крб на утримання ясел і 501 тис. 300 крб на дошкільні установи [19, с. 9].

Проаналізувавши проблему фінансування дошкільного виховання в Україні у 20–30-ті роки, можна зробити висновок, що на словах декларуючи увагу до підростаючого покоління в радянському суспільстві, на практиці владні інституції не забезпечили в повному обсязі на державному рівні створення відповідної матеріальної бази виховних установ. Це призвело до ліквідації багатьох дошкільних закладів і поставило всю систему

дошкільного виховання на межу катастрофи. Тільки починаючи з березня 1930 р. відбулися певні позитивні зрушення, які свідчать про зростання уваги партійно-радянського керівництва України до проблеми утримання і розвитку системи дошкільного виховання.

### Список літератури

1. *Абрамсон С.* История дошкольного воспитания на Украине (Развитие дошкольного воспитания на Украине до Великой Октябрьской Социалистической революции, в годы гражданской войны и в восстановительный период до 1925 года): Дис. ... канд. пед. наук / С. Абрамсон. – Х., 1949.
2. *Бондар А.* Розвиток суспільного виховання в Українській РСР / А. Бондар. – К., 1968.
3. *Липинський В.* Становлення і розвиток нової системи в УСРР у 20-ті роки / В. Липинський. – Донецьк, 2001.
4. *Збірник* декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному Комісаріату освіти УСРР: У 2 т. – Х., 1920.
5. *ЦДВАВОВУ* України, ф. 166, оп. 3, спр. 3, арк. 5.
6. *Державний архів* Полтавської області, ф. 2068, оп. 1, спр. 581, арк. 70.
7. *ЦДВАВОВУ* України, ф. 166, оп. 1, спр. 201, арк. 22.
8. *ЦДВАВОВУ* України, ф. 166, оп. 1, спр. 167, арк. 17–19.
9. *Державний архів* Полтавської області, ф. 3463, оп. 2, спр. 1, арк. 11.
10. *ЦДВАВОВУ* України, ф. 166, оп. 1, Спр. 193, арк. 74.
11. *ЦДВАВОВУ* України, ф. 166, оп. 3, Спр. 1104, арк. 5–7.
12. *ЦДВАВОВУ* України, ф. 166, оп. 3, Спр. 1105, арк. 5–14, 33.
13. *ЦДВАВОВУ* України, ф. 166, оп. 1, Спр. 194, арк. 51–57.
14. *ЦДВАВОВУ* України, ф. 166, оп. 4, Спр. 847, арк. 450, 489.
15. *Державний архів* Полтавської області, ф. 363, оп. 1, спр. 639, арк. 70, 54.
16. *Скрипник М.* Про завдання дошкільного виховання / М. Скрипник. – Х., 1932.
17. *Державний архів* Харківської області, ф. 845, оп. 3, спр. 1795, арк. 154, 35, 155, 160.

18. *Бюджет* м. Києва на 1929–1930 рік. – К., 1930.

19. *Бюджет* Одеської округи на 1929–1930 рр. – Одеса, 1930.

### Summary

The process of financing of the nursery system in Ukraine had three periods in its development. Financing of the nursery institutions was carried out by allotting the money every month from the republic budget and central administrative bodies. At the beginning of 1930 the number of the nursery institutions began to increase due to a new system of financing which included the republic and local. During the third period these sources of financing the nursery system became fixed in the budget legislation.

### Резюме

Процес фінансування дошкільної системи виховання в УСРР у 20-ті – на початку 30-х рр. ХХ ст. пройшов у своєму розвитку три етапи: від централізованого виділення коштів із республіканського бюджету до повного переводу на місцеві асигнування. На початку 30-х рр. після основних соціально-економічних перетворень у державі у бюджетному законодавстві остаточно закріплюються джерела фінансування дошкільної системи виховання.

УДК [811.111:378](477.54)

*Л. О. Артеменко, В. С. Поліна, Т. М. Тимошенкова*

## СПРОБА ІНТЕГРУВАТИ ПІДГОТОВКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КОМПЛЕКСІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

**Ключові слова:** інтегрована навчальна програма; модель безперервної освіти; іноземна мова – інструмент міжкультурного спілкування; комунікативна спрямованість навчання; автономія учня; спіралеподібна прогресивність; розвиток особистості; індивідуалізація і гуманізація навчання; розвиваюча і виховна мета; мовна, мовленнєва, соціокультурна, дискурсивна, стратегічна компетенція.

Сучасні завдання модернізації освіти, які висуває розвиток цивілізаційних процесів, знову загострили питання ефективного оволодіння іноземними мовами. Глобалізаційні процеси, прагнення України приєднатися до Болонської декларації суттєво конкретизували проблему.

НУА як інноваційний науково-навчальний комплекс має свої підходи до розв'язання проблеми. Серед найбільш цікавих і, відверто кажучи, унікальних наробок – інтегровані навчальні програми. Саме – з англійської мови.

Слід відзначити, що аналогів у вітчизняній практиці поки що не існує (аналіз літератури дає право на припущення: аналогів в СНД теж немає). У всяк випадок, до освітянської, педагогічної літератури опис такого досвіду ще не потрапив. Можна констатувати, що дана стаття – практично перша спроба презентації досвіду навчального закладу з розробки та впровадження інтегрованої навчальної програми з англійської мови.

Програма являє собою результат змістової інтеграції навчальних програм з англійської мови для спеціалізованої економіко-правової школи і ХГУ «НУА» (факультети «Бізнес-управління» і «Соціальний менеджмент») в рамках відпрацювання моделі безперервної освіти і охоплює всі етапи навчання англійської мови в НУА: дитяча школа раннього розвитку (ДШРР) – СЕПШ з поглибленим вивченням іноземних мов (1, 2, 3 ступені) – ХГУ (неспеціальні факультети).

Нагальна необхідність укладання комплексної інтегрованої програми з англійської мови зумовлена такими чинниками:

По-перше, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія» (ХГУ «НУА») – це навчально-виховний комплекс, який містить усі ступені системи освіти – від дошкільної до післядипломної.

По-друге, курс навчання англійської мови на всіх етапах має свою специфіку.

За кількістю навчальних годин, відведених на вивчення англійської мови, СЕПШ займає серединну позицію між загальноосвітніми і спеціалізованими в галузі англійської мови школами.

Тому стандартні державні програми не можуть повністю задовольняти потребам реалізації можливостей СЕПШ у цьому аспекті.

Університетська програма «НУА» з англійської мови відрізняється від інших програм для вищих навчальних закладів більшою сіткою аудиторних часів, трьома рівнями навчальних груп та аспектизацією курсу англійської мови.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, основною метою навчання іноземної мови є розвиток в учнів уміння використовувати іноземну мову як інструмент міжкультурного спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності.

Стратегічною метою програми є орієнтація навчання на виконання сучасного замовлення – володіння іноземною мовою як засобом комунікації і забезпечення шляхів реалізації цього завдання.

Програма базується на таких принципах:

– *комунікативна спрямованість навчання*: досягнення учнями рівня комунікативної компетенції, достатнього для здійснення спілкування у різноманітних комунікативних сферах у чотирьох його видах: аудіювання, читання, говоріння, письмо;

– *автономія учня* і його подальше професійне зростання, яке досягається за допомогою формування навчальних умінь;

– *наступність*: урахування наявних знань та попереднього мовного досвіду;

– *послідовність*: забезпечення поступового вивчення матеріалу на всіх ступенях;

– *спіралеподібна прогресивність*: надання нового матеріалу на основі уже здобутих знань при поступовому ускладненні завдань;

– *інтегративність*: взаємопов'язаність та взаємообумовленість усіх компонентів навчання;

– *розвиток особистості*: забезпечення інтелектуального і особистісного розвитку;

– *індивідуалізація навчання*: урахування психологічних особливостей учнів, що визначають характер і тип сприйняття мовної інформації;

– *гуманізація навчання*: визначення статусу учня як суб'єкта навчання, його активного учасника і діяльного партнера в навчальному процесі.

***Цілі навчання іноземної мови.***

***Практична:*** формування у учнів комунікативної і соціокультурної компетенцій, що можуть бути застосовані у розв'язанні професійних завдань та у повсякденному житті.

***Освітня:*** володіння іноземною мовою як засобом засвоєння нової інформації.

*Освітня* мета досягається шляхом оволодіння учнями засобами іноземної мови, що, у свою чергу, передбачає:

- усвідомлення учнями суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність;
- розуміння особливостей процесу мислення;
- порівняння явищ іноземної мови, що вивчається, з рідною мовою;
- залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної);
- оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (лінгвокраїнознавство, країнознавство);
- уміння вчитися (працювати з книжкою, підручником, довідковою літературою, словником тощо).

Освітня мета реалізується у процесі навчання на базі навчального матеріалу (текстів для читання, аудіювання тощо).

***Розвиваюча мета*** реалізується у процесі набуття учнями досвіду творчості, пошукової діяльності, усвідомлення і оцінки явищ як своєї, так і іншої дійсності, їх подібності та розбіжності. Передбачається розвиток у учнів:

- умінь використання набутих знань та навичок у нових ситуаціях на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності;
- мовленнєвих здібностей (фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, імітації, логічного викладення думок тощо);
- інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам'яті – слухової й здорової, оперативної та тривалої, уваги – свідомої та мимовільної, уяви тощо);



– готовності до участі в іншомовному спілкуванні;  
– готовності до подальшої самоосвіти в галузі володіння іноземною мовою.

**Виховна:** надання учням загальної і професійної культури і розширення їх світогляду за допомогою навчального матеріалу і трактування його змісту; формування умінь міжособистого спілкування.

*Виховна* мета реалізується через систему розвинення особистого ставлення до нової культури у процесі оволодіння цією культурою. Передбачається виховання у учнів:

- культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі;
- ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій;
- позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою;
- розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування;
- таких рис характеру, як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість.

Виховання учнів у процесі навчання іноземної мови забезпечується підбором навчального матеріалу, в якому відбиті загальнолюдські моральні цінності.

У навчанні всі цілі реалізуються в комплексі. На певному відрізку навчального процесу цілі набувають конкретного змісту як очікування конкретних результатів, що мають бути досягнуті по завершенні даного ступеня навчання.

Завдання навчальної дисципліни полягають у практичному оволодінні різними видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письмо.

*Зміст* навчання має забезпечити здатність учнів спілкуватися іноземною мовою. Ця здатність досягається формуванням у учнів іншомовної компетенції, яка створюється за рахунок мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій. Зміст навчання становить вироблення вмій та навичок аудіювання, говоріння, читання та письма. Саме ці традиційні вміння і навички і є головною метою процесу навчання учнів іноземної мови.

При виборі методів ми керуємося положенням, що методика як прикладна наука нерозривно пов'язує розробку методів із конкретними завданнями і умовами навчання. Ефективність навчальних технологій перевіряється на практиці, а їх доцільність визначається відповідністю заданим умовам, завданням і цілям навчання.

Змістовні компоненти:

- сфери спілкування, типові ситуації та тематика;
- мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал;

- мовні знання та мовленнєві уміння і навички.

У навчанні використовуються:

- вітчизняні навчальні посібники, що відповідають сучасним вимогам і рекомендовані Міністерством науки і освіти України;

- автентичні матеріали (підручники, аудіо- і відеоматеріали, СД, медіаджерела);

- кафедральні розробки навчальних матеріалів;

- комп'ютерні програми.

Програми «Call» та «ROUND-UP» забезпечують інтерактивний режим навчання англійської мови на етапі середньої школи; мультимедійний комплекс «REWARD», що його використовують у ВНЗ, забезпечує розвинення всіх аспектів лінгвістичної і комунікативної компетенції. Наведені курси ефективно оптимізують навчання/викладання, надають більш об'єктивну систему оцінювання знань учнів, передбачають індивідуальний підхід до учнів: виявляють «слабкі місця» у знаннях кожного учня з подальшим тренінгом для їх усунення.

Шкільна програма для кожного року навчання містить у собі такі розділи:

- вступ, у якому встановлюються вимоги до мовленнєвих умінь учнів наприкінці навчального року;

- програма формування компетенцій – мовної, мовленнєвої, соціокультурної/соціолінгвістичної, дискурсивної та стратегічної в межах певної теми/сфери спілкування – та розширення і поглиблення знань з інших предметів у процесі засвоєння навчального матеріалу;

– методичні рекомендації вчителю щодо організації і проведення навчання з метою реалізації програмних вимог до формування компетенцій іншомовного спілкування. Наприклад, в кінці кожної теми учням пропонується усне або письмове творче завдання або проект;

– орієнтовний календарно-тематичний план на навчальний рік;

– таблиця оцінювання навчальних досягнень учнів у галузі мовленнєвих умінь, виходячи з установлених стандартів.

Усі вищезгадані розділи для кожного року навчання передують наступність із попереднім роком і систематичність вимог до рівня навчальних досягнень.

Цільовою спрямованістю наскрізної програми безперервного навчання англійської мови, що включає етапи: дошкільний – молодша – середня – старша школа, є надання випускникам СЕПШ мовної компетенції, необхідної і достатньої для продовження навчання у вищому навчальному закладі. За орієнтир щодо принципів програми, цілей навчання англійської мови, контролю та оцінювання знань учнів було прийнято Програму для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2–12 класи. – К.: Шкільний світ, 2001.

Практичному опануванню учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності в типових ситуаціях, надано провідну роль на всіх етапах вивчення англійської мови.

Серед чотирьох основних *принципів* – комунікативна спрямованість; особистісна орієнтація; автономія учня; взаємопов'язане (інтегроване) навчання видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма) – наша програма акцентує відносно новий принцип – автономію учня – і пропонує метод проектів як один із підходів до формування і розвитку незалежності учня від викладача у вивченні англійської мови.

Проект, який може виконуватися індивідуально або колективно, моделює ситуацію реального життя (реальний цілісний контекст спілкування), де поєднуються мовленнєва та

немовленнєва дії, вербальні та невербальні засоби спілкування, візуальна та звукова репрезентація подій та ситуацій. Програма рекомендує різноманітні варіанти проектів: міні-журнали про екзотичних тварин зі статтями, фотографіями та малюнками; проект будинку майбутнього зі схемами та планами; створення коміксів; рольові ігри: «прес-конференція», «інтерв'ю» та ін. Презентація проекту може здійснюватися у найрізноманітніших формах: виступ, доповідь, демонстрація, виставка, драматизація та ін.

Метод проектів сприяє формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій, що являє собою якісно новий етап у розумінні умов успішності комунікації з представниками чужої культури. Проектна методика розвиває творчий потенціал учня, підвищує рівень самооцінки, забезпечує комплексний розвиток комунікативної компетенції. Комунікативна орієнтованість проектного методу навчання англійської мови дозволяє активно використовувати такі лінгво-методичні принципи комунікативного підходу:

- практична спрямованість;
  - використання максимальної кількості каналів прийому і обробки інформації;
  - розвиток мотивації учнів;
  - розвиток навичок автономного навчання.
- Проектному методу притаманні такі особливості:
- робота в малих групах з метою пошуку спільного рішення з подальшим обговоренням;
  - виконання завдань, які виходять за межі навчальної програми, що у свою чергу сприяє розвитку професійних здібностей учнів;
  - природна інтеграція базових навичок та вмінь і розвиток міжкультурної компетенції;
  - реалізація міжпредметних зв'язків та фонових знань у процесі розв'язання проблеми.

Формування у учнів певного рівня комунікативної компетенції реалізується шляхом набування мовленнєвих умінь, розвинених

на основі мовних, лінгвокраїнознавчих, країнознавчих знань та навичок мовлення. Основні мовленнєві вміння включають:

- вміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях навчально-трудової, побутової та культурної сфер спілкування;
- вміння розуміти на слух основний зміст нескладних автентичних текстів;
- вміння читати і розуміти нескладні автентичні тексти різних стилів та жанрів із різним ступенем розуміння їх змісту (читання з розумінням основного змісту, читання з повним розумінням змісту);
- вміння зафіксувати і передати письмово нескладну інформацію.

Згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» передбачається, що на кінець 4-го класу учні опановують рівень А1; 6-го – А2; 9-го – В1; 11-го – В2.

На різних етапах оволодіння іноземною мовою учні одночасно використовують її як інструмент для здобуття знань з інших предметів: культурології, біології, екології, історії, географії, права, мистецтва, культури, астрономії та ін. У програмах для кожного року навчання цей аспект акцентовано.

Для забезпечення втілення наскрізної програми з англійської мови обрано НМК видавництва «Пірсон Ед'юкейшн» (Лонгман): Pingu Loves English; Pebbles (дошкільний курс); Blue Skies, English Together (початкова школа); World Club та Opportunities (середня та старша школа).

Усі вищезгадані підручники відповідають вимогам шкільної Програми з англійської мови та рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

Цей НМК враховує психологічні особливості кожної вікової категорії учнів, забезпечує поступове накопичення та повторення мовного матеріалу і сприяє розвитку творчих здібностей на кожному етапі навчання.

Курс навчання іноземної мови в університеті є логічним продовженням навчання в СЕПШ.

Втім, серед абітурієнтів є і випускники інших (загально-освітніх) шкіл, що мають, як правило, нижчий рівень підготовки з іноземної мови.

Звідси виникає необхідність розподілу студентів на академічні підгрупи трьох рівнів: Pre-Intermediate (A2), Intermediate (B1), Upper Intermediate (B2).

Принцип особистісно орієнтованого підходу до викладання іноземних мов з об'єктивним врахуванням початкових знань і особливостей засвоєння матеріалу кожним студентом, що лежить в основі комплектації груп, створює клімат психологічного сумісництва.

В організації ефективного навчання враховуються певні кількісні і якісні характеристики навчальної групи: її оптимальний склад (10–13 осіб); особисті характеристики; просторове розташування учасників спілкування в аудиторії (сидячи півколом, обличчям один до одного та ін.).

Для попереднього визначення початкових знань студентів використовуються тести, за результатами яких студенти розподіляються на декілька підгруп. Уточнення результатів відбувається протягом першого тижня, коли можливі переміщення з однієї групи до іншої (в деяких випадках необхідність переміщень виникає пізніше, протягом семестру). Добір навчальних матеріалів і календарно-тематичний план коригуються згідно з мовним рівнем підгрупи.

Нові умови і вимоги до всебічної підготовки фахівців, які здібні з успіхом конкурувати на ринку праці, визначають цілі і завдання мовної підготовки студентів ХГУ «НУА», що спеціалізуються в галузі «бізнес-управління» і «соціальний менеджмент», а саме: створення у студентів фундаментальної мовної бази і вироблення стійких навичок усного і письмового спілкування іноземною мовою. Мовна компетентність тих, хто навчається, визначається:

- стійкими навичками вимови (фонетика);
- усвідомленим засвоєнням і автоматизмом у вживанні граматичних форм і конструкцій (граматика);
- достатньо широким словниковим запасом, що виробляється і закріплюється на заняттях з аналітичного читання;

– навичками відбору і аранжування мовних засобів, що адекватні для реалізації комунікативної установи мовця (усна практика).

Звідси – доцільність звичайної для факультетів іноземних мов поаспектної організації навчального процесу: аспект усної практики, граматики, аналітичного читання.

Кожний викладач веде свій аспект, що дозволяє виробити найбільш доцільну систему введення і закріплення нового мовного матеріалу; використання різноманітного роздаткового матеріалу; виділення характерних помилок, що пов'язані з інтерференцією рідної мови, засоби їх усунення тощо.

Однак це аж ніяк не означає, що аспекти являють собою якісь замкнуті, ізольовані системи. Вони пов'язуються і взаємодіють, доповнюючи і підвищуючи ефективність один одного. Так, фонетичні навички і навички аудіювання відпрацьовуються на заняттях як з усної практики, так і аналітичного читання. У граматичних завданнях використовується активний лексичний матеріал текстів з аналітичного читання і тематичних розробок з усної практики тощо. Навчальне заняття сфокусовано на певному аспекті, але закріплює різноманітні знання і вміння, поступово доводячи їх до рівня навичок.

Усі аспекти практичного курсу з іноземної мови є складовими частинами єдиного інтегрального комплексу, який тільки і може створити стійку базу мовних вмінь і навичок, що забезпечують невимущену мовну поведінку, яка визначає успішність спілкування.

Програма навчання іноземної мови студентів факультетів «Бізнес-управління» та «Соціальний менеджмент» містить перелік навчальних матеріалів і методичні рекомендації для кожного аспекту.

*Аналітичне читання* (I–III курси) являє собою читання, переклад, виконання мовних і мовленнєвих вправ, рольових ігор, розрахованих на засвоєння нової лексики і активізацію лексичного запасу студентів.

*Фонетика* – корективний курс, розрахований на вироблення стійких навичок правильної вимови (як частина загальної роботи

над мовою без виділення спеціальних аудиторних годин). Включає виконання спеціальних фонетичних вправ і прослухування текстів, начитаних носіями мови, з подальшою імітацією; використання технічних засобів, лінгафонних курсів, тренувально-корективних вправ за допомогою фономатеріалів та ін.

**Усна практика** (I–V курси) має за мету розвиток навичок усного мовлення за відповідною тематикою; вироблення і вдосконалення вмінь сприймання та репродукування інформації, розширення лексичного запасу.

На I та II курсі вивчається побутова і країнознавча лексика. Із III курсу впроваджується загальноекономічна термінологія, лексика ділової мови. На IV–V курсах (магістри) розширюється лексичний запас за фахом. На заняттях використовуються автентичні навчальні посібники і підручники, твори художньої літератури, газети і журнали.

**Аудіювання** (I–V курси) включає сприйняття на слух текстів, начитаних носіями мови, і виконання різних завдань, що контролюють розуміння прослуханого: переклад (двобічний), відповіді на питання, заповнення пауз у тексті, запис з подальшим відтворенням прослуханого та ін.

**Граматика** (на I курсі як самостійний аспект, на старших курсах – як частина загальної роботи над мовою без виділення спеціальних аудиторних годин) – нормативний курс, метою якого є активне і свідоме засвоєння студентами граматичної будови англійської мови; він включає виконання вправ різного характеру: перекладацьких, підставних, виборчих, корективних та ін. Граматичний матеріал вивчається у тісному зв'язку з лексичним.

На I і II курсах закладаються основи граматичного матеріалу. На III та IV курсах іде поширення, поглиблення, деталізація матеріалу, відпрацьовуються навички автоматичного використання граматичних форм і конструкцій.

Повний список літератури і конкретний зміст занять представлені в календарно-тематичних планах із кожного аспекту курсу. Кожна година аудиторних занять передбачає одну годину самостійної роботи студентів.



Зв'язок компонентів навчальної програми як у межах кожного року, так і протягом усіх п'яти років навчання забезпечує цілісність та наступність навчання.

Зростаючий рівень сформованості мовленнєвих навичок та вмінь дає можливість студентам II–III курсів працювати над темами, складнішими за змістом та формою, ніж на першому курсі.

Протягом IV курсу тематичний блок «Професія» набуває більшої значущості. У його межах студенти розглядають питання, що безпосередньо стосуються їх спеціалізації.

Зміст Програми 4–5 років навчання організовано за тематичними полями або блоками. Співвідношення тематичних блоків у межах кожного року навчання залежать від навчальних потреб студентів, їх інтересів, психологічних особливостей. Здійснюється інтегративне формування навичок та вмінь усного і писемного мовлення з послідовним удосконаленням кожного окремого виду мовленнєвої діяльності. Протягом п'ятого року навчання у процесі реалізації проектної роботи, тема якої відповідає темі дипломного дослідження, відбувається реінтеграція усіх видів мовленнєвої діяльності на більш високому рівні.

Максимальна результативність навчального процесу забезпечується правильно вибраними навчальними засобами і навчальними матеріалами, адекватними для конкретної методичної мети.

Як свідчить досвід викладання, один підручник з іноземної мови не здатний розв'язати всі завдання навчання і потребує спеціалізованих додаткових посібників, що складають навчально-методичний комплекс.

Опитування студентів проводиться на кожному занятті; контрольні роботи – після закінчення теми, розділу або уроку, в кінці семестру і навчального року. Екзамен – наприкінці першого і четвертого навчального року, диференційований залік – наприкінці другого і третього навчального року – включають виконання письмових і усних завдань і контролюють як суму фактичних відомостей за всіма аспектами, так і загальний рівень мовної підготовки студентів.

Індивідуальні заняття передбачають створення умов для реалізації творчих можливостей студентів, розвитку їх здібностей і заохочення до науково-дослідницької роботи і творчої діяльності.

Позааудиторні індивідуальні заняття обумовлюють виконання студентами індивідуальних завдань, які розглядаються як додаткові вправи до різних розділів курсу.

Консультації проводяться з метою одержання студентами відповідей на окремі теоретичні і практичні питання.

Самостійна робота студентів з іноземної мови є обов'язковою складовою частиною навчального процесу, що сприяє досягненню основної мети курсу навчання – формуванню комунікативної компетенції. Вона мусить складати не менш ніж 1/3 і не більш ніж 2/3 загального обсягу навчальних годин, які відведені на вивчення певної теми. Організація всіх форм самостійної роботи здійснюється на базі спеціальних навчальних посібників і уважно контролюється з боку викладача. Зміст самостійної роботи визначається навчальною програмою і методичними рекомендаціями викладача.

Ефективність організації самостійної роботи студентів залежить значною мірою як від максимального використання можливостей індивідуалізації навчання, так і від активного впровадження технічних засобів навчання.

Впроваджуються різноманітні форми самостійної роботи, що закладають основи самоосвітньої діяльності: додаткове читання іноземною мовою, робота в комп'ютерному класі у позаурочний час, написання рефератів, розробка проектів та ін. Досягнення базового рівня навчання іноземної мови відкриває різноманітні шляхи для підтримки і підвищення досягнутого рівня мовної компетенції. У цьому ми убачаємо один із виявів принципів демократизації і гуманізації навчання, бо така жвава структура дозволяє дійсно враховувати потреби і можливості особистості, надає студентам право вибору, самостійності, стимулює навички і потребу роботи над самоосвітою протягом усього життя.

### Summary

The suggested comprehensive programme of teaching English is a result of an integration of programmes for the specialized economics and law secondary school (SELS) and Kharkiv University of Humanities «PUA» (faculties of Business Administration and Social Management) within the framework of a system of continuous education. It covers all the stages of education in PUA: the children's school of early development (CSED) – SELS with an extensive course of foreign languages (1, 2, 3 grades) – the University (non-linguistic faculties).

A strategic objective of the programme is orientation of teaching towards meeting modern requirement – mastering a foreign language as a means of communication, and securing the ways of realizing this objective.

Consistent developing communicative abilities, encouraging students' autonomy, step-by-step way of presenting language material, individual approach to learners are the basic principles of the programme.

The programme presupposes an interactive organization of classroom activities, and sets out to make up and develop a language, speech, socio-cultural, discourse and strategic competences.

### Резюме

Наскрізна програма навчання англійської мови являє собою результат змістової інтеграції програм з англійської мови для спеціалізованої економіко-правової школи (СЕПШ) і ХГУ «НУА» (факультети «Бізнес-управління» та «Соціальний менеджмент») в рамках відпрацювання моделі безперервної освіти і охоплює всі етапи навчання в НУА: дитяча школа раннього розвитку (ДШРР) – СЕПШ з поглибленим вивченням іноземних мов (1, 2, 3 ступені) – ХГУ (неспеціалізовані факультети).

Стратегічною метою програми є орієнтація навчання на виконання сучасного замовлення – володіння іноземною мовою як засобом комунікації і забезпечення шляхів реалізації цього завдання.

Програма базується на принципах комунікативної спрямованості навчання, автономії студента, наступності, послідовності і спіралеподібної прогресивності, індивідуалізації та гуманізації навчання.

Програма забезпечує інтерактивний режим навчання, формування і розвинення мовної, мовленнєвої, соціокультурної, дискурсивної та стратегічної компетенцій.

УДК 316.74:37.064.1/2

*О. М. Ожйова*

**ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЄДИНОГО  
ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ  
«СІМ'Я – НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД»**

**Ключові слова:** соціологія освіти, відносини між батьками і вчителями, вчителі і діти, освітньо-виховний простір, освітньо-виховне середовище.

Соціально-економічна ситуація в Україні на рубежі століть призвела до розпаду системи педагогічного впливу на дітей, що склалася раніше, значно послабила їх виховання як у школі, так і поза нею. Знизився виховний вплив сім'ї, її роль у соціалізації дітей, порушилися взаємозв'язки у системі «сім'я – школа». Сімейні відносини і виховання переживають глибоку кризу. Одним із найважливіших чинників сприяння формуванню вагомих соціальних і духовних якостей особистості дитини, підлітка може служити створення єдиного освітньо-виховного простору «сім'я – навчальний заклад».

У науковій літературі ця проблема розроблена недостатньо. Майже відсутні публікації і дослідження, що безпосередньо або опосередковано стосуються проблеми необхідності формування єдиного освітньо-виховного простору, який повинен включати спільні зусилля сім'ї і школи у вихованні дитини. Б. А. Кіперштейн відзначає, що введення у педагогічну практику і теорію понять «освітній простір», «освітнє середовище», «освітній процес» дає можливість поставити питання про організацію освітнього простору і освітнього середовища, їх вивчення і моделювання [1, с. 94].

У Росії проблема взаємодії сім'ї і школи у вихованні дитини досліджена більше. Зокрема, 2000 року у м. Благовещенську Хабаровського краю відбулася конференція під назвою «Мистецтво

бути батьком», в якій взяли участь педагоги, батьки і громадськість. Мета конференції – привернути увагу громадськості до проблем виховання дітей, до пошуку шляхів більш тісної взаємодії педагогів і батьків, розповсюдження кращого досвіду сімейного виховання [2]. Окремі аспекти даної проблеми зустрічаються у російських електронних ресурсах.

Метою даної статті є аналіз ситуації, що склалась у освітньому просторі України на сьогодні, і висунення думки щодо необхідності формування єдиного освітньо-виховного простору «сім'я – навчальний заклад».

Глибокі зміни, що відбуваються у нашому суспільстві, безпосередньо вплинули на виховання дітей, яке сьогодні відчуває серйозну кризу, що виражається не тільки у матеріально-фінансовому зuboжінні, але й у невизначеності цілей і змісту виховання. У нашому світі виховання віддзеркалює у собі всі ті суперечності і хворіє всіма тими соціальними хворобами, якими хворіє суспільство, оскільки органічно пов'язане з ним.

Виховання є основною педагогічною категорією, найбільш ємною, що інтегрує і формування, і розвиток, і навчання людини. Сьогодні вже очевидно, що виховання людини відбувається у трьох проявах. По-перше, виховання здійснюється у процесі соціалізації, де перше місце відведено родині, що завжди відігравала провідну роль, яку зберегла і сьогодні. Атмосфера, що панує у сім'ї, відносини між батьками і дітьми, пройняті любов'ю, повагою і щирим інтересом один до одного, – усе це складає основу сімейного виховання. Особистість дитини формується, насамперед, у сім'ї, у системі дитячо-батьківських відносин.

По-друге, одночасно з цим має місце виховання як діяльність педагогів у різних навчальних закладах. Як будь-яка цілеспрямована педагогічна діяльність, виховання у даному випадку може і має бути системним. Цим професійне виховання відрізняється від непрофесійного. Школа – найважливіший чинник виховання не тільки через тривалість впливу і всеохоплюваність дітей певного віку, але й тому, що в ній працюють професіонали, які

здійснюють свій виховний вплив у найбільш сенситивний період життя дітей. Кожен учитель у школі впливає на дітей передусім своєю особистістю, етико-психологічною культурою, вмінням зрозуміти, прийняти і підтримати навіть дуже «важку» дитину. У процесі викладання свого предмета учитель передає основи культури – інтелектуальної, технічної, художньої, філософської і просто людської [3].

Третім проявом виховання виступає самовиховання особистості, її самобудова, саморозвиток. Але ця сфера поки не є доступною навіть для більшості професіоналів, тому що йдеться про внутрішній світ людини, який розвивається і мотиви якого знаходяться поза межами свідомості і волі.

Сьогодні сімейне виховання зазнає значних втрат у зв'язку зі змушеним переключенням зусиль батьків на створення матеріальної бази як умови виживання, як можливості дати власним дітям якісну освіту. Із цього становища багатьом сім'ям вийти важко, проте, звичайно, батьки зацікавлені в тому, щоб їх діти були не тільки освіченими, але і вихованими. Поодинокі ні вчителів, ні батькам це не під силу. Єдність вчителів і батьків, їх контакт, взаємна довіра – кращий спосіб створення нових підходів до виховання особистості дитини. Дуже поширеним явищем у процесі сімейного виховання є те, що батьки нав'язують дітям свої амбіції, орієнтуючи їх на ідеали, яких самі не досягли. Такі методи виховання не можуть бути засобом досягнення взаєморозуміння, а лише породжують педагогічних монстрів. Ніхто не в змозі виховати особистість, якщо сам не є нею. Виховання через приклад – загальний принцип, дотримання якого сприяє особистісному зростанню. Таке виховання відбувається цілком несвідомо і тому є найстарішою і, мабуть, найдійовішою формою виховання взагалі.

Виховання у нашому суспільстві реалізується в умовах економічного і політичного реформування, у силу якого істотно змінилося соціокультурне життя підрастаючого покоління, функціонування освітніх установ. Водночас реформування викликало соціальне розшарування суспільства, зниження

життєвого рівня більшості населення. Ці негативні зміни у першу чергу відчула на собі родина. Багато людей не зуміли пристосуватися до нових умов, сформувати захисні механізми. Це основна причина дезорганізації життя більшості сімей, руйнування сформованих морально-етичних норм і традицій сімейного укладу. Унаслідок правової, моральної, економічної незахищеності підсилилася конфліктність стосунків між чоловіком і дружиною, між батьками і дітьми. Відзначені негативні тенденції супроводжуються зниженням виховного впливу родини, її ролі у соціалізації дітей. Сімейне виховання і сім'я в цілому переживають кризу.

Криза сім'ї – це прояв багатьох чинників, що розвиваються у суспільстві, яке стало на шлях постіндустріалізації, інформатизації, конвергенції. Відсутність стійких матеріальних гарантій для членів сім'ї, кризові явища у системі медичного обслуговування, негативність, що проникла у шкільне життя, а саме: зубожіння вчителів, руйнування матеріальної бази у системі освіти, розпад колишніх виховних систем – усе це позначилося на взаємовідносинах всередині родини. Разом із цією проблемою суспільство заплеснула хвиля насильства над дітьми. За результатами опитування, проведеного Державним інститутом проблем сім'ї та молоді на замовлення Держкомітету України у справах сім'ї та молоді, 43% дітей в Україні віком від 14 до 17 років однозначно заявляють про жорстоке поводження з ними. Лише 18% опитаних дітей заперечили існування цього явища. 39% дітей вагалися із відповіддю на це запитання. Згідно з отриманими даними, більшість дітей віком 14–17 років зазначили, що багато жорстокості вони зазнають, зокрема, у школі [4]. В умовах конфліктної сім'ї, де дитина засвоює досвід негативного спілкування, бачить і відчуває недобррозичливе ставлення батьків один до одного, вона передчасно розчаровується у людських взаєминах, взагалі не набуває позитивного досвіду, надзвичайно необхідного їй для подальшого життя. Різні дефекти сімейного виховання можна класифікувати як форму психологічного насильства над дітьми, внаслідок чого діти отримують нервово-психічні розлади.

Іноді за зовнішнім благополуччям сім'ї при поглибленому вивченні міжособистісних відносин простежується бездушність, байдужість, жорстокість по відношенню до рідних. І в першу чергу від цього страждають, звичайно ж, діти. Сім'я, яка є найменшим осередком суспільства, постійно відчуває на собі безпосередньо або опосередковано ті зміни, що відбуваються в країні, і відповідно сама накладає відбиток на розвиток суспільства.

Серед чинників, які виступають на перший план у виховному процесі формування особистості, виділяється інтеграція школи і сім'ї в сучасних умовах. Такий підхід сприяє гармонізації відносин між усіма дітьми школи, а також між дітьми і дорослими, формує між школярами, вчителями і батьками партнерські відносини, створює умови для отримання ними досвіду ділової конструктивної взаємодії. Однак існує низка проблем у взаємодії сім'ї і школи. По-перше, дуже складними на сьогоднішній день виявилися відносини соціуму з родиною і школою. Багато проблем сім'ї і школи стають соціальними, а не тільки виховними, педагогічними, що означає необхідність спільної діяльності багатьох суспільних інститутів у виховному процесі. По-друге, сьогодні часто спостерігаються деформації стосунків усередині сім'ї, відбувається відчуження дітей від батьків. Такий емоційний розрив призводить до психолого-педагогічного дисбалансу в родині між старшим і молодшим поколіннями, що вимагає пильної уваги і своєчасної допомоги з боку досвідчених педагогів і психологів школи. Відповідальність сім'ї перед суспільством за виховання підростаючого покоління у силу багатьох соціальних чинників сьогодні залишає бажати кращого. Причина невисокої якості сімейного виховання – у системній, всеохоплюючій кризі сучасної родини. Дані державної статистики про дитячу злочинність, проституцію, наркоманію, токсикоманію, алкоголізм, зростання числа підлітків, заражених венеричними захворюваннями і ВІЛ-інфекцією – тривожні свідчення явного неблагополуччя у сімейному вихованні, втрати контролю над поведінкою дітей з боку батьків. Однак школа не завжди готова надати родині компетентну професійно-педагогічну підтримку в питаннях



корекції дитячо-батьківських відносин через реальну відсутність підготовлених фахівців. По-третє, у суспільстві відбувається загострення не тільки соціально-економічних, екологічних, демографічних, але і соціально-психологічних проблем. Воно пов'язане зі збільшенням міжособистісних, міжгрупових конфліктів, міжнаціонального протистояння. Перед школою і сім'єю постає необхідність у спільній підготовці молоді до життя в полікультурному середовищі. Важливо прищепити підростаючому поколінню почуття взаєморозуміння, взаємоповаги, терпимості. Особливу роль інтеграція сім'ї і школи набуває у роботі з дітьми із фізичними і психічними порушеннями у розвитку; дітьми із неблагополучних родин; дітьми, які потрапили в екстремальні ситуації; з родинами учасників збройних конфліктів; дітьми групи ризику; реальними і соціальними сиротами.

Якість сімейного виховання, розширення виховних можливостей родини, підвищення відповідальності батьків за виховання своїх дітей – найважливіші проблеми сучасної педагогічної практики. Їх розв'язання можливе за умови всебічної психолого-педагогічної підготовки сім'ї до виконання своїх виховних функцій. Саме цими обставинами диктується необхідність постійного підвищення рівня педагогічної компетентності батьків, актуальність організації для них різних форм освіти. Взаємодія з батьками – особливий вид педагогічної діяльності, що вимагає спеціальних психологічних знань, такту, толерантності.

Найбільш ефективним шляхом впливу на виховання дитини, на наш погляд, є створення єдиного освітньо-виховного простору, до якого належить певна кількість освітньо-виховних середовищ. Розробляючи систему виховної роботи в школі, педагогам слід конструювати такі освітньо-виховні середовища, в яких вагоме місце належатиме сім'ї. По-перше, це середовище знань – шкільна кімната або навчальний кабінет. Батьки залучаються до його оформлення, діти збирають книжки, роблять посібники разом із вчителями. Усі разом вони нібито готують дім, в якому будуть жити багато років. По-друге, це середовище здоров'я – спортивні зали, майданчики, де відбуваються змагання між

дітьми, між батьками і дітьми тощо. По-третє, це музей: сьогодні розвивається музейна педагогіка – унікальний напрям в освіті, що використовує музей як освітнє середовище. Також освітнім середовищем є театр, який діти відвідують з батьками.

Таким чином, клас, школа, освітні комплекси і об'єднання і є тим освітнім середовищем – частиною освітнього простору. У такому розумінні і освітній простір, і освітнє середовище як його частина керовані і можуть бути побудовані так, як цього вимагає особистість [1, с. 93].

Виходячи з наведених вище проблем, необхідною здається взаємодія сім'ї і школи у розв'язанні завдань соціалізації підростаючого покоління:

- спільна підтримка і розвиток духовно-моральних і цивільних традицій;
- виховання відповідних якостей особистості;
- розробка моделі педагогічної взаємодії родини і школи з метою особистісно орієнтованого виховання і навчання;
- спільне проектування дорослими (вчителями і батьками) і дітьми дитячо-дорослого виробництва для професійного самовизначення учнів і їх подальшої соціалізації;
- створення й удосконалювання методів діагностики і корекції виховного потенціалу родини, навчального закладу і навколишнього соціуму з метою поліпшення соціокультурних умов виховання. Необхідно, щоб родина і школа спільно вирішували питання молодіжного дозвілля, дитячої і юнацької творчості, відродження народних традицій виховання, за рахунок чого формувався б позитивний єдиний освітньо-виховний простір «сім'я – навчальний заклад».

Школа не може ані компенсувати, ані замінити того, що отримує дитина від батьків у родині, але вона може і повинна:

- педагогічно спрямувати, посилити позитивний позашкільний вплив на дитину;
- включити цей вплив у систему своєї виховної роботи;
- нейтралізувати негативний позашкільний вплив, використовуючи при цьому свої професійні можливості [5, с. 3].

Спільна діяльність родини і школи дозволить забезпечити ефективність психічного і соціального розвитку учнів, вивести дитину з групи «важких», нормалізувати умови її розвитку, сформувати необхідні психотехнічні навички взаємодії дорослих і дітей, забезпечити соціальну адаптацію школярів.

Сім'я була і залишається головним чинником розвитку і виховання особистості. Дитину мають виховувати батьки, а інші соціальні інститути можуть лише сприяти батькам у забезпеченні умов для саморозвитку дитини, допомагаючи дитині пізнати свої індивідуальні задатки, схильності і реалізувати їх у прийнятній формі, корисній для неї самої і суспільства в цілому. Індивідуальність дитини споконвічно формувалася у родині. Виховна робота у навчальних закладах не може будуватися без врахування цього чинника. Тільки формування єдиного освітньо-виховного простору «сім'я – навчальний заклад» може гарантувати досягнення високих результатів, що плануються.

### Список літератури

1. *Киперштейн Б. А.* Организация образовательной среды как проблема / Б. А. Киперштейн // Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 1 лют. 2002 р. – X., 2002. – С. 92–94.

2. *Искусство быть родителем:* Науч.-практ. сб. [Электрон. ресурс] / Под ред. Е. В. Шишмаковой. – Благовещенск, 2000. – Режим доступа: <http://www.bsru.tsl.ru/lib/Book3.htm>. – Загл. с экрана.

3. *Дежникова Н. С.* Развитие воспитания в системе образования [Электрон. ресурс] / Н. С. Дежникова // Российское образование: Дополнит. образование детей: Федер. портал. – Режим доступа: <http://dod1.miem.edu.ru/education/texts/267.php>. – Загл. с экрана.

4. *Жорсткі дорослі* [Електрон. ресурс] // Львів. газ. – 2004. – 28 січ. – Режим доступу: <http://www.gazeta.lviv.ua/2004/01/28/NewsPaperArticle.2004-01-28.1831>. – Загол. з екрану.

5. *Особенности работы с родителями в условиях СЭПШ ХГИ «НУА»* / Харьк. гуманит. ин-т «Нар. укр. акад.». Специализиров. экон.-правовая шк.; [Сост.: О. И. Божко и др.]. – X., 1999. – 45 с.

**Summary**

The social-economic situation in Ukraine on the border of centuries led to the collapse of the system of pedagogic influence on children which had been formed before, and worsened significantly their upbringing both at school and outside it. In the article it is suggested that the most important factor contributing to formation of ponderable social and mental qualities of a child's or a teenager's personality is creation of a single educational-pedagogic space «family – educational institution».

**Резюме**

Соціально-економічна ситуація в Україні на рубежі століть призвела до розпаду системи педагогічного впливу на дітей, що склалася раніше, значно послабила процес виховання як у школі, так і поза нею. У роботі наголошується, що найважливішим чинником сприяння формуванню вагомих соціальних і духовних якостей особистості дитини, підлітка є створення єдиного освітньо-виховного простору «сім'я – навчальний заклад».

УДК 82.111.22(091):37

*Ж. Е. Потапова*

**ТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
В ИСТОРИИ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**Ключевые слова:** образование, воспитание, история немецкой литературы.

После периода невнимания к вопросам воспитания подрастающего поколения Украина остро почувствовала необходимость заняться данной проблемой на самом высоком уровне. 22 сентября 2004 года соответствующим министерством на рассмотрение Верховной Рады была вынесена концептуальная программа по воспитанию молодежи. В докладе министра приведены результаты социологического опроса молодых людей, которым было предложено ответить на вопрос: если бы они могли

выбрать место рождения, выбрали ли бы они Украину. Почти половина ответила отрицательно.

Общеизвестно, что решение задач современности не может быть полноценным без знания и учета опыта, накопленного человечеством. С этих позиций полезно еще раз обратить внимание на идейно-тематическое содержание произведений художественной литературы, поскольку художественная литература как один из видов искусства являет собой зеркальное отражение жизни общества. Как обоснование дальнейшей разработки темы целью данной статьи является проследить, какое место отводится вопросам воспитания и образования молодежи в истории немецкой литературы. И положительный, и отрицательный опыт других стран может оказаться полезным для Украины. Воспитание и образование рассматриваются как две неразрывные составляющие единого образовательно-воспитательного процесса. Исследование проводилось на материале отечественных изданий по истории западноевропейской и, в частности, немецкой литературы. Заявленная тема специально рассмотрению не подвергалась.

Изучение материала показало, что история немецкой литературы касается интересующего нас вопроса со следующих точек зрения: характеристики эпохи, сведений из жизни и творческой биографии писателей, воспитательного значения художественной литературы, вклада писателей, критических рассуждений и замечаний (теоретические работы), тематики и содержания художественного произведения. Для подтверждения выводов, к которым приходит автор статьи, приводятся ссылки на источник.

Характеристика эпохи в истории литературы дается в общих чертах, и не во всех периодах затрагивается тема, касающаяся положения образования, науки и воспитания, а где о ней говорится, то лишь очень скупое, как это видно из следующих примеров, представляющих XV и, особенно, XVIII век.

Со второй половины XV в. немецкая литература вступает в полосу подъема. Она развивается под знаком раскрепощения

человеческой мысли от христианской догматики и схоластики, освобождения народа от феодального и церковного гнета. Вдохновителями этого движения были гуманисты – передовые ученые, общественные деятели той эпохи, рассматривавшие все явления современной им действительности с точки зрения человеческих интересов, они боролись за светское образование, стремились сблизить искусство и науку с жизнью. Гуманисты высоко ценили разум и подлинные, а не схоластические знания. Отсюда их решительные выступления против различных проявлений невежества, обскурантизма, против схоластов, кичившихся своей мнимой ученостью. В немецком гуманизме весьма популярен особый литературный жанр, высмеивающий глупость правителей, попов, псевдоученых [1, с. 23–24].

Большие успехи в Германии XVIII в. делает философия. Немецкие писатели-просветители были одновременно и философами. В своих философских сочинениях они ставили вопрос о воспитании человека в гуманистическом духе (Лессинг, Шиллер, Гете, Гердер) [1, с. 78].

Сведения из жизни и творческой биографии писателей большей частью тоже даются очень кратко. Однако из них мы узнаем, что многие писатели служили учителями и воспитателями. Фридрих Гельдерлин, например, чтобы как-то жить, вынужден был тянуть лямку домашнего учителя в различных городах Германии. Большая часть жизни Виланда прошла в Веймаре, куда он был приглашен на должность воспитателя детей вдовствующей герцогини Саксен-Веймарского герцогства. Иоганн-Георг-Адам Форстер был приглашен в Польшу для реформы университетского образования. Приобретенный педагогический опыт или воспоминания из детских и юношеских лет о домашнем и школьном воспитании авторов мог использоваться ими при создании отдельных произведений. В основе многих произведений лежит автобиографический материал.

Скупые, но достаточно красноречивые сведения об атмосфере, в которой жили и воспитывались молодые люди, можно почерпнуть из изложения биографических данных отдельных

писателей: так Фридрих Шиллер был определен в военное училище, переименованное впоследствии в академию. В этом «питомнике рабов», как метко прозвали академию, царила муштра, а воспитанники жили на казарменном положении в условиях суровой палочной дисциплины [1, с. 164–165] – или прототипов литературных героев. Здесь очень показательна фигура Фауста. Фауст – лицо историческое, на основании личных встреч о нем свидетельствуют многие современники, хотя эти свидетельства часто противоречивы. По рассказу Иоганна Тритемия, который подтверждает Августин Лейхермер, Фауст в 1507 году, будучи молодым человеком, должен был бежать из Крейциаха, где он получил место школьного учителя, потому что «стал развращать своих учеников, предаваясь гнусному пороку». Легенда связывает Фауста с университетами в Эрфурте, Виттенберге, Ингольштадте, Гейдельберге, где он был профессором, хотя в документах этих университетов такой факт не зарегистрирован. Однако в народной книге Фауст постоянно предстает в окружении студентов, которые являются его учениками, адептами, собеседниками и собутыльниками [2, с. 68–73].

Мы узнаем, в каком жанре доносились до читателя просветительские идеи: немецкий гуманист Себастьян Брант был одним из зачинателей бюргерской сатиры. На всеобщее обозрение им выставлено великое множество всяких глупцов. Тут дураки-библиофилы, собирающие книги, но никогда их не читающие, врачи-шарлатаны, хвастуны, ученые-схоласты, поразительные в своем невежестве [1, с. 45]. Ганс Сакс широко раздвинул пределы мейстерзанга, его лучшие песни написаны в назидательных целях [1, с. 48]. Эвриций Корд прославился острыми эпиграммами, в которых он осмеивает (среди прочих объектов) ученых-педантов [2, с. 13]. Особое место в сатирической поэзии немецкого бюргерства занимает так называемая «грубиянская литература». Тема, начатая Себастьяном Брандтом в «Корабле глупцов», подхваченная дидактической литературой, разработанная в латинской поэме «Гробрианус» гуманиста Фридриха Дедекинда, появившаяся затем в немецкой стихотворной переработке

страсбургского педагога Каспара Шейта (1551 г.), пользовалась в течение XVI века огромной популярностью. «Гробьянус» под видом морального поучения дает подробное описание грубостей и непристойностей своего героя. Дидактические намерения автора выражены в сентенции: «Читай эту книжечку почаще и побольше и поступай всегда наоборот» [2, с. 31].

Немало писателей имеют в своем творческом багаже теоретические работы. Так, Эразм Роттердамский, кроме всего прочего, писал сочинения на моральные, философские, педагогические и другие темы, он – враг невежества – издеваясь над схоластикой, высоко ценил подлинное знание, людей просвещенных, борющихся со средневековым мракобесием [1, с. 35–37]. К числу крупных писателей и теоретиков немецкого классицизма XVII в. относится Мартин Опиц. В своих поисках он исходил из мысли о высоком познавательном и воспитательном назначении поэзии, являющейся не пустой забавой, а школой мудрости и добродетели [1, с. 63]. защите идей гуманизма посвящен философский трактат Готгольда Эфраима Лессинга «Воспитание человеческого рода». Назначение трагедии, по мысли Лессинга 50-х гг., состоит в том, чтобы воспитывать людей в гуманистическом духе, делать их отзывчивыми к чужому горю, при этом воспитательную ценность драмы Лессинг ставит в прямую зависимость от того, насколько выразительно и поучительно изображены в ней характеры [1, с. 88–96]. Важнейшей теоретической работой Шиллера являются «Письма об эстетическом воспитании человека». Шиллер видит ключ к разрешению основных социальных проблем в эстетическом воспитании. Грубые животные инстинкты не дают современным людям жить в условиях свободы, человечество нужно перевоспитывать. Решающим средством преобразования общества писатель считает эстетическое воспитание, воспитание людей посредством красоты. Большую роль играет форма, красота и изящество художественных произведений [1, с. 172].

Своими произведениями писатели вносят определенный вклад в дело образования и воспитания. Христоф Мартин Виланд



своими работами воспитывал уважение к человеку, защищал его «естественные права» [1, с. 106]. Пьеса Лессинга «Эмилия Галотти» учила немецкого бюргера жертвенному служению идеалам свободы [1, с. 100]. Традиционный комический сюжет в живой и яркой обработке Ганса Сакса непосредственно служит поучительной цели: проповеди добродетели, благоразумия, трудолюбия и честности [2, с. 33–35]. Шиллер особо ценит театр, воспитывающий народ в духе идеалов Просвещения. Он называет театр каналом, по которому струится свет истины [1, с. 166]. Лессинг в «Натане Мудром» в художественной форме воплотил просветительскую идею гуманности и братства человечества, поднимающуюся над национальными, расовыми и религиозными противоположностями, торжество общечеловеческой морали и разума над фанатизмом и предрассудками [2, с. 206–207].

В 60-е гг. XVIII в. немецкая литература вступает в качественно новый этап своего развития. Сближаясь с конкретной жизнью, художественное творчество получает возможность изображать ее реалистически, в столкновении антагонистических социально-политических сил. Это в свою очередь превращает искусство в средство революционного воспитания народа, развития его социального сознания [1, с. 84]. Драма Лессинга «Натан Мудрый» приводит к общему выводу: ценность религии определяется выполнением ею определенной воспитательной функции [4, с. 174]. Теодор Фонтане безгранично любил литературу, был предан ей, сознавая ее большое воспитательное значение [1, с. 319]. Прославляя борьбу трудящихся за свободу, Георг Гервег восхищался прогрессивными историческими событиями, передовыми деятелями и писателями – носителями разума и гуманизма. Так, он с восторгом писал о термопильской битве в 480 г. до н. э. между греками и персами. По его мнению, в этом сражении греческий народ проявил храбрость и патриотизм. Именно эти чувства необходимо воспитывать у каждого немца [1, с. 263].

Литература раннего немецкого Просвещения ставит перед собой практическую, педагогическую задачу – распространение

просвещения, морального и культурного воспитания бюргерства. В дальнейшем задача расширяется: воспитание идеального бюргера превращается в духе просветительских идей XVIII века в воспитание человека, «воспитание личности» (Bildung), ее всестороннему гармоническому развитию. Центральной темой «воспитательных романов» становится путь личности к философскому самопознанию и познанию мира, к моральному развитию и совершенствованию [2, с. 172].

В значительном большинстве случаев, где говорится о тематике произведения или передаче его содержания, вопросы образования и воспитания упоминаются как бы мимоходом: в романе «Парцифаль» Вольфрама фон Эшенбаха Парцифаль, сын короля, воспитывается матерью в лесном уединении. Особенно ей хочется уберечь сына от увлечения романтикой рыцарских приключений [1, с. 14]. В наиболее известном произведении Ганса Гриммельсгаузена – романе «Похождения немецкого Симплициссимуса» – автор остроумно высмеивал литературу, дававшую приукрашенное изображение действительности, обстоятельств жизни и воспитания героя [1, с. 68]. События в драме Якоба Рейнгольда Ленца «Домашний учитель» взяты из действительности. В ней подвергается критике система домашнего воспитания, принятая в дворянских семьях [1, с. 121]. Гергард Гауптман в драме-сказке «Потонувший колокол» рельефно воссоздает примитивный скептицизм учителя, знающего, что «дважды два – четыре и уж никак не пять» [1, с. 343]. В незавершенном романе Георга Веерта революционер-механик Эдуард, будучи в Англии, познакомился с идеями социализма и, возвратясь в Германию, проводил кропотливую работу по воспитанию рабочих в революционном духе [1, с. 272]. В трагедии «Роговой Зигфрид» Ганса Сакса герой средневекового сказания превращен в непослушного сына, который получает заслуженное возмездие за свое буйное поведение в назидание легкомысленной молодежи [2, с. 34]. Составитель рукописного сборника Христоф Россхирт Старший, живший во времена Лютера и Меланхтона, предназначал, по-видимому, свою работу для семейного чтения.

Сборник иллюстрирован простенькими гравюрами, вырезанными из популярной назидательной книги «Цветы добродетели», и содержит, кроме серьезной дидактической литературы (копия «Застольных бесед» Лютера и др.), ряд занимательных и поучительных рассказов [2, с. 83]. В романе Фридриха Шпильгагена «Проблематические натуры» главный герой живет в качестве домашнего учителя в семье барона фон Гренвица [3, с. 164]. В романе Вильгельма фон Поленца «Крестьянин» упоминается, что Густав Бютнер приучен в школе и на солдатской службе безоговорочно почитать начальство [3, с. 298]. Комедия Якоба Ленца «Гувернер» должна иллюстрировать пагубные последствия домашнего воспитания. Ленц ратует за общественное воспитание всех сословий [2, с. 341]. В «Молодом ученом» в лице Дамиса Лессинг высмеивает схоластическую ученость [1, с. 87].

Таких примеров можно привести множество, но есть и исключения, где вопросам образовательно-воспитательного характера уделяется больше внимания. Это касается, например, новеллы-сказки Гофмана «Неизвестное дитя», вошедшей в сборник рассказов для детей «Серапионовы братья»: нудное существо – противный учитель Чернилка, олицетворяет бездуховное современное общество. Он лишил детей романтического очарования, запретил им прогулки в лесу, замучил заучиванием никому не нужных схоластических премудростей [1, с. 243]. В «Записках кота Мурра» Гофман издевается над буршеншафтами – студенческими организациями, возникшими в Германии в конце 10-х гг. XIX века. Описывая воспитание кота, автор иронизирует над тогдашними педагогическими идеалами и тогдашней школой. Под веселой разгульной жизнью котов подразумевается жизнь студенчества, в придворной собаке Ахилл изображен тогдашний министр, который напустил на студентов полицейских. Сцена смерти кота Муциуса служит Гофману предлогом для ознакомления читателей с политическими идеалами буршеншафтов, с их жизнью и бытом. Летопись своей жизни Мурр ведет «в назидание подающей надежды кошачьей молодежи» [4, с. 269; 1, с. 244; 7, с. 284].

В романе Генриха Манна «Учитель Унрат» центральной фигурой выступает школьный учитель, тиран и педант Рат, прозванный своими учениками Унратом (*Unrat* – мусор, нечистоты) [есть более удачный перевод этого имени собственного и, соответственно, названия всего произведения: «Учитель Гнус»].

Он держит в страхе не только гимназистов, но и жителей небольшого городка, значительная часть которых в свое время была его учениками. Унрат одержим духом нетерпимости, преследования, желанием уличить кого-нибудь в непотребных мыслях, недозволенных действиях. Ему хочется показать, что он строгий и бдительный страж существующего порядка. Гимназистов, проявляющих признаки неповиновения, он жестоко наказывает и даже старается испортить им карьеру. Они боятся и ненавидят сухого педанта. Уволенный из гимназии, Унрат мстит городу тем, что превращает свой дом в место оргий и разврата. Он намеренно насаждает порок и аморализм. Автор развенчивает прусскую систему воспитания, направленную на подавление всякой свободной мысли, готовившую послушных, не рассуждающих рабов существующего режима. Г. Манн показал в романе плоды педагогической деятельности Унрата, умственно и нравственно калечащего своих учеников: у воспитанника Эрцума крайняя тупость сочетается со звериной жестокостью, грубостью, отвращением к культуре; любимый ученик Унрата с выразительной фамилией Ангст (*Angst* – страх) – это воплощение трусости; Кизеляк – подлый и беспринципный человек, льстец и подхалим, нечистый на руку, не раз попадавшийся на воровстве [1, с. 358–359].

Из представления историей литературы этих и еще некоторых произведений вырисовывается четкая картина педагогических устоев в семье и школе в Германии второй половины XIX и начала XX веков. В драме Арно Хольца и Иоганна Шлафа «Семейство Зелике» господствует атмосфера тяжелой, угнетающей семейной жизни. Сам бухгалтер – пьяница и скандалист, жена придиричива, неуступчива и плаксива; дети страдают от постоянных родительских столкновений, переходящих в драки,

старший сын грубеет, превращается, несмотря на свои восемнадцать лет, в филистера [3, с. 262–263]. В одном из трех этюдов сборника «Папа Гамлет» этих же авторов изображен день, прожитый мальчиком Ионатаном, где особенно удачно показана калечащая детей школа, которую в первый раз посещает в этот день Ионатан [3, с. 253]. В романе Якоба Вассермана «Фабер или потерянные годы» показано, как воспитание детей Анной Фабер приводит к тому, что двое ее сыновей гибнут в ранней молодости, внук становится вором, дочь терпит унижения и страдания в несчастном браке, а третий сын преодолевает глубокий внутренний кризис в своих отношениях с женой, лишь постигнув свою собственную эгоистическую природу [3, с. 512]. В драме Франка Ведекинда «Пробуждение весны» с подзаголовком «трагедия детей» юноши и девушки, предоставленные самим себе, потому что родители, пастор и учителя налагают лицемерный запрет на все, что волнует подростков, делают роковой шаг навстречу своей гибели. Ведекинд показывает, что немецкая буржуазная школа с ее деспотическим режимом, схоластической, оторванной от реальной действительности учебной программой с ее начетничеством и зубрежкой, с ее системой фискальства превращает детей в нравственных и физических калек [3, с. 526]. В психологическом романе Эмиля Штрауса «Друг Гейн» – история о том, как немецкая гимназия и официальная система воспитания сломили и погубили одаренного юношу [3, с. 517–518].

Тема системы воспитания в семье и школе характерна для реалистической литературы конца XIX – начала XX века. Как отмечает Т. М. Мотылева, критика реакционного пруссачества и насаждаемой им казарменно-казенной системы воспитания молодежи – все это налицо и у Томаса Манна (заключительные главы «Будденброков», роман «Королевское высочество») [3, с. 451], а О. В. Егоров приходит к заключению: «От Бранта, Мурнера и Эразма через произведения Рабенера, Ленца, Ж. П. Рихтера, Иммермана и Рабе, наконец, через драмы Ведекинда прослеживается в немецкой литературе сатирический

образ злобного учителя-мещанина, получившего в романе Г. Манна свое законченное воплощение. Поставив во главу угла проблему воспитания молодежи и проблему бюргерской морали, Манн [...] показал, что в немецкой гимназии сурово наказывали, как наказывают провинившихся солдат. Учитель третирует учеников как возможных государственных преступников...» [3, с. 464].

Исследованный материал показывает: история немецкой литературы не оставляет без внимания тему образования и воспитания. Однако вопросы, касающиеся образовательно-воспитательной тематики, не являются предметом специального рассмотрения. Даже в тех случаях, где им уделено достаточно внимания, это в основном только пересказ основного содержания произведения и краткие обобщения. Системного описания этих вопросов нет.

Учитывая значение опыта других стран по вопросам образования и воспитания молодежи для Украины, автор в дальнейшем предполагает более детально изучить состояние образовательной системы Германии на материале художественных произведений одного из периодов истории немецкоязычной литературы.

### Список литературы

1. *История* немецкой литературы / Н. А. Гуляев, И. П. Шибанов, В. С. Буняев и др. – М.: Высш. шк., 1975. – 526 с.
2. *Жирмунский В.* Очерки по истории классической немецкой литературы / В. Жирмунский. – Л.: Худож. лит., 1972. – 481 с.
3. *История* немецкой литературы. Том 4: 1848–1918 / Под общ. ред.: Н. И. Балашова, В. М. Жирмунского, Б. И. Пуришева и др. – Л.: Наука, 1968. – 614 с.
4. *Шиллер Ф.* История западноевропейской литературы нового времени / Ф. Шиллер. – М.: Худож. лит., 1935. – Т. 1. – 467 с.
5. *Шиллер Ф.* История западноевропейской литературы нового времени / Ф. Шиллер. – М.: Худож. лит., 1935. – Т. 3. – 444 с.
6. *Из истории* западноевропейской культуры / Под ред. В. В. Соколова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 188 с.

7. *История* зарубежной литературы XIX века: Учебник для вузов / А. С. Дмитриев, Н. А. Соловьева, Е. А. Петрова и др.; Под ред. Н. А. Соловьевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 2000. – 559 с.

### Summary

It is well known, in order to decide the present problems completely and successfully we should take into account all the experience accumulated by humanity. Observing of the topic of upbringing and education on the basis of German literature history has shown that the issue of educational subject matter has never been the object of special research. As far as the other countries' experience can be useful for Ukraine it is worth studying the subject more in detail.

### Резюме

Загальновідомо, що розв'язання проблем сучасності не може бути повноцінним без урахування досвіду, що його накопичило людство. Вивчення теми освіти та виховання на матеріалі історії німецької літератури показало, що питання просвітницької тематики не є об'єктом спеціального дослідження. Оскільки досвід інших країн може бути корисним для України, є сенс вивчення цього питання більш детально.

УДК 324.84.

*Ю. Н. Розенфельд*

## ТЕХНОЛОГИЯ МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ИЗБИРАТЕЛЬНОЙ КАМПАНИИ

**Ключевые слова:** власть, политические технологии, технология манипулирования, административный ресурс, избирательная кампания.

Во все времена и эпохи власть была и остается ареной жестокой борьбы, в которую нередко втягиваются огромные массы людей. Для достижения поставленных целей те, кто находится у власти, и те, кто стремится быть у власти, используют самые

разнообразные средства: от законных, открытых до противоправных, скрытых и даже аморальных. Соотношение открытых и скрытых приемов и средств воздействия на массы зависит от многих причин. Прежде всего, от уровня политико-правовой культуры всего общества, в том числе и правящей элиты; установившихся традиций, обычаев, привычек; от уровня материального благосостояния большей части населения государства, от политического режима и др.

Однако решающим фактором в выборе скрытых или открытых средств воздействия борющихся за власть элит является соотношение их интересов с интересами большинства граждан государства. Чем больше эти интересы расходятся, тем опаснее становится использование открытых методов: насильственных средств, физического принуждения, и правящие элиты широко используют скрытые методы и средства.

В практической деятельности современных государств широко используются политические технологии – совокупность методов и систем последовательных действий, направленных на достижение определенного результата в политике. С помощью политических технологий разрабатываются и реализуются стратегия и тактика принятия политических решений, влияния на общественное мнение – поддержки или наоборот, негативного отношения к конкретным политическим явлениям.

Одним их важнейших политических процессов, где активно используются различные политические технологии, является избирательная кампания. Ее особенности состоят в том, что, во-первых, инициаторы избирательной кампании, выступающие в роли субъекта управления, лишены права диктовать «правила игры», то есть создавать нормы, обязательные для объекта своего воздействия. Ни один кандидат или избирательное объединение не может издать распоряжение или указ, предписывающие массам модель электорального поведения. Во-вторых, субъект управления лишен возможности опереться на право законного насилия, на применение санкций и иных мер воздействия на потенциальных избирателей. В демократическом обществе



нельзя заставить человека отдать свой голос за того или иного кандидата. Следовательно, главным содержанием избирательной кампании становится борьба за умонастроения, предпочтения избирателей.

Проблемы формирования и использования избирательных технологий уже давно стали предметом исследований западных ученых. В последние годы было опубликовано немало монографий и статей российских и украинских авторов, которые рассматривают различные политические технологии, применяемые в период выборной кампании и, в частности, в России и в Украине. Однако в большинстве публикаций основное внимание уделяется тем политическим технологиям, которые открыто не нарушают существующие законодательные акты. На практике же именно противозаконные, «грязные» методы и средства чаще всего используют властные структуры для достижения поставленных целей в выборной кампании. К такому виду относится манипулирование, широко применяемое практически во всех странах, в том числе и в постсоциалистических.

Конкретные способы и приемы использования манипулирования в постсоветской политике уже освещались в российской и украинской литературе [1]. Однако проблемы манипулирования, как скрытого, аморального вида технологии в выборной кампании, исследованы явно недостаточно и остаются особенно актуальными для Украины.

В любой избирательной кампании используются, прежде всего, легальные технологии, которые отвечают требованиям законодательства (о выборах и референдумах, о политических партиях и общественных объединениях, о СМИ, об основных гарантиях избирательных прав, некоторые положения Уголовного кодекса и др.). Нарушение подобных нормативных актов влечет за собой соответствующие санкции. При этом, в зависимости от отраслевой принадлежности нормативно-правовой основы, различаются три вида ответственности: ответственность по избирательному праву; административная ответственность; уголовная ответственность.

Однако главный недостаток законодательной базы связан именно с определением объекта законодательного регулирования и границ его деятельности. В большинстве случаев использование политических технологий остается за рамками законодательного регулирования. И как следствие этого, происходит использование в избирательной кампании не только незаконных, но и аморальных способов воздействия на сознание человека, внушение ему идей и оценок, не соответствующих действительности или его собственным интересам.

Особое место в комплексе политических технологий занимает манипулирование, представляющее собой скрытое управление человеком (группой), осуществляемое вопреки его желанию и сохраняющее у него иллюзию самостоятельного выбора. Политическое манипулирование – это скрытое управление политическим сознанием и поведением людей с целью принудить их действовать (или бездействовать) вопреки собственным интересам [2, с. 72]. Иными словами, манипулирование – это тип скрытого, неявного информирования и программирования намерений избирателя; это внушение, построенное на игнорировании его воли и отношении к избирателю, как к средству, орудию исполнения чуждых ему интересов.

Вся подготовка и проведение манипуляционной технологии подразделяется на три основных этапа: 1) разработка общей модели или сценария манипулирования; 2) реализация этой модели, проведение комплекса соответствующих мероприятий; 3) использование выигрыша, полученного от манипуляции.

Общая модель или сценарий манипулирования включает: определение цели манипуляции, общие направления действий; сбор информации об объекте, его особенностях; определение мишеней, на которые направляются воздействия и их досягаемость; выбор адекватных мишеням стимулов и приманок; учет возможностей манипулятора «поразить мишени» манипулируемого.

Реализация манипуляционной модели предполагает: подготовку субъекта к осуществлению манипуляционных действий, установление контакта с адресатом, доверительных отношений

с ним; подготовка объекта к восприятию стимула; применение стимулов и приманок, побуждающих адресата к действию с их помощью.

Использование выигрыша, полученного от манипуляции, чаще всего осуществляется скрытно, поскольку одна из главных задач манипулирования – переложение ответственности за проигрыш на самого манипулируемого, создание и сохранение у него иллюзии свободы выбора [3, с. 85–88].

В зависимости от целей скрываемого управления мышлением и поведением избирателя выбираются и соответствующие приемы. Например, неполное, выборочное информирование о каком-либо событии, что приводит к искаженному представлению о нем у избирателя; или наоборот – лавинный поток информации, не позволяющий человеку отличить главное от второстепенного и ставящий его в состояние растерянности. Наиболее часто используются тщательно разработанные и внушаемые стереотипы, не требующие специальной смысловой обработки и потому вызывающие однозначно программируемую реакцию. Так, во многих постсоциалистических странах во время избирательной кампании создаются стереотипы образов «продвигаемых» кандидатов, с которыми ассоциируются наборы положительных качеств и моментов (мир, стабильность, ясность мировоззрения, благополучие и т. п.) и соответственно – отрицательных для неугодных, конкурирующих кандидатов.

Одним из важных и наиболее часто используемых манипуляционных приемов является присвоение отдельным лицам-кандидатам или их действиям однозначно положительных или отрицательных оценок, причем используются «двойные стандарты» при оценке действий «своего» кандидата и соперника. Не менее важным приемом манипулирования является распространение порочащих кандидата-конкурента ранее неизвестных широкой общественности сведений, а нередко и сфабрикованных слухов, небылиц.

Политическая манипуляция нередко связана с провоцированием политических скандалов, проведением информационных

и психологических войн, направленных на нанесение ущерба интересам и общественной репутации конкурентов, а также на их полную дискредитацию и вытеснение с политического рынка.

Мощным инструментом, влияющим на подсознание людей, оружием массового психопрограммирования стали средства массовой информации (СМИ). Вместо убеждения и логики, основанных на законе свободной воли, современные СМИ применяют методы воздействия на подсознание, то есть внушение, тотальная гипнотизация. Приемы здесь самые разнообразные. Это – фабрикация фактов, то есть прямая ложь. Специалисты-технологи считают, что прямая ложь не применяется лишь тогда, когда ее легко обнаружить. Но чтобы ложь не обнаружилась, надо закладывать в подсознание определенные стереотипы. Это – отбор «нужных» событий для сообщений. Считается, что мнениями господствует тот, кто определяет структуру потока информации, кто отбирает факты и события, превращая их в сообщения. Это – «серая» пропаганда, которая не идентифицирует специально свой источник, и «черная», которая выдается за исходящую из иного источника, чем подлинный и т. п.

СМИ активно участвуют в манипулировании сознанием масс при формировании и пропаганде имиджа кандидата. За искусно изготовленной СМИ блестящей рекламной упаковкой избирателю трудно бывает различить истинные деловые и нравственные качества кандидатов, определить их политические позиции. Такого рода рекламно-манипулятивная деятельность превращает выбор граждан из свободного сознательного решения в формальный акт, заранее запрограммированный специалистами по формированию массового сознания. Недаром СМИ называют «четвертой властью», ибо они уже стали инструментом колоссальной силы, с помощью которой стало возможным изменять старые мыслительные структуры, ценности целых народов, формирование атомизированного и легко манипулируемого общества.

О влиянии СМИ на ход и результаты выборных кампаний свидетельствуют и резко возросшие на них расходы кандидатов.

Так, по оценочному бюджету избирательной кампании одного из кандидатов в Президенты Украины в 70 млн дол., на политические технологии приходится 40 млн дол., в том числе – телевидение 15 млн (10 – на центральное и 5 – на региональное); печатные СМИ – 15 млн дол.; на изготовление внешней рекламы – 10 млн дол. [4, с. 30].

Определенную роль в манипулировании в избирательном процессе играет и такой вид политической технологии, как административный ресурс. Институт политики Украины дал следующее политико-правовое разъяснение понятия «административный ресурс»: это «политологический термин, употребляемый для пояснения использования органами государственной власти и местного самоуправления или кандидатом в народные депутаты, которые являются служащими, своих полномочий для достижения политических или корпоративных целей, путем нарушения существующего законодательства» [5, с. 2]. Другими словами, административный ресурс используют те лица, которые осуществляют функции власти или наделены административно-распорядительными функциями. Это различного рода государственные служащие, руководители и работники органов местного самоуправления, руководители государственных учреждений и предприятий, командиры воинских частей и других военизированных учреждений и др. Главная цель использования административного ресурса – влияние на политический выбор граждан страны.

Административный ресурс используется во всех странах. Специфика состоит в том, что его применение и одновременное исполнение непосредственных служебных обязанностей представителем властных структур невозможно разделить. Например, мэр (губернатор, министр и др.), будучи одновременно кандидатом в депутаты, во время избирательной кампании может гораздо чаще появляться на экранах телевизоров, в печати, подчеркивая важность своей служебной деятельности. В то же время его конкуренты получают лишь ограниченное время для выступления в СМИ.

Но не только этим ограничивается специфика административного ресурса. В целом – это явление противоправное, нарушающее не только законодательство, но и выходящее за рамки моральных принципов демократического общества. Использование административного ресурса проявляется в разных видах и формах – от открытого физического насилия до самых изощренных способов и методов морально-психического воздействия, политического манипулирования. Например, наиболее сильного кандидата-соперника можно отстранить от избирательного процесса на основании сфабрикованного судебного разбирательства. Можно «сделать» аварию и выключить электроэнергию перед выступлением по телевидению того же кандидата. Налоговые службы и санитарные инспектора могут на законных основаниях закрыть банк или другое солидное учреждение, если они не поддержат кандидата от власти и т. д.

Но можно оказать влияние и с помощью других способов. Так, «обрабатывать» избирателей непосредственно могут командиры воинских частей, главные врачи, директора школ, руководители высших учебных заведений. Наиболее благоприятные условия для воздействия имеются в «закрытых аудиториях» – среди военнослужащих срочной службы, студентов, лиц, осужденных и отбывающих наказание и т. п. Причем дальнейшая работа «агитируемых» нередко угрожающе ставится в зависимость от результатов голосования.

Применение административного ресурса приводит к тому, что волеизъявление избирателей в результате голосования находится под существенным влиянием государственных чиновников. Вместе с тем, нельзя и переоценивать его влияние на результаты выборов. Применение административного ресурса не освобождает от необходимости кандидату формировать свою команду и разрабатывать стратегию и тактику, доказывать избирателям, что именно он – тот, кто им нужен сейчас.

Во всех цивилизованных странах современного мира избирательные кампании не обходятся без применения манипулирования. Даже в США, которые считаются страной с наиболее

развитой демократией, выборы президента страны, конгрессменов и сенаторов не обходятся без использования приемов манипулирования и рекламы, которые тесно связаны между собой и создают у электората представления о политике, весьма далекие от реальности. Подобные явления характерны и для всех других стран Запада. Специалисты-политтехнологи и имиджмейкеры профессионально занимаются созданием привлекательных для избирателей образов политических деятелей, определяют и настоятельно рекомендуют кандидатам не только форму одежды и манеры поведения, но и содержание выступлений, которые изобилуют множеством заманчивых обещаний, как правило, забываемых вскоре после победы на выборах.

В той или иной степени везде используются такие приемы манипулирования, как подтасовка фактов, фрагментарная информация и ее тенденциозное комментирование, применение специальных приемов формирования иллюзорного сознания, таких, как «полуправда», «наклеивание ярлыков», «перенесение чужого авторитета» и т. п.

Широкие возможности использования самых разнообразных средств манипулирования приводят к тому, что избирателю трудно (если вообще возможно) различить истинные деловые и нравственные качества кандидата, определить его политические позиции. Такого рода манипуляция превращает выбор граждан из свободного сознательного решения в формальный акт, заранее запрограммированный специалистами по формированию массового сознания.

Вместе с тем, в странах Запада политическое манипулирование несколько ограничивается, во-первых, относительно высоким уровнем жизни большинства граждан, стабильность положения которых не связывается с очередными выборами на любом уровне; во-вторых, наличием демократических институтов, которые много делают для обеспечения законности и прозрачности избирательной кампании. Значительно сложнее обстоит дело в большинстве постсоциалистических стран, которые встали на путь демократизации, но еще сохраняют тяжелое

наследие тоталитаризма. Здесь уровень жизни большинства населения крайне низок, а демократические институты только формируются и не оказывают серьезного влияния на какую-либо деятельность властных структур.

Действительность такова, что практически во всех странах, недавно входящих в состав СССР, в результате крайне неравномерного распределения ВВП произошла поляризация общества на богатых и очень богатых, с одной стороны, и бедных и очень бедных – с другой. Например, в Украине, по официальной статистике, в середине 90-х годов XX века было: богатых – 3%, средних – 13%, бедных, по разным данным, от 71 до 87%. Согласно экспертным оценкам, отношение доходов наиболее богатых 10% населения к 10% наиболее бедных для Украины составляет 35,4 [6, с. 559]. В действительности же – более 100, тогда как в западных странах этот показатель колеблется от 4 до 6 раз.

Очевидно, что 3% богатых – это люди, либо непосредственно входящие во властные структуры, либо тесно с ними связанные. У них свои интересы, как правило, не совпадающие с интересами подавляющего большинства населения. И чем существеннее этот разрыв, тем шире открываются возможности для правящей элиты использовать скрытые технологии управления массами.

Целесообразно вспомнить, в какой ситуации проходили выборы Президента Украины в 1999 году. На наш взгляд, наиболее адекватно их итоги были подведены доктором социологических наук В. Тарасенко. Он отмечал, что в числе характерных черт, определявших особенности ситуации в выборной кампании, были и такие, как насильственные технологии, злоупотребления, многочисленные нарушения Конституции Украины и избирательного законодательства со стороны власти. В СМИ, особенно прокучмовских, неоднократно подчеркивалось, что Выборы–99 состоялись в относительно спокойной обстановке на протяжении двух дней голосования, однако многие из них упорно замалчивали тот факт, что эти выборы нельзя считать справедливыми, равными и демократическими. Боясь, что



в честном соревновании их ставленник не пройдет, существующий режим использовал избирательные технологии, которые основаны на всесторонне и централизованно организованных по всей Украине нарушениях закона и морали [7, с. 109].

Организованные злоупотребления со стороны органов власти, нарушения закона и соответствующих обязательств перед ОБСЕ относительно демократических выборов зафиксировала миссия международных наблюдателей под эгидой ОБСЕ. Наблюдатели отметили, что государственными структурами проводилась целенаправленная кампания принуждения государственных служащих в медицинских и образовательных учреждениях голосовать за ныне действующего Президента, а также, чтобы эти служащие воздействовали на своих пациентов, родных и студентов голосовать таким же способом [8, с. 2].

За прошедшие пять лет в политической жизни Украины произошли довольно существенные изменения. В Верховной Раде сформировалось из представителей разных фракций депутатское большинство. Оно неустойчивое, в значительной мере – искусственное, но все-таки на определенное время способное принимать важные для государства законы. Наметилась тенденция (хотя и не слишком заметная) роста материального благосостояния наиболее обездоленных социальных групп населения. Однако в целом социально-политическая обстановка в стране остается крайне сложной и напряженной. По-прежнему политическая власть остается нелегитимной, большинство населения ей не доверяют.

Конституция Украины провозгласила Украину суверенным, независимым, демократическим, социальным и правовым государством. Однако за 14 лет независимости в Украине складывался общественно-политический строй, весьма далекий от демократии, социального и правового государства. В нем сохраняются еще существенные черты тоталитарного режима, в котором продолжается управление сознанием людей, контролирование и программирование их ценностных ориентаций и образа мыслей. Преодоление этого негативного, антиобщественного

явления возможно лишь на пути развития в обществе демократических институтов.

Дальнейшая демократизация избирательной кампании, сведение к минимуму манипулирования возможно при соблюдении минимальных требований, предъявляемых к современной демократической стране. К их числу относятся следующие:

- выборы должностных лиц как залог конституционного контроля за решениями правительства;
- свободные, честные выборы, процедура проведения которых исключает механизм принуждения граждан к участию в них;
- свобода выражения гражданами своих взглядов, критики идеологии, режима, правительства, власти вообще;
- свободный доступ к альтернативным, независимым источникам информации, законодательная защита свободы слова;
- автономия ассоциаций, право граждан образовывать политические партии и «группы интересов»;
- всеобщие гражданские права [9, с. 84–86].

### Список литературы

1. *Королько В.* Передвиборча комунікаційно-агітаційна кампанія: політичний феномен, структура, функції / В. Королько // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 1; *Кочубей Л.* Виборчі технології – не виборчі маніпуляції / Л. Кочубей // Віче. – 2003. – № 8; *Марков А. Р.* Избирательные кампании / А. Р. Марков. – М., 2002; *Павленко К. Н.* Выборы. Методы. Технологии / К. Н. Павленко. – СПб., 1999; *Полторац В.* Політичний маркетинг та організація виборчих кампаній / В. Полторац // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 1; *Почепцов Г.* Имидж-мейкер: Паблік рилейшнз для политиков и бизнесменов / Г. Почепцов. – К., 1995; *Почепцов Г.* Как становятся президентами: избирательные технологии XX века / Г. Почепцов. – К., 1999; *Римар Н.* Використання засобів політичної реклами та Public Relations у боротьбі за політичну владу / Н. Римар // Людина і політика. – 2002. – № 4; *Соловьев А. И.* Политическая теория. Политические технологии / А. И. Соловьев. – М.: Аспект-пресс, 2003.

2. *Пугачев В. П.* Информационная власть и демократия / В. П. Пугачев // Общественные науки и современность. – 1999. – № 4.

3. Пугачев В. П. Технологии скрытого управления в современной российской политике / В. П. Пугачев // Вест. Моск. ун-та. Сер. 12: Политические науки. – 2003. – № 3.
4. *Бизнес*. – 2004. – № 11 (582).
5. *Що таке адмінресурс* // Голос України. – 2003. – № 36.
6. *Основи демократії: Посібник* / За заг. ред. А. Колодій. – К., 2002.
7. Тарасенко В. Технології перемагають, але програє народ / В. Тарасенко // Віче. – 1999. – № 12.
8. *Предварительное* заявление представителей ОБСЕ // Голос Украины. – 1999. – № 151. – 17 нояб.
9. Даль Р. О демократии / Р. Даль. – М., 2000.

### Summary

To become the really democratic, civilized state, Ukraine should reduce to a minimum such negative phenomenon in political life, as a manipulation by consciousness of the people, monitoring both programming of their values and image of ideas. Especially it concerns to election campaign, in which the minimal requirements showed to the democratic country should be observed.

### Резюме

Щоб стати дійсно демократичною, цивілізованою державою, Україна має зводити до мінімуму таке негативне явище в суспільно-політичному житті, як маніпулювання свідомістю людей, контролювання і програмування їх цінностей та способу думок. Особливо це стосується виборчої кампанії, у якій мають дотримуватися мінімальних вимог, що пропонуються до демократичної країни.

УДК 316.422[316.344.32:316.344.42](477)

*Е. Г. Михайлёва*

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ СУЩНОСТИ И РОЛИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ КАК СУБЪЕКТА ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ**

**Ключевые слова:** интеллектуальная элита, общество, социальная общность.

Проблемы развития современного общества являются сегодня одними из самых актуальных в системе научных исследований. Во многом это обусловлено тем, что развитие общественных механизмов, социальных групп, системы социальных взаимодействий значительно трансформировалось под влиянием ряда внешних для социальных систем и внутренних факторов. Базовой характеристикой современного общества становится открытость и изменчивость, приводящие к постоянному поиску оптимальных параметров своего развития.

Анализ процессов, происходящих в современном общественном развитии и определяющих его эффективные стратегии, позволяет говорить о том, что изменение базовых параметров социальных систем во многом связано сегодня с изменением ключевых ресурсов развития общества и роли социальных групп, обладающих данными ресурсами. Такой подход к пониманию специфики современных трансформаций позволяет проводить субъектный анализ особенностей развития того или иного социума и прогнозировать его развитие в ближайшем будущем.

Применение субъектного подхода к анализу процессов, происходящих в современном мировом социальном пространстве, предполагает в том числе и обращение к особенностям той социальной среды, в которой они осуществляются. Это, с нашей точки зрения, означает необходимость акцентирования внимания на особенностях современной среды и на роли отдельных

социальных образований в ее рамках. Первые, на наш взгляд, связаны с теми вызовами, которые определяют ключевые характеристики современного социального пространства и базовые стратегии жизнедеятельности социальных субъектов как ответы на данные вызовы. Вторые демонстрируют все возрастающее внимание к функционированию элитных групп как тех, которые играют решающую роль при определении стратегий развития всей совокупности социальных субъектов в матрице социального пространства.

Исследованию данных вопросов в последнее время уделяется достаточное внимание. Можно говорить о том, что попытки научного осмысления процессов, связанных с кардинальным изменением социального пространства в целом и формирования новых требований, которые предъявляются к социальным субъектам в современных условиях, имеют место с середины XX века. К тем, кто затрагивал эти проблемы в своих работах, можно отнести Д. Белла, П. Друкера, Э. Гидденса, К. Субири, П. Штомпку. В отечественной науке эти вопросы изучаются В. И. Астаховой, Л. В. Сохань, Н. Н. Саппой, И. Е. Тараповым и др. Тем не менее, описание системы характеристик современного социального пространства остается незавершенным.

Наряду с этим, вопросы осуществления социальных практик различными социальными субъектами, оценка их влияния на происходящие изменения в социальном пространстве, обретение ими новых качественных характеристик, также являясь предметом исследований О. Куценко, Ч. Кадушина, В. Крауса, В. Иноземцева и ряда других, не нашло своего решения в отношении ряда социальных субъектов.

Исходя из наличествующего уровня разработанности проблемы, актуальность приобретает анализ особенностей социальных стратегий отдельных социальных субъектов в изменяющемся поле социальных взаимодействий.

Проведенный нами анализ позволяет сегодня говорить о восьми базовых вызовах, которые оказывают активное влияние на формирование стратегий социальных субъектов [3]. К ним можно

отнести: *аксиологический вызов* – это вызов, связанный с трансформацией ценностных оснований существования личности и общества в современных условиях; *пространственный вызов*, связанный с расширением традиционных рамок современного социального пространства, в котором социальные субъекты осуществляют свою жизнедеятельность; *национально-государственный вызов*, специфика которого связана со смещением акцентов с национально-государственных образований на транснациональные; *вызов идентичности*, обусловленный тем, что отождествление себя с конкретным социальным пространством, национально-государственной формой, системой ценностных ориентаций становится все труднее; *вызов, связанный с усилением роли сознания*; *вызов интеллектуализации*, обусловленный тем, что ведущим фактором общественного развития становится продуцирование интеллектуальных продуктов; *технологический вызов*, основанный на том, что технология стала универсальным средством взаимодействия элементов социального пространства, а, порой, и формой их существования; *инвайронментальный вызов*, связанный с условиями существования социальных акторов.

В целом, современные условия существования социальной матрицы мира можно назвать вызовом формы и содержания, когда под влиянием различных политических, экономических, социальных, культурных факторов трансформируются виды жизнедеятельности социальных субъектов и претерпевает изменения их содержательное наполнение.

Очевидной чертой данного вызова является усиление значимости интеллектуальной составляющей. Она наиболее ярко проявляется в процессах технологизации, усиления роли сознания, собственно изменения параметров интеллектуальной компоненты в жизнедеятельности социальных субъектов. Это позволяет говорить о том, что в современном обществе изменяется соотношение между сферами социальной практики, и в рамках этого изменения роль интеллектуальной направляющей социального развития значительно усиливается.

Естественным следствием данных процессов выступает возрастание роли такой социальной общности, как интеллектуальная элита.

Проблема анализа интеллектуальной элиты непосредственно связана с пониманием ее существенных характеристик и выделением ее роли в современных условиях. В русле основных концепций элиты можно отметить, что положение представителей интеллектуальной элиты в обществе является безотносительным их статуса и может рассогласовываться с должностными позициями. В итоге сущность интеллектуальной элиты приближена к ценностным концепциям элиты [4].

Обращение к сущности интеллектуальной элиты позволяет нам выделить ряд характеристик, которые важны с точки зрения формирования ее образа в современном обществе и определения ее роли в нем.

Анализ подходов к пониманию интеллектуальной элиты позволяет выделить две базовые группы характеристик, являющиеся атрибутивными для данной группы. Первая группа связана с объективными характеристиками: высокий уровень образования, индекс цитирования, научные звания и премии, а также присуждение имени автора сделанному им открытию или учению [2, с. 100]. Одним из показателей принадлежности к интеллектуальной элите может считаться наличие научной школы. Наряду с этим, выделяют ряд других атрибутов и признаков при идентификации представителей интеллектуальной элиты. Базовыми среди них являются:

- избрание действительным членом, членом-корреспондентом, почетным членом академий, научных учреждений и обществ;
- присуждение премий и медалей за научную деятельность;
- включение биографических справок о них в специальные биографические справочники и энциклопедии;
- участие в работе редакционных коллегий, изданий с высоким научным цензом;
- высокий индекс цитирования публикаций ученого членами мирового научного сообщества [2, с. 101].

Тем не менее, определение сущности данной группы, на наш взгляд, предполагает также учет ряда субъективных характеристик, таких как «способность к социально-инновационной деятельности, к продуцированию новых культурных ценностей, высокая ответственность за собственную жизнь и жизнь общества» [5, с. 85], высокий уровень мотивации своей интеллектуальной деятельности, критическое, независимое мышление. Для данной группы характерен примат логико-понятийного, систематического мышления при осмыслении мира над обыденным и «мифо-поэтическим» (Ю. С. Довженко) мышлением. Представители интеллектуальной элиты обладают ярко выраженными креативными, творческими способностями.

Таким образом, на уровне попыток научного осмысления феномена интеллектуальной элиты можно выделить две группы ее характеристик с доминированием в оценках исследователей первой группы – группы объективных характеристик. Тем не менее, как отмечалось выше, специфика социального пространства может формировать особое восприятие любого социального актора, в том числе и интеллектуальной элиты. В этой связи наше исследование<sup>1</sup> показало, что эксперты в области образования и науки воспринимают данную группу преимущественно через субъективные характеристики (их общий индекс равен 25,9 по сравнению с 16,4 у объективных характеристик).

---

<sup>1</sup> *Опрос* экспертов в сфере образования (ректоры, проректоры, ученые-исследователи, работники органов управления в системе образования) проводился кафедрой социологии ХГУ «НУА» в декабре 2003 – феврале 2004 года. Методом анкетирования было опрошено 38 экспертов, представляющих все регионы Украины. Среди опрошенных: мужчин – 59,3%, женщин – 40,7%. По возрасту опрошенные распределились следующим образом: до 30 лет – 3,5%, 30–40 лет – 11%, 40–50 лет – 33,5%, старше 50 лет – 52%. 65% экспертов имеют ученую степень кандидата наук, 30,1% – доктора наук. Стаж экспертов в сфере образования составил: до 10 лет – 7,4%, от 10 до 20 лет – 29,6%, свыше 20 лет – 63%.



Лидирующая же десятка атрибутов данной группы выглядит следующим образом (рис. 1).

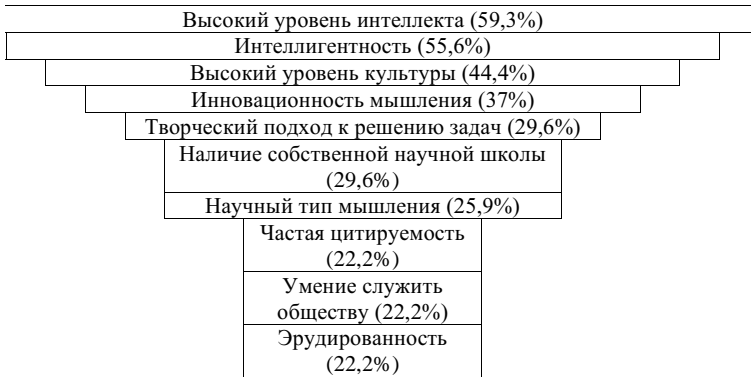


Рис. 1. Десять основных атрибутов интеллектуальной элиты в оценках украинских экспертов

Очевидным является тот факт, что сознание, сформированное на украинском социальном пространстве, отдает приоритет не столько объективным, сколько субъективным характеристикам в процессе идентификации интеллектуальной элиты, которые тесным образом пересекаются с характеристиками такой социальной группы, как интеллигенция.

Такая ситуация позволяет предположить, что данное восприятие основывается в том числе и на действии тех механизмов, которые оказывают активное влияние на формирования интеллектуальной элиты.

Безусловным лидером, по оценкам экспертов, остается в этом аспекте система образования (77,8%). При такой ситуации традиция действенности зафиксированной ранее тенденции акцентирования внимания на субъективных характеристиках для определения принадлежности к интеллектуальной элите становится закономерной, и связана эта закономерность с традициями

отечественного, прежде всего высшего образования по подготовке интеллигенции.

Вторую позицию в оценках экспертов при определении ведущих механизмов формирования интеллектуальной элиты в современном украинском обществе занимает научно-исследовательская деятельность (33,3%), что, при взгляде на те характеристики, которые определяют сущность данной группы, является закономерным. Ведь, как отмечалось ранее, представители интеллектуальной элиты обладают творческим, логико-понятийным мышлением, креативностью как сознания, так и деятельности, что является необходимыми условиями осуществления научно-исследовательской деятельности.

В целом, те механизмы, которые воспринимаются сегодня как ведущие в формировании интеллектуальной элиты, являются достаточно традиционными и стандартными для различных социальных систем. Однако, как упоминалось выше, специфика влияния социального пространства может продуцировать особые механизмы в данном процессе. В данном отношении наше исследование показало, что в украинском социальном пространстве формирование интеллектуальной элиты, наряду с классическими, испытывает влияние таких механизмов, как экономические процессы (29,6%) и наличие единой национальной идеи украинского государства (25,9%). Очевидно, что данные факторы являются отражением специфики современного этапа развития украинского государства и тех практик, которые доминируют в нем в процессах элитообразования.

Естественным следствием влияния специфических особенностей социального пространства на процессы формирования интеллектуальной элиты является трансформация тех функций, которые закрепляются за данной группой. Их значимость не подлежит сомнению, ведь само понятие «элита» – понятие социальное и уже поэтому предполагает внимание к роли данной группы в функционировании и развитии общества. Как отмечают ученые, интеллектуальная элита находится на магистральных путях интеллектуального развития социума, активно участвует

«в создании новых этико-поведенческих моделей, научных взглядов, философских систем и т. д. Данный критерий помогает отличить представителей интеллектуальной элиты как от полагающих себя интеллектуалами одиночек-маргиналов, не внесших никакого существенного вклада в оформление духовно-культурного облика своей либо последующей эпохи, так и от интеллигенции, то есть от достаточно широкого слоя рядовых работников умственного труда» [1].

Наше исследование показало, что ключевой в деятельности интеллектуальной элиты является сегодня функция обеспечения общего прогресса общества (59,3%). Далее следуют: развитие интеллектуального потенциала общества (51,85%), консолидация общества (33,3%) и др. (рис. 2).



Рис. 2. Представления экспертов о роли интеллектуальной элиты

В результате можно утверждать, что на сегодняшний день в функционировании интеллектуальной элиты активно проявляются два базовых направления, которые, на наш взгляд, обусловлены как классическим толкованием феномена интеллектуальной элиты, так и теми особенностями, которые связаны с историческими, культурными, ментальными особенностями народа, и, как результат – наделение его отдельными атрибутами интеллигенции. Именно такие атрибуты, как включенность в процессы трансляции культуры, традиций народа, высокий уровень культуры, стремление к поиску истины, умение служить обществу и другие отражают ту специфику, которая рождена отечественной историей.

Таким образом, анализ роли интеллектуальной элиты позволяет говорить, что данная общность объединяет в себе как сущностные черты классического понимания интеллектуальной элиты, так и те характеристики, которые приобретаются ею в конкретных социальных условиях. Развитие феномена интеллектуальной элиты протекает в контексте общей интеллектуальной жизни общества, содержание которой изменяется с течением времени. Общественные представления о данной группе связаны с характерным для каждого социума мировосприятием, способом мышления и специфической шкалой оценки интеллектуальных качеств и ожиданий от деятельности данной группы.

Говоря о сущности и роли интеллектуальной элиты в современном украинском обществе, можно отметить, что данная группа не только реально существует (62,9% экспертов склоняются к такому мнению), но и интегрировала в себе целый ряд объективных и субъективных характеристик, которые связаны непосредственно с ее основным видом деятельности и со служением на благо общества. Сегодня невозможно говорить о том, что интеллектуальная элита может оставаться в стороне от тех путей развития общества, которые обозначаются в его социальных стратегиях. Это позволяет сделать вывод о том, что интеллектуальная элита на современном социальном пространстве Украины – это группа, интегрировавшая в себе традиционные

качества и характеристики интеллектуальной элиты как социальной общности, качества и характеристики интеллигенции, характерные для славянского пространства, а также специфические качества, актуализированные современным состоянием украинского общества.

### Список литературы

1. *Довженко Ю. С.* К уточнению смыслового понятия «интеллектуальная элита античного мира» [Электрон. ресурс] / Ю. С. Довженко. – Режим доступа: <http://www.centant.pu.ru/centrum/public/contecent/index.htm>.
2. *Лешкевич Т. Г.* Философия науки: традиции и новации / Т. Г. Лешкевич. – М., 2001.
3. *Михайлева Е. Г.* Вызов как форма существования современности: попытка социологического осмысления / Е. Г. Михайлева // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу суспільства: Зб. наук. пр.* – Х., 2004. – С. 27–31.
4. *Михайлева Е. Г.* Интеллектуальный труд и интеллектуальная элита в общественном развитии (обзор методологических подходов) / Е. Г. Михайлева // *Вчен. зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. – Х., 2002. – Т. 9. – С. 86–96.
5. *Сокурянская Л. Г.* Интеллектуальная элита как социологическое понятие и социальный феномен / Л. Г. Сокурянская // *Вчен. зап. Харк. гуманіт. ін-ту «Нар. укр. акад.»*. – Х., 2001. – Т. 6-II: *Громадянськість інтелігенції: шляхи формування у кризовому суспільстві*. – С. 83–85.

### Summary

The article is devoted to essence and role analysis of intellectual elite in contemporary society. The author analyze the key lines of this social group and peculiarity of their display in contemporary Ukrainian society. In article one sees out analysis of author sociological inquiring, which devoted to perception peculiarities of intellectual elite by specialists in education and management, one made deductions about leading social mechanisms and social institutes, which influence on forming of intellectual elite.

**Резюме**

Стаття присвячена аналізу сутності та ролі інтелектуальної еліти у сучасному суспільстві. У ній аналізуються ключові риси даної соціальної спільноти та особливості їх прояву у сучасному українському суспільстві. У статті проведено аналіз авторського соціологічного дослідження, присвяченого особливостям сприйняття інтелектуальної еліти фахівцями у сфері освіти та управління, зроблено висновки щодо провідних соціальних механізмів та соціальних інститутів, які впливають на формування інтелектуальної еліти.

УДК 330.876:37.015.6

*И. В. Тимошенко*

**ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК ЭВРИСТИЧЕСКАЯ  
МЕТАФОРА**

**Ключевые слова:** капитал, конститутивная метафора, метафора, педагогическая метафора, социальный капитал, теория социального капитала, теория человеческого капитала, человеческий капитал, эвристическая метафора, экономическая метафора.

Теория человеческого капитала (Human Capital Theory), оформившаяся в западной экономической науке к 1960-м годам, является в настоящее время одним из ведущих направлений исследования системы образования в экономической теории. Как и любое другое направление экономической мысли оно рекрутирует в научной среде не только новых сторонников, но и оппонентов, имеет свои сильные и слабые стороны. Однако, наряду с этим, развитие теории человеческого капитала сталкивается с целым рядом специфических проблем, одна из которых – особенности интерпретации термина «человеческий капитал» и его этимологии – и является предметом исследования.

Необходимость и актуальность такого подхода объясняется,

как минимум, двумя принципиальными обстоятельствами, а именно:

– широким распространением определения «капитал» для огромного числа качественно разнородных феноменов и процессов социальной жизни общества;

– методологической неопределенностью соотношения формы (языковая конструкция) и внутреннего содержания (социально-экономические отношения) применительно к использованию термина «капитал» в теоретических разработках, деловой литературе, публицистике, обыденной лексике.

Как справедливо отмечает В. В. Радаев, популярность «капиталистической» терминологии вызвана специфической коннотацией понятия «капитал», который представляется как нечто заведомо объективированное, весомое и в то же время динамичное, развивающееся, беспрестанно меняющее формы. В результате понятие «капитал» сегодня вышло далеко за пределы своего первоначального смысла, и расхожие суждения о формах капитала вносят немало путаницы и логических противоречий [28, с. 20].

Не претендуя на исчерпывающую «инвентаризацию» всех вариантов использования термина «капитал», охарактеризуем наиболее распространенные из них.

*Капитал в его классическом понимании.* Это трактовка капитала, получившая развернутое обоснование в «Капитале» К. Маркса. Капитал рассматривается как самовозрастающая стоимость (стоимость, которая создает прибавочную стоимость), как производственное отношение.

*Человеческий капитал.* Обоснован в работах таких ученых, как Теодор У. Шульц (Theodore W. Schultz), Гэри С. Беккер (G. S. Becker), М. Дж. Баумен (M. J. Bowman), Э. Ф. Дэнисон (E. F. Denison), А. О. Крюгер (A. O. Krueger) и их последователей. Человеческий капитал определяется как накопленные человеком знания, умения, навыки и мотивация, которые неотделимы от человека и определяют как его собственное благосостояние, так и благосостояние всего общества, в котором он существует. В качестве важнейших направлений инвестиций в формирование

человеческого капитала определяются образование и здравоохранение.

*Социальный капитал* (Social Capital). Появление термина связывают с именем Лиды Джадсон Хэнифан (Lyda Judson Hanifan), которая в 1920 г. писала: «Социальный капитал проявляется в повседневной жизни человека – в его дружеских отношениях с другими людьми, в сочувствии, в его социальной терпимости, во всем том, что объединяет отдельных индивидов и их семьи в общество» [13, р. 192]. Как современное направление в науке теория социального капитала формируется в 1980 г., прежде всего, благодаря работам Джеймса С. Коулмена (James S. Coleman) [1; 2]. Сторонники этого направления определяют социальный капитал как отношения взаимопонимания, доверия и взаимопомощи между людьми, которые складываются в семье, в различных социальных группах и в обществе в целом [4; 5; 6; 12].

Кроме рассмотренных понятий и определений, в литературе встречается и немало других, обоснование и использование которых представляется достаточно проблематичным [23; 24].

Так, А. Федорова в качестве синонима «человеческого капитала» рассматривает «человеческие ресурсы», однако никак не обосновывает правомерность такого подхода [29].

А. Зуев и Л. Мясникова считают, что наряду с человеческим капиталом необходимо использовать понятие «интеллектуальный капитал». Однако они так и не обосновывают того, для чего же это необходимо. Причем, в итоге приходят к трактовке, в которой «человеческий капитал» и «интеллектуальный капитал» рассматриваются как синонимы [21, с. 12].

И. А. Иванюк также ратует за необходимость использования понятия «интеллектуальный капитал»: «Данное понятие давно и хорошо известно в западной экономической литературе, нам еще только предстоит осмыслить это явление и разработать целый ряд категорий с ним связанных» [22]. Представляется, что автору так и не удалось до конца решить в рамках публикации поставленные им задачи.

Существуют попытки введения и других понятий, содержащих в себе слово «капитал»: «интеллектуальный капитал» [24],



«культурный капитал» [25], «геополитический капитал» [27] и др. Однако они также представляются далеко не бесспорными.

Это дает основание некоторым ученым делать достаточно категоричные выводы. Например, В. Я. Ельмеев пишет: «Чтобы реабилитировать капитал, прикрыть его эксплуататорскую сущность, капиталом стали называть все что угодно. Под маской капитала ныне фигурируют «человеческий», «социальный», «интеллектуальный», «символический» и другие капиталы. Почти все люди (кроме детей) объявлены обладателями капитала; даже у тех, кто живет за счет пенсии, оказывается, имеется свой «пенсионный» капитал. Нет среди всех этих капиталов только капитала по определению, то есть прибавочной стоимости, извлекаемой из наемного труда, и нет в составе субъектов человеческого капитала настоящих капиталистов, присваивающих результаты чужого труда. Они капиталом считают не свои способности к труду, не этот «человеческий капитал», а совсем другой, настоящий, капитал» [19, с. 319]. Насколько правомерны подобные заявления?

Оказывается, что корректно и однозначно ответить на этот вопрос отнюдь не просто, поскольку, по сути, это требует ответа не на один, а на два сложных взаимосвязанных вопроса. Во-первых, можно ли капитал рассматривать не только как экономическую категорию, но и как метафору? И, во-вторых, если «да», то в каком соотношении находятся «капитал как экономическая категория» и «капитал как метафора»? Попытаемся ответить на них.

С одной стороны, не вызывает сомнения, что содержание капитала как экономической категории, последовательно и глубоко обоснованное в «Капитале» К. Марксом, несмотря на существенную трансформацию своих внешних форм и в современных условиях сохранило свое содержание. Как экономическая категория капитал – это общественное отношение, глубинным содержанием которого выступает производство и присвоение прибавочной стоимости. Он составляет противоположность труду и является результатом его эксплуатации. Так как капитал –

это отношение, а не просто стоимость или сумма меновых стоимостей (хотя без этой предпосылки он не возникает), то та или иная вещь, в которой реализована стоимость и которая может служить средством производства, сама по себе капиталом не является. Точно так же не является капиталом и человеческий труд, овеществленный и накопленный в том или ином продукте труда и используемый в новом труде.

С этой точки зрения попытки преувеличить роль капитала в сравнении с его источником – трудом, представить в качестве капитала саму человеческую деятельность или свойства человеческого труда – методологически несостоятельны. Капитал в этом случае сводится к накопленному труду (средство для нового труда). Причем, не только накопленный опыт, навыки, умения и знания работника, но и любой орган его человеческого тела трактуются в качестве капитала.

Как подчеркивал К. Маркс, «в этом смысле рука, в особенности кисть руки, представляет собой капитал. Капитал был бы в этом случае лишь новым названием для вещи, столь же древней, как человеческий род, так как всякий вид труда, даже самый неразвитый, как охота, рыбная ловля и т. д., предполагают, что продукт прошлого труда употребляется в качестве средства для непосредственного, живого труда» [26, с. 206].

Такой подход к трактовке капитала полностью оправдан, и в этом смысле позиция В. Я. Ельмеева [19] не вызывает каких-либо возражений.

В то же самое время существует и также имеет право на существование и другой подход.

Х. С. Гафаров отмечает: «Интерпретация философского текста зависит как от некоторого ряда условий, которые могут носить общеметодологический или мировоззренческий характер, так и от конкретной методики и техники интерпретации. Существует, по меньшей мере, три основных философских понятия, которые задают методологию и методику конкретной интерпретации текста. Это, прежде всего, само понятие философии, понятие бытия, понятие понимания. Конкретная техника анализа

философского текста зависит от того, какой предварительный смысл мы вкладываем в них, так как, например, определение того, что есть философия, уже само необходимым образом является философией» [16, с. 62].

Данное замечание, хотя и касается непосредственно анализа философского текста, имеет, на наш взгляд, общеметодологическое значение. Применительно к проблеме определения корректности использования того или иного понятия, связанного с категорией капитала, оно может быть интерпретировано следующим образом: использование понятия «капитал» в отличной от К. Маркса трактовке вовсе не обязательно и далеко не всегда окажется попыткой «реабилитировать капитал и прикрыть его эксплуататорскую сущность», если анализ текста будет осуществлен достаточно глубоко и непредвзято.

Исследователи образования утверждают, что термин «человеческий капитал» (Human Capital) впервые был введен в научный оборот Теодором Шульцем (Theodore W. Schultz) в работе «Инвестиции в человеческий капитал» (Investment in Human Capital), опубликованной в 1961 году в журнале *The American Economic Review* [3; 7; 11].

При этом многие из них склонны считать, что понятие «человеческий капитал» следует рассматривать не как экономическую категорию, а как метафору. Такой подход был предложен Арье Клеймером (Arjo Klamer) и Томасом Леонардом (Thomas Leonard) [9], а затем поддержан и развит в других работах [3; 7; 8; 14; 15].

В наиболее общем виде метафора (гр. *metaphora* – перенос) – самая обширная форма тропа – может быть определена как «риторическая фигура, представляющая собой уподобление одного понятия или представления другому, перенос на него значимых признаков или характеристик последнего, использование его в качестве неполного сравнения или принципа (схемы) функциональной интерпретации» [18, с. 35].

Она присуща всем естественным языкам и неизменно присутствует в семиотическом пространстве любой культуры. Метафорическое описание мира выступает специфическим

средством реализации человеком его познавательного отношения к миру, понимания им границ своего бытия и преобразования мира действительности в мир культуры – упорядоченный, организованный и интерпретированный для нужд практической деятельности [17].

Исследование метафоры как феномена языка имеет давнюю традицию, которая восходит к эпохе античности и в значительной степени сохраняет свою актуальность и сегодня. При всем разнообразии толкований метафоры все они, в конечном счете, восходят к определению Аристотеля: «Метафора есть перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [18, с. 35].

Естественным результатом развития метафоры стало расширение сферы привлечения процедур и методов семиотического подхода. Они стали включаться не только в анализ метафоры как атрибута художественной речи, но и все более активно применяться для изучения феномена метафоры в языке научного знания.

А. Клеймер пишет: «Метафоры помогают придать новым идеям форму и распространить их через сравнения и ассоциации с известными предметами или ситуациями. Они проливают свет на новые идеи и во многих случаях обеспечивают их лучшее объяснение и понимание. Другими словами, мы используем нечто уже известное для того, чтобы обеспечить лучшее понимание чего-то нового. При этом метафора становится средством для применения устоявшихся представлений и слов к этой новой ситуации. И, тем не менее, к оценке роли метафор в развитии человеческой мысли существует два подхода: первый – метафоры абсолютно необходимы; второй – метафоры являются несущественными» [8].

Существует и другая точка зрения. Некоторые исследователи считают, что все существующие в настоящее время концепции, исходя из прагматики метафоры, можно разделить на два основных направления: теории замещения и теории предикации [10]. Причем эти направления не отрицают, а дополняют друг друга,

поскольку разработаны на разном историко-культурном материале: в первом случае базой служит, главным образом, топика жестко регламентированной, традиционной поэтики (фольклора, жанрово или формально определенной литературы и риторики), во втором – осмысливается современная речевая и текстовая практика в литературе, науке, культуре, идеологии, повседневности [18, с. 35].

По мнению Г. А. Ермоленко, «современное отнесение метафоры к структурам языка философии является следствием осознания невозможности окончательной формализации философского знания. Сейчас уже ясно то, что философия не может использовать только точные понятия, семантическая емкость строгих дефиниций оказывается недостаточной для выражения философских смыслов, так как содержание последних может даваться субъекту в интуитивной форме, располагая одновременно несколькими смысловыми центрами» [20, с. 12].

В таком же ключе определяет роль метафоры в языке науки О. И. Ананьин [14, с. 140–141]. Он считает, что язык – это непрерывный посредник практически в любой научной деятельности. Но вопреки распространенному убеждению, это далеко не нейтральный посредник, полно и без искажений выражающий и передающий ту или иную мысль. Следует различать научную терминологию как инструмент в процессе получения нового знания и язык как средство представления полученных научных результатов.

В первом случае язык выступает в качестве посредника между ученым и объектом познания; на этой основе формируется онтологический фильтр, определяющий, как исследователь «видит» свою предметную область. Во втором случае речь идет об отношениях, которые складываются между ученым и пользователем научного знания; тут действует риторический фильтр.

По мнению О. И. Ананьина, метафоры – это «стандартный прием языковой практики, и сам по себе факт его использования в научном тексте ничего не говорит о его научных достоинствах. В то же время некоторые виды метафор (несмотря на свою

расплывчатость, а возможно, и благодаря ей) имеют важную познавательную функцию и в научный лексикон попали не случайно» [14, с. 141].

В работе «Что же такое экономическая метафора?» [9] Арье Клеймер и Томас Леонард обосновали существование трех основных типов метафор в науке (в дальнейшем работа в этом направлении А. Клеймером была продолжена):

- педагогические (Pedagogic);
- эвристические (Heuristic / Eksperimentell Framgangsmate);
- конститутивные (Constitutive / Konstruktiv).

По их мнению, педагогические метафоры изображают то, что уже хорошо известно, но делают это необычным образом, и это сближает их с художественными, поэтическими метафорами. Используются они для того, чтобы сложные научные идеи сделать доступными и понятными для непосвященных. Как правило, достигается это за счет конструирования соответствующих визуальных образов. При обосновании самих научных идей такие метафоры могут быть опущены без ущерба для аргументации [9, р. 32]. Таким образом, их главная задача – сделать научные идеи более выразительными и доходчивыми. Для самого научного мышления они являются несущественными и необязательными [8].

Эвристические метафоры – это образы (как правило, аналогии), главная задача которых – помочь ученому более глубоко осмыслить интересующую его проблему. При этом, в более широком смысле любая теоретическая модель, в том числе формализованная, являясь по своей природе аналогией, также представляет собой эвристическую метафору [9, р. 34]. Таким образом, основной смысл эвристических метафор – задать определенный угол зрения на какую-либо проблему, и, соответственно, определить направления ее решения. В научном мышлении они являются обязательными [8].

Наконец, конститутивные метафоры представляют собой целостные концептуальные схемы, при помощи которых человек постигает окружающую действительность. Определяя общую

направленность научной мысли, они могут выступать в качестве основы формирования не только отдельных исследовательских программ, но и целых научных школ. Они могут быть определены в качестве базовых метафор – фона или контекста для рождения эвристических метафор [9, р. 36]. Таким образом, они задают для исследователя общую структуру внешнего мира и указывают, какие эвристические метафоры имеют смысл, а какие нет. Для научной мысли они являются необходимыми [8].

Исходя из данной типологизации, А. Клеймер и Т. Леонард в качестве примера эвристической метафоры и предложили понятие «человеческий капитал», которое, по их мнению, в полной мере включает в себя все атрибуты эвристической метафоры. Думается, что такой подход представляется вполне оправданным. Более того, по нашему мнению, методологическая схема, предложенная А. Клеймером и Т. Леонардом, позволяет определить содержание и место не только для понятия «человеческий капитал», но и для других понятий, о которых речь шла выше.

Важнейшими выводами, которые в связи с этим могут быть сделаны, являются следующие.

Капитал как экономическая категория, определяемая в традициях классической политэкономии, представляет собой общественное отношение. И в то же самое время он может быть определен как конститутивная метафора, то есть как такая целостная концептуальная схема, которая позволяет не только системно описать процессы производства и присвоения прибавочной стоимости, но и сформировать общую основу для многих исследовательских программ и научных школ.

Человеческий и социальный капитал следует рассматривать в качестве эвристических метафор. Как эвристические метафоры они представляют собой формализованные образы-анalogии капитала – экономической категории/капитала – конститутивной метафоры. Это означает, что оригинал выступает для них в качестве своеобразного эталона, задающего определенную логику теоретических построений и некоторые форматы представления результатов. При этом, в качестве главных «эталонных»

характеристик капитала при конструировании метафор человеческого и социального капиталов их разработчиками были восприняты, прежде всего, такие, как его самовозрастание (идея стоимости, которая способна созидать стоимость в больших по сравнению с ее собственной масштабах) и накопление (идея капитализации стоимости как одного из условий ее самовозрастания).

Что же касается других терминов, включающих в себя в качестве элемента слово «капитал», которые в изобилии присутствуют в современной литературе («интеллектуальный», «культурный», «геополитический», «символический» и пр.), то они могут быть отнесены к разряду педагогических метафор, не представляющих серьезного научного интереса.

Думается, что именно к такого рода метафорам относится весьма жесткая характеристика К. Маркса: «...говорят, что вещество глаза есть капитал зрения и т. д. Подобного рода беллетристические фразы, в которых по какой-либо аналогии подводится что угодно под что угодно, могут показаться даже остроумными, когда их высказывают в первый раз... Но если их повторяют, да еще с самодовольством, с претензией на научность, то они попросту глупы. Они хороши лишь для беллетристического типа болтунов, которые стремятся все окрасить в розовые тона» [26, с. 243].

### Список литературы

1. *Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital / J. S. Coleman // American Journal of Sociology. – 1988. – № 94 (Supplement). – S. 95–120.*
2. *Coleman J. S. Foundations of Social Theory / J. S. Coleman. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. – 242 p.*
3. *Davenport T. O. The Human Capital Metaphor: What's in a Name / T. O. Davenport. – August 2004 // <http://www.linezine.com/4.2/articles/tdthcmwian.htm/>.*
4. *Franzmann G. Der Beitrag historischer Studien zur Sozialkapitalforschung / G. Franzmann // HSR: Historical Social Research /*



Historische Sozialforschung. – Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 95–110.

5. *Grootaert C.* Social Capital: the Missing Link? / C. Grootaert // The World Bank Social Development Family Environmentally and Socially Sustainable Development Network. – 1998. – April. – Working Paper No. 3 // <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr/index.htm/>.

6. *Gugerty M. K.* Does Development Assistance help build Social Capital? / M. K. Gugerty and M. Kremer // The World Bank Social Development Family Environmentally and Socially Sustainable Development Network. – 2000. – March. – Working Paper No. 20 // <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/wkrppr/index.htm/>.

7. *Kagan T.* Theodore W. Schultz publishes Investment in Human Capital / T. Kagan // History of Education. Selected Moments of the 20<sup>th</sup> Century / The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT). – August 2000 // [http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel\\_schugurensky/assignment1/1961schultz.html/](http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1961schultz.html/).

8. *Klamer A.* Economics is a Conversation, or Even Better, a Bunch of Conversations / A. Klamer: (History of Economics Society Annual Meeting), Washington, DC, USA, July 4–7, 2003 / The History of Economics Society; Duke University. – Washington, DC, 2003. – 1 CD.

9. *Klamer A.* So What's an Economic Metaphor? / A. Klamer and T. C. Leonard // Natural Images in Economic Thought. Markets Read in Tooth and Claw / Ed. by Philip Mirowski. – New York: Cambridge University Press, 1994. – P. 24–52.

10. *Kugler W.* Zur Pragmatik der Metapher, Metaphernmodelle und Historische Paradigmen / W. Kugler. – Fr./a M.: B. Behr's Verlag, 1984. – 442 s.

11. *Schultz T. W.* Investment in Human Capital / T. W. Schultz // The American Economic Review. – 1961. – № 1(2). – P. 1–17.

12. *Temple J.* Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries / J. Temple // HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung. – Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27 (2002) 4, № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 5–15.

13. *Woolcock M.* Social Capital and Economic Development: Towards a Theoretical Synthesis and Policy Framework / M. Woolcock // Theory and Society. – 1998. – № 27. – P. 151–208.

14. *Ананьин О. И.* Экономическая наука в зеркале методологии / О. И. Ананьин // *Вопр. философии.* – 1999. – № 10. – С. 135–151.
15. *Арефьев Н.* Введение в теорию эндогенного роста: [Электрон. ресурс] / Н. Арефьев // Государственный университет «Высшая школа экономики». – 2004. – 17 авг. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/macro/macro3/Macro3Lecture4.html/>.
16. *Гафаров Х. С.* Герменевтическая интерпретация философского текста / Х. С. Гафаров // *Современная философия как феномен культуры: исследовательские традиции и новации: (Сб. материалов конференции, посвященной 30-летию кафедры современной зарубежной философии философского факультета С.-Петербургского университета), СПб., 15–17 мая 2000 г.* – СПб., 2000. – С. 62–66.
17. *Гогоненкова Е. А.* Эпистемологический статус метафоры: экспозиция проблемы / Е. А. Гогоненкова // *Credo New. Теоретический журнал.* – 2004. – № 2. – С. 68–75.
18. *Гудков Л. Д.* Метафора / Л. Д. Гудков // *Культурология. XX век. Энциклопедия / Гл. ред., сост. С. Я. Левит.* – Т. 2. – СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. – С. 35–36.
19. *Ельмеев В. Я.* Человек труда вместо человеческого капитала / В. Я. Ельмеев / *Перспективы человека в глобализирующемся мире / Под ред. В. В. Парцвания.* – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 319–351.
20. *Ермоленко Г. А.* Метафора в языке философии: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Г. А. Ермоленко. – Краснодар, 2000. – 162 с.
21. *Зуев А.* Интеллектуальный капитал / А. Зуев, Л. Мясникова // *Риск: Ресурсы. Информация. Снабжение. Конкуренция.* – М., 2002. – № 4. – С. 4–13.
22. *Иванюк И. А.* Маркетинговая модель воспроизводства интеллектуального капитала: [Электрон. ресурс] / И. А. Иванюк. – Режим доступа: [http://publish.cis2000.ru/books/book\\_52/intro.shtml/](http://publish.cis2000.ru/books/book_52/intro.shtml/).
23. *Каленюк И.* К вопросу об образовательном потенциале страны / И. Каленюк // *Экономика Украины.* – 2001. – № 11. – С. 70–77.
24. *Кендюхов А.* Гносеология интеллектуального капитала / А. Кендюхов // *Экономика Украины.* – 2003. – № 4. – С. 28–34.
25. *Культура города: технологии развития:* [Электрон. ресурс] // *Культурная Столица.* – 2004. – 23 марта. – Режим доступа: <http://www.culturecapital.ru/university/36/>.

26. *Маркс К.* Критика политической экономии. Черновой набросок 1857–1858 гг. // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. – 2-е изд. – Т. 46. – Ч. 1. – С. 5–476.

27. *Панарин А.* В каком мире нам предстоит жить? Геополитический прогноз, сделанный в 1997 году [Электрон. ресурс] / А. Панарин. – Режим доступа: [http://patriotica.ru/actual/panarin\\_prognoz.html/](http://patriotica.ru/actual/panarin_prognoz.html/).

28. *Радаев В. В.* Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / В. В. Радаев // Эконом. социология. – 2002. – Т. 3. – № 4. – С. 20–32.

29. *Федорова А.* Миф о вечном возвращении. HR-менеджер – созерцатель или управляющий? / А. Федорова // Со-Общение. – 2002. – № 6. – С. 12–14.

### Summary

The content and scope of a promising direction of the modern economic theory, namely the human capital theory, are defined. The similarity and the difference in the approaches of modern scientists to the treatment of concept of «capital» are analyzed. The main types of economic metaphors (pedagogic metaphor, heuristic metaphor, constitutive metaphor) are considered. It is shown that the human capital is a heuristic metaphor.

### Резюме

Визначено зміст одного із перспективних напрямів розвитку сучасної економічної теорії, а саме теорії людського капіталу. Проаналізовано схожість та розбіжності позицій, що відстоюються сучасними вченими в тлумаченні поняття «капітал». Проаналізовані основні типи економічних метафор: педагогічні, евристичні, конститутивні. Доведено, що людський капітал є евристичною метафорою.

УДК 316.723(477.54):37.03

*Н. Г. Чибисова, Т. В. Зверко*

**РОЛЬ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
РЕГИОНА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ  
(на примере учебно-воспитательной работы  
Народной украинской академии в связи с празднованием  
350-летия г. Харькова)**

**Ключевые слова:** культурно-образовательная среда; элементы культурно-образовательной среды; развитие личности; историко-культурная традиция региона; учебно-воспитательная работа; коллективное творческое дело.

Культура и образование как социальные явления изначально находятся в диалектической связи. Чтобы полнее и всестороннее раскрыть данное взаимодействие и его влияние на личность, исследователи ввели понятие «культурно-образовательная среда»; данное явление соотносится с культурой как частное с общим, поэтому предполагается, что и вектор изучения направлен от общего к частному – от культуры к образованию. Цель данной статьи – раскрыть взаимосвязь культурно-образовательной среды региона со средой учебного заведения и выявить роль культурно-образовательной среды в становлении личности на примере учебного заведения «Народная украинская академия».

Культурно-образовательная среда содержит богатую, разнообразную информацию, которая воздействует на разум и чувства индивида. В последнее время в литературе сложились различные подходы к данному явлению. Определяя среду как ареал обитания субъекта или совокупность факторов, воздействующих на индивида, среди которых материальные, социальные, духовные, невозможно не видеть ее роль и влияние на тех, кто в ней обитает.

Региональные культурно-образовательные особенности будут

преломляться в деятельности различных социальных институтов, в жизнедеятельности индивидов. Историко-культурная традиция региона представлена в образовательной деятельности и, следовательно, будет оказывать влияние на развитие личности. Элементы среды могут хранить молчание, но только до тех пор, пока они не попадут в поле зрения образовательного процесса, пока он не включит их в свое содержание, не раскроет их культурное значение. Так и произошло в Харьковском учебно-научном комплексе «Народная украинская академия», который включает детскую школу раннего развития (ДШРР), специализированную экономико-правовую школу (СЭПШ) и гуманитарный университет. В августе 2004 года Харьков отмечал свое 350-летие. Подготовка к юбилею города началась в Народной украинской академии задолго, еще в 2001 году: был составлен развернутый план работы, который включал и организационные мероприятия, и научно-исследовательскую деятельность и предполагал изменения в материально-технической базе учебного заведения, но главное – план предусматривал приобщение всего коллектива академии к историко-культурной традиции города, план был нацелен на духовное становление личности учащегося, сотрудника, преподавателя.

Начиная с 2001 года в НУА была создана такая культурно-образовательная среда, которая позволила каждому, кто в нее погружался, приобщиться к истории и культуре родного города. Но такое приобщение было бы невозможным, если бы не сложилась и не активизировала бы свое влияние культурно-образовательная среда региона. Таким образом, культурно-образовательная среда Харьковщины постоянно оказывала влияние на культурно-образовательную среду учебного заведения, заполняя ее определенным духовным потенциалом. Но и академическая среда воздействует на среду города, региона посредством своей деятельности и ее результатов.

Подготовка к 350-летию города охватила все структурные подразделения учебного заведения, она нашла отражение и в учебной, и во внеучебной деятельности.

Так, во всех учебных курсах, где это было возможно, был сделан акцент на вопросах возникновения, становления и развития города, его истории и культуры, в ходе учебных занятий изучались успехи и достижения харьковчан во всех областях научного знания, практической деятельности. Данные вопросы затрагивались и на классных часах в СЭПШ, и на творческих встречах в гуманитарном университете, звучали на уроках в ДШРР.

Была разработана целостная система, позволяющая каждому члену коллектива академии, исходя из его желаний, интересов и способностей, погрузиться в культурно-образовательную среду города при содействии культурно-образовательной среды учебного заведения.

Одним из элементов этой системы стали коллективные творческие дела (КТД), над которыми трудились учащиеся, студенты и к которым были приобщены родители учащихся, преподаватели, сотрудники.

Как показала практика, коллективное творческое дело – одно из эффективных средств современной методики воспитания. Его важнейшая особенность – это соединение практической направленности, коллективной организации, креативности.

Гуманитарным советом академии, в состав которого входят руководители различных подразделений (психологической, экологической, эстетической, социологической служб, музея), заместители деканов факультетов по воспитательной работе, заместитель директора СЭПШ по воспитательной работе, совместно с тьюторами академгрупп, классными руководителями разработаны коллективные творческие задания для каждой студенческой группы, школьного класса. Тематика и форма выполнения КТД разнообразны и определены с учетом интересов студентов и школьников. Это сбор материалов и оформление альбомов о площадях Харькова, крупнейших храмах и скульптурных памятниках города, исследовательская работа «История высшего образования в Харькове», описание истории создания и развития харьковских предприятий – пивзавода «Рогань», метрополитена и др.

Каждый вид КТД позволил обогатить студентов и школьников определенным видом общественно ценного опыта, реализовать интересы и склонности, проявить личностные качества.

Участвуя в создании проекта дела, в поиске и выборе лучших вариантов его воплощения, в обсуждении итогов работы, ребята развивают такое отношение к окружающей жизни и к самим себе, которое характеризуется инициативностью, целенаправленностью, творческой активностью, самостоятельностью, проявлением организаторских способностей. Что очень важно, ибо в ходе выполнения КТД формируются такие необходимые будущему специалисту качества, как дисциплинированность, чувство личной ответственности перед коллективом и за коллектив, настойчивость, организованность.

Уже на первых этапах подготовки и организации работы над КТД в большинстве классов и академгрупп были созданы инициативные группы, советы, состоящие из наиболее активных студентов и учащихся. Такие советы выполняли функции координаторов, организаторов работы, способствовали ориентации других студентов на активные самостоятельные действия (работу в библиотеках города, в системе Интернет, художественное оформление материалов и т. д.). В некоторых учебных группах и классах первоначально в работе над заданиями было задействовано небольшое число участников проекта, но по мере сбора материалов подключались другие учащиеся, студенты (фотографы, лекторы, оформители, экскурсоводы). Общим делом становился охваченный практически весь коллектив.

Бесспорно, важным элементом явилось творческое сотрудничество тьюторов и студентов, классных руководителей и учеников на всех стадиях коллективного творчества. Причем воспитательные задачи в процессе работы над заданиями носили латентный характер и открывались в той или иной степени при обсуждении итогов. Совместная практическая деятельность по проектированию и воплощению КТД дала положительные результаты. Направляющие действия преподавателей стали побуждающими к инициативным, дружным самостоятельным

действиям студентов и учащихся. Итогом чего явились, например, подготовка материалов для оформления учебного кабинета по истории, фотовыставки «Как не любить тебя, Харьков родной», заинтересованное участие студентов в «круглых столах», литературных гостиных, встречах с интересными людьми («История Харькова в лицах»), экскурсиях на предприятия и в творческие мастерские.

Таким образом, практически каждый студент и школьник стал непосредственным участником проекта, посвященного 350-летию родного города, приобщился к его истории, самобытной культуре.

Логическим продолжением работы в этом направлении явилось проведение общеакадемического конкурса «История моей семьи» – одного из самых основных конкурсов в Народной украинской академии. И так совпало, что юбилейный, десятый, конкурс был приурочен к юбилею города, поэтому главной его номинацией была определена номинация «Харьков в истории моей семьи».

Особенность этого конкурса в том, что он охватывает все подразделения учебного заведения: и университет, и специализированную экономико-правовую школу, и даже детскую школу раннего развития.

И не зря рефреном конкурса являются слова:

Хранить сегодня и всегда,  
Нести сквозь дни и сквозь года  
Светло, величественно, свято  
Семьи торжественные даты.

Ведь это уже стало традицией – жить и помнить о тех, кому обязаны жизнью.

Из этой установки вытекает главная цель конкурса – формировать у учащихся и студентов гордость за своих предков, глубокое уважение к семье, отношение к ней, как к высшей общечеловеческой ценности.

Впервые конкурс «История моей семьи» был проведен в марте 1993 года. И с того времени по традиции ежегодно в первые



весенние дни школьники, студенты и их родители собираются в уютном зале академии, чтобы вместе вспомнить счастливые моменты, героические странички, семейные легенды. Это не только сближает всех, наполняет духовной силой, но и помогает постичь вечные ценности. И «если родительский дом – начало начал», дающее понятие об этих ценностях, то академический дом – начало, ведущее во взрослую жизнь, – учит, как не растерять эти ценности. Вот почему так важен этот конкурс.

Примечательно то, что многие участники конкурса не прекращают начатые ими исследования о своей семье, а вновь и вновь раскрывают для себя новые факты, события не только из жизни предков, но и своей страны. Обращаясь к истории своего народа, школьники и студенты понимают: она неисчерпаема. Сквозь века тянется цепочка событий, в которых участвовали деды и прадеды – знаменитые и простые труженики, герои и самые обыкновенные люди. Поэтому, окунаясь в историю своего города, каждый отчетливо ощутил, как судьба отдельного человека, семьи тесно переплетена с историей Харькова. И все, что связано с родным городом, становится дорого нашим воспитанникам. С благоговением они перелистывают страницы биографии своих дедов и прадедов – замечательных харьковчан: ученых с мировым именем – А. И. Ахиезера, Н. П. Барабашова, В. Т. Толок; известного харьковского художника В. Ф. Гольбы; лауреата Государственной премии поэта Игоря Муратова; директора института радиологии В. И. Шантырь и многих других. Им посвящена выставка «Выдающиеся харьковчане в истории НУА», открытая в дни проведения заключительного этапа конкурса «История моей семьи». Одновременно экспонировались и лучшие работы учащихся и студентов, семейные реликвии, фотографии.

Результатом совместной работы школьников, студентов и их родителей стала также и выставка фотографий «Город, в котором я живу». Родному городу были посвящены прекрасные фотосюжеты, на которых запечатлены любимые уголки природы, живописные места, архитектурные памятники. Лучшие фотоработы

были представлены на областной конкурс творческих работ преподавателей, сотрудников и студентов вузов Харьковщины.

Как отмечается в проекте Закона Украины «О воспитании детей и молодежи» (2004 г.), одной из задач воспитания является формирование национального сознания, принадлежности к родной земле, народу; признание духовного единства поколений и общности культурного наследия. Данные ориентиры формирования личности как нельзя полно отражают направления работы по празднованию 350-летия Харькова. Эта замечательная дата стала девизом как уже названных, так и других дел и начинаний, среди которых особое место занимают мероприятия по приобщению учащейся молодежи к культуре родного края. Студенты и школьники овладевают духовным и культурным наследием своего народа, приобщаются к музыке, литературе, изобразительному искусству, к народному творчеству через такие формы работы, как литературные гостиные, встречи с творческой интеллигенцией Харькова, вечера музыки. Участники художественных коллективов академии с большим интересом обращаются к творчеству харьковских поэтов и композиторов, слобожанскому фольклору и включают в свой репертуар эти произведения, ведь они так близки им по духу и настроению.

И все это – элементы созданной культурно-образовательной среды, в которой находятся студенты и школьники. Эта среда оказывает эффективное воздействие на процесс развития у учащейся молодежи целостно многостороннего гражданского отношения к жизни и к самим себе.

### **Summary**

The article reveals the interrelation between the cultural-educational environment of the region with that of a higher educational establishment, People's Ukrainian Academy being the example. The analysis of the work accomplished within the preparation for celebrating the 350<sup>th</sup> anniversary of Kharkiv, which allowed every member of the Academy's body to get involved in the cultural-educational environment of the city, illustrates the authors' conclusion about the influence of this environment on the development of personality.

**Резюме**

У даній статті на прикладі Народної української академії розкривається взаємозв'язок культурно-освітнього середовища регіону із середовищем навчального закладу. Аналіз проведеної у рамках підготовки до 350-річчя Харкова роботи, яка дозволила кожному члену колективу академії зануритися у культурно-освітнє середовище міста, ілюструє зроблений авторами висновок про те, що це середовище впливає на розвиток особистості.

УДК 37.014.001.73(477)

*І. І. Мачуліна*

**ЗМІНА ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ В УМОВАХ  
РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА**

**Ключові слова:** освіта, вища освіта, криза освіти, парадигма освіти.

У сучасних умовах освіта як соціальне явище все більше утягується в орбіту наукових досліджень, привертає до себе увагу представників різних галузей наукового знання. Причина такої уваги, з одного боку, у посиленні ролі освіти в ринкових умовах, а з іншого – у невідповідності сучасного стану освіти індивідуальним і суспільним потребам.

Освіта виступає найважливішою передумовою створення наукового, економічного, соціокультурного та духовного потенціалу суспільства. Органічною частиною освіти в цілому та, здебільшого, її найвідповідальнішою ланкою є вища освіта. Адже саме з вищою освітою пов'язане професійне становлення особистості, її діяльності.

Отже, мета статті – простежити зміни освітньої парадигми у вищій школі, що відбуваються за умов розбудови українського суспільства.

Проблематикою вищої освіти займаються дуже багато вчених, це – В. І. Астахова, М. З. Згуровський, В. Козаков, М. П. Лукашевич, В. Я. Нечасв, В. Н. Фокіна та інші. Крім зазначених учених питаннями реформування та оновлення концепції вищої освіти, а саме впровадження гуманітарної компоненти у навчально-виховний процес займаються Є. В. Бондаревська, Л. М. Герасіна, С. Гончаренко, В. О. Зінкевічус, О. І. Навроцький, О. Л. Сидоренко, Ф. Е. Шереги, В. Г. Харчева, В. М. Шепель, А. Д. Ятченко та інші.

Суспільно-політична та економічна ситуація в Україні суттєво впливає на стан вищої освіти. Як об'єктивна реальність – наявність водночас двох протилежних думок:

– у нас була краща у світі вища освіта (із певними недоліками, але несуттєвими);

– наша освіта не відповідає світовим вимогам і потребує докорінного реформування і, взагалі, розуміється як криза освіти. Тому предметом дослідження сучасної системи вищої освіти має бути створення нової концепції освіти як механізму формування фахівця нового типу.

Головна мета сучасної вітчизняної вищої освіти – забезпечувати духовний, професійний та інтелектуальний розвиток особистості, стверджувати нову гуманістичну етику, розглядаючи людину як найвищу цінність суспільства. За умов інформаційного етапу науково-технічної революції інтелект перетворюється на головну продуктивну силу, основу розвитку духовної та матеріальної культури сучасної цивілізації. Тому вища школа, виконуючи важливе замовлення суспільства – формування інтелектуального потенціалу, стає одним із провідних чинників економічного, соціально-політичного, культурного, духовного розвитку української спільноти.

Необхідність реформування освіти пов'язана передусім із новим спрямуванням суспільного розвитку на порозі XXI століття. Політолог С. А. Тангян зазначає, що в силу політичних, геополітичних, науково-технічних, соціально-економічних, культурних, морально-етичних та інших перетворень, що докорінно

змінювали в останнє десятиліття обличчя Землі, нинішній період історії сприймається як початок нової ери. І хоча думки науковців відрізняються у визначенні цієї нової епохи – «постіндустріальна ера цивілізації», «епоха організованих, діяльнісних та інформаційних технологій», «епоха технологічної культури», «епоха дбайливого ставлення до довкілля та здоров'я людини» (В. Ю. Шукшунов), «інформаційний комп'ютерний вік», коли «постіндустріальне суспільство переростає в інформаційне» (С. А. Тангян) [2, с. 196] – вони однакові у визначенні особливого, пріоритетного місця освіти в новій моделі суспільного розвитку, що нині формується.

Потреба у проведенні кардинальних змін у вищій освіті України зумовлюється такими причинами:

1. Зміною пріоритетів у соціокультурній політиці, що відбувається у світі.

2. Кризою традиційної або, як її ще називають, класичної моделі освіти.

3. Реформаційними процесами, що відбуваються в освітніх системах переважної більшості країн сучасного світу на порозі ХХІ століття.

4. Змінами у соціально-політичному та економічному житті Української держави.

Слід зазначити, що на різних етапах розвитку нашої держави – на етапі державотворення і етапі здійснення економічної реформи – визначалися дещо відмінні завдання щодо реформування системи вищої освіти.

На етапі державотворення розбудова національної системи освіти доповнювалася прагненням якнайшвидше розпрощатися із тоталітарним минулим у духовній сфері. Досвід тоталітарних суспільств, як свідчать програмні документи ЮНЕСКО, є реальним застереженням майбутнім поколінням. Основною помилкою тоталітаризму є «природна антропологічність», коли особистості, індивідуальності відводиться роль «гвинтика».

За таких умов зникає розуміння людського як такого, гуманістичний смисл суспільного прогресу. Тому суспільство

у перехідному періоді до демократії потребує створення різнобічних реабілітаційних програм у гуманітарній сфері, включаючи реабілітацію через освіту. Пріоритетне місце у цій справі відводиться вищій школі.

Зосередження зусиль владних структур та педагогічної громадськості на розбудові національної системи освіти в Україні: розробці законодавчої та нормативної бази функціонування національної системи освіти, оптимізації існуючої мережі вищих навчальних закладів відповідно до власних потреб молоді Української держави, вдосконаленні структури вищої освіти, оновленні її змісту відповідно до нових, політичних реалій. На цьому етапі серед інших ставилися завдання перетворити вищу школу на чинник відродження національної культури і духовності, запровадження викладання українською мовою, вивчення історії України, її культури. Саме в цей час були закладені вперше за останні десятиліття підвалини дійсно національної системи освіти.

Життя тим часом потребувало глибоких за своїм змістом реформаторських перетворень у навчальному процесі вищої школи, які дозволили б побудувати його на нових демократичних, гуманістичних засадах. Так як непросто у суспільстві в цілому відбувається становлення ринкових відносин і здійснюється перехід до демократичних соціальних інститутів, так само повільно відбувається перетворення світоглядних і ціннісних орієнтацій у суспільній свідомості. Не випадково домінуючим напрямом реформування вищої освіти у цей період стає її гуманізація та гуманітаризація як засіб подолання заідеологізованості навчального процесу у вищій школі та засилля в ній технократизму.

Таким чином, реформування вищої освіти у цей період спрямовувалося на подолання структурних диспропорцій, що дісталися у спадок від радянської системи освіти. Нове спрямування суспільного прогресу ставить інші вимоги перед вищою школою як соціальною інституцією. Невідповідність між цими вимогами та станом освіти, її концептуальним каркасом та

методологічним інструментарієм відчувається і осмислюється методологами освіти як криза освіти.

Криза освіти, про яку заговорили останнім часом науковці, виявляється у невідповідності рівня підготовки фахівців зростаючим потребам суспільства, вимогам багатогранного і суперечливого життя, що дедалі ускладнюється; у суперечностях між новими цілями і завданнями вищої освіти та існуючою організаційною структурою, консервативними формами управління і функціонування вищої школи; у розходженні інтересів і можливостей суб'єктів освітнього процесу.

Отже, переважна більшість країн сучасного світу на порозі XXI століття значну увагу приділяє реформуванню освітніх систем. Ця тенденція набула такого розмаху, що реформування стало однією з пріоритетних тенденцій не тільки розвитку освіти, а й урядових стратегій. При цьому перевага надається саме реформуванню вищої школи, яке спрямовується на створення нової «некласичної» парадигми освіти.

Нова парадигма вищої освіти – парадигма гуманістична за своєю суттю – передбачає, що в центрі її та її головною ланкою буде окрема людина. Максимальне розкриття її індивідуальних здібностей, неповторних, унікальних особливостей психіки та інтелекту стають головною метою усього освітнього процесу. Варто зазначити, що хоча нова концепція освіти й потребує подальшого розвитку, основні її ідеї вже сформульовані. Нині в реформі вищої школи України недостатньо приділяють увагу розвитку соціології освіти, завданням якої є пошук конкретних механізмів реформи, визначення її соціальної бази, моніторинг найближчих і віддалених наслідків конкретних новоуведень.

Виходячи з цього, можна визначити пріоритетні напрямки реформи системи вищої освіти та освіти взагалі, головні механізми її реалізації такі, як: гуманізація; гуманітаризація; фундаменталізація; індивідуалізація; інноваційний характер освіти; демократизація; інноваційний менеджмент у сфері освіти; міжнародна інтеграція у сфері освіти [3, с. 49].

Усі ці складові реформи тісно взаємопов'язані між собою. Перші п'ять із них мають характер «продуктових» новоуведень, спрямованих на зміну кінцевого продукту освітньої системи – людини; три останні – характер, що забезпечує новоуведення, які є умовою реалізації продуктових.

Гуманізація освіти – спрямованість усього освітнього процесу на людину, її благо, розвиток задатків, формування свободи і відповідальності, задоволення потреб у знаннях, заміна предметноцентристської системи навчання системою антропоцентристською; зміна стратегічних цілей освіти і повне підкорення інтересам людини.

Очевидно, реалізовано це може бути лише в тісному зв'язку з гуманізацією всього процесу навчання у вищій школі, з інноваційною переорієнтацією цього процесу, спрямованістю його на вироблення постійного пізнавального інтересу, потреб у творчості, постійній самоосвіті.

Гуманітаризація вищої освіти виступає одним із важливих інструментів, механізмів її гуманізації. Це головний напрям оновлення освіти на етапі переходу людства від індустріальної до технотронної цивілізації, припускаючи поворот освіти до цілісного сприйняття світу і культури, перш за все формування гуманітарного, системного мислення. В умовах могутності сучасної цивілізації взаємостосунків між людиною і природою, що ускладнюються, усі зусилля людства – і саме в цьому вищій сенс гуманітаризації освіти – мають бути зосереджені на підготовці людини до людяного ставлення до природи, на озброєнні розумінням свого місця і ролі в подальшому розвитку цивілізації.

Процес гуманітаризації вищої освіти – це дещо більше, ніж залучення людини до гуманітарної культури, і він не може бути зведений до простого збільшення кількості гуманітарних курсів або кількості годин, що відводяться на них. Першочергово йдеться про іншу «ідеологію» навчання, «ідеологію» духовності, якою мають бути просякнуті усі й природничо-наукові, і технічні, і гуманітарні предмети. Світогляд, що формується під її впливом, буде включати пріоритетність духовних цінностей над цінностями матеріальними.



Гуманізація та гуманітаризація вищої школи (у тому й технічній) важлива для розвитку і вдосконалення мислення фахівця будь-якого профілю не тільки у зв'язку із збагаченням асоціацій при розв'язанні творчих завдань, вона важлива ще і для усвідомлення того, що будь-яка розробка робиться перш за все для людини, вона має сприяти збільшенню «людського» в житті користувача.

Отже, маючи характер однієї з магістральних загальносвітових тенденцій, гуманізація та гуманітаризація освітньої галузі в нинішніх умовах передбачає подолання технократичних підходів, теоретико-методологічного консерватизму, застарілих стереотипів і штампів минулого в організації навчально-виховного процесу, наповнення його новим змістом, а отже, й вихід на якісно нові параметри та стандарт функціональної підготовки молодих спеціалістів, здатних адекватно реагувати на стрімкі й далеко непрості виклики сьогодення, самостійно розв'язувати назрілі проблеми і, зрештою, забезпечити прогресивний поступ людської цивілізації у XXI століття. Це – об'єктивна реальність, нагальна вимога часу, не рахуватися з якою аж ніяк не можна, визначаючи поточні завдання й стратегічні пріоритети освітньої діяльності держави на тривалу перспективу.

У сучасному розумінні йдеться про нагальну необхідність формування гуманістичної моделі фахівця нового типу, всебічно озброєного основами знань не тільки з обраної професії, а й з чіткими світоглядними орієнтирами, широким соціальним мисленням, науковим баченням загальної картини світу, йдеться про найповніше залучення до цього процесу викладачів-гуманітаріїв, покликаних уже за самим своїм призначенням стати головним важелем та інструментом вироблення ціннісного горизонту студента, високої духовної моральної культури, активної життєвої позиції, тобто усього того, без чого важко уявити справжню особистість, творчого спеціаліста світового рівня.

Нарешті, потрібно «зруйнувати стіну», що відділяє природничі науки від наук гуманітарних, стіну нерозуміння між ученими-природознавцями й ученими-гуманітаріями.

Розв'язати це завдання допоможе фундаменталізація вищої освіти, яка у світлі нової освітньої парадигми набуває дещо іншого сенсу й включає до числа фундаментальних знань науки про людину – суспільство. Більше того, державними стандартами передбачено надання фундаментальним і спеціальним дисциплінам гуманістичної спрямованості [1, с. 12]. З одного боку, фундаменталізація вищої освіти традиційно передбачає повернення її до вивчення головних принципів і закономірностей розвитку та функціонування довкілля, суспільства й самої людини, принципів і закономірностей відносно сталих, знання яких дозволяє суб'єкту діяльності стати відносно незалежним від швидко змінюваних умов соціального середовища, які не застарівають негайно з кожним новим відкриттям у науці, техніці й технології, а навпаки, лежать в основі цих нових відкриттів. Фундаменталізація освіти є необхідною умовою, базою для безперервного творчого розвитку людини, основою її самоосвіти. З іншого, оскільки світ – єдиний, фундаменталізація освіти передбачає необхідність дати суб'єкту освіти – студенту – єдину картину світу, як цілісність, що розвивається та функціонує на основі єдиних спільних законів.

Фундаменталізація вищої освіти не тільки не суперечить принципу багатоваріантності методологічних підходів, але й передбачає її. Те ж саме стосується й індивідуалізації навчання, яке передбачає необхідність урахування психічних особливостей кожного студента у процесі навчання в організації його творчості.

Механізмом, що сприяє реалізації цього принципу, є індивідуалізація навчання, яка тісно пов'язана з творчим, інноваційним характером освіти. Індивідуалізація вищої освіти передбачає низку новоуведень – організаційних, структурних, управлінських, дидактичних тощо – на всіх рівнях системи. У першу чергу йдеться про необхідність відмовитися від ідеї єдиної стандартної вищої освіти та про визнання її багатоваріантності, про розвиток різних її видів і форм. Важливою складовою процесу індивідуалізації є культивування у вищій школі багатоваріантної методології наукового пізнання і творчості, толерантність до

«наукового інакодумства», яке може виступати основою будь-якої творчої діяльності. В організації навчання необхідно відмовитися від єдиних програм, єдиних підручників, суттєво збільшити кількість курсів, що читаються за вибором студента. Перспективним уявляється перехід на ту модель організації навчального процесу, що прийнята в більшості країн світу, коли обов'язковим для студента є лише кількість базових курсів, а решту він вибирає сам, набираючи необхідну кількість аудиторних годин. У структурі зайнятості студентів необхідно суттєво збільшити частку самостійної роботи, а в академічному навантаженні викладачів – частку індивідуальних консультацій. Потужним технічним засобом, що забезпечує індивідуалізацію навчального процесу, є його комп'ютеризація.

Будь-яка реформа потребує управління та планування. Проте зовсім не кожна система управління сприяє проведенню реформ. Система управління, що склалася сьогодні у вищій школі України, спадкоємна відносно до існуючої в радянській період, увібрала в себе гірші риси авторитаризму тих часів. Вища школа завжди була своєрідним «острівком» демократії в океані тоталітаризму: у найтяжчі часи в ній зберігалися елементи самоврядування у вигляді вчених рад ВНЗ і факультетів, що приймають важливі управлінські рішення, які визначають розвиток відповідних підрозділів. Із початку перебудови відповідно до демократичних змін, що відбувалися в суспільстві, у вищій школі СРСР був узятий курс на демократизацію. Пізніше ці демократичні досягнення десятирічної давнини були асимільовані системою, і нині вища школа, як і раніше, повністю залежна від міністерства в усіх аспектах своєї діяльності, а її співробітники, як ніколи раніше – від адміністрації. Подібне становище неприпустиме й тому, що формування творчої особистості в авторитарній системі неможливе.

Таким чином, необхідна демократизація вищої школи, що має на меті кардинальні зміни системи управління вищою освітою, перехід від адміністративно-бюрократичного до громадсько-професійного управління. Високу ефективність такої системи

управління довів розвиток вищої школи США, де фінансування в основному здійснюється органами державного управління, а управління системою вищої освіти – через громадсько-професійні організації [7, с. 184]. Більшість із них, такі, як Асоціація американських університетів, Національна асоціація університетів штатів і земельних коледжів та інші, займаються удосконаленням процесу навчання, підвищенням якості освіти у ВНЗ відповідного типу, задаючи водночас основні напрямки політики в галузі вищої освіти. Інші – такі, як Американська асоціація викладачів університетів, Національна асоціація працівників освіти – виконують роль профспілок, захищаючи інтереси викладачів вищих навчальних закладів у сфері праці тощо. Отже, за кожною організацією закріплені свої функції.

Демократизація управління вищої освіти України – необхідна, але недостатня умова реформування системи вищої освіти у відповідності із загальносвітовими тенденціями розвитку. У вищій освіті має затвердитися інноваційний менеджмент. Інноваційний менеджмент – це «система програмно-цільового управління, поточного й перспективного планування і прогнозування» [6, с. 4] розвитку системи вищої освіти в цілому та її структурних елементів (ВНЗ, факультетів та інших підрозділів) на основі постійних нововведень із метою підвищення їх ефективності, усе більшого задоволення ними потреб особистості й суспільства.

Головною відмінністю інноваційного менеджменту у сфері вищої освіти від менеджменту традиційного, домінуючого нині, є зміщення акцентів в управлінні: якщо традиційна система управління вищою освітою, що склалася в Україні, орієнтована в першу чергу на забезпечення функціонування вищої школи, її структурних елементів, їх стабільності (а отже, і якісної незмінюваності), то інноваційний менеджмент першочергово передбачає управління розвитком вищої школи, забезпечення випереджаючих змін, адекватних змінам у суспільстві.

Вочевидь, що умовою розвитку інноваційного менеджменту є демократизація управління, оскільки у межах авторитарно-

бюрократичної системи управління використати інноваційний менеджмент у широких масштабах неможливо.

Необхідність інтеграції вищої школи України до світової освітньої системи викликана в першу чергу об'єктивними процесами, що відбуваються у світі, – тенденції до інтеграції різних країн і народів у регіональні співдружності й утворення вищого ступеня спільності. Пов'язано це з усвідомленням того, що нині існує низка проблем глобального планетарного характеру, які зачіпають усіх і потребують колективних зусиль для їх розв'язання. Тому, серед першочергових є вступ України в Болонський процес, що спричинить зростання мобільності кадрів вищої кваліфікації, можливості раціонального їх використання, суттєво внесе диспропорцію на національних ринках висококваліфікованої праці. Звичайно, проблеми соціальної мобільності, визнання дипломів, рівня кваліфікації ще не розв'язані остаточно, але, що це відбудеться у найближчому майбутньому, не викликає сумнівів.

Якщо Україна активно не включиться у цей процес і не приведе свою систему вищої освіти у відповідність із існуючими освітніми стандартами, їй гарантована фактична міжнародна ізоляція й відставання від розвинених країн.

Отже, визначивши головні напрямки реформи системи вищої освіти та освіти взагалі, можна зробити висновок, що гуманітарний чинник набуває нині першочергового, принципового значення, виступаючи найважливішим джерелом і передумовою системного реформування усіх рівнів освіти і впровадження ідеї безперервної освіти.

Саме життя вимагає істотного розширення і зміцнення гуманітарної компоненти навчально-виховного процесу, створення і впровадження нових концептуальних засад, форм і методів діяльності.

Вищій школі на сьогодні відведена нелегка і відповідальна роль – бути «архітектором» освіти майбутнього. Адже ж саме зі стін вищих навчальних закладів виходять нові ідеї, наукові розробки, відкриття, нові дидактичні матеріали, а головне –

спеціалісти, які упроваджуватимуть усе це в життя: на виробництво, в школи, в науково-дослідні лабораторії тощо. Тому так гостро сьогодні стоїть питання про цілеспрямовану державну політику в сфері вищої освіти, політику, яка відповідала б сучасній ситуації, оскільки в період таких глобальних змін у суспільстві освіта, як соціальний інститут, має не просто відображати ці зміни чи йти за ними, а випереджати, передбачати їх. Адже суспільство саме через освіту має готуватися до сприйняття й реалізації нових ідей, підходів, форм життя. Сучасний вищий навчальний заклад має бути провідним науковим і культурним центром у тій мірі, у якій він зуміє зробити творчою і фундаментальною усебічну підготовку фахівця.

### Список літератури

1. *Поляков М. В.* Вища школа Дніпропетровщини в умовах незалежності: тенденції та перспективи розвитку / М. В. Поляков, В. В. Іваненко, А. І. Голуб. – Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2002.
2. *Герасіна Л. М.* Вища школа: реформування в демократичному суспільстві: Навч. посібник / Л. М. Герасіна, А. Д. Ятченко. – Х.: Акта, 1998.
3. *Навроцький О.* Вища школа України в умовах трансформації суспільства / О. Навроцький. – Х.: Основа, 2000.
4. *Очерки истории школы и педагогики за рубежом.* – Ч. 2. – М., 1989.
5. *Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України.* – К.: Видавничий дім «КМ Academia», 1997.
6. *Тарапов И. Е.* Наше общество и власть. Вопросы управления / И. Е. Тарапов. – Х., 1997.
7. *Филиппова Л. Д.* Высшая школа США / Л. Д. Филиппова. – М.: Наука, 1981.

### Summary

The article considers the actual problems of modern education, and particularly the forming of a new educational paradigm on the example of higher education, on the principles of humanization, fundamentalization, individualization, democratization, innovation education. The state of

higher education in Ukraine and the trends of its transformation, as well, are analyzed.

### **Резюме**

У статті розглянуто актуальні питання сучасної освіти, простежено становлення нової освітньої парадигми на прикладі вищої освіти, розглянуто принципи гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, індивідуалізації, демократизації, інноваційності. Проаналізовано стан вищої освіти в Україні, а також напрямки її трансформації.

УДК 378.014.543

*О. І. Сахненко*

## **ДО ПИТАННЯ ПРО СТРАТЕГІЮ ФІНАНСУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

**Ключові слова:** освіта, фінансово-економічні моделі, інвестування, стратегія, держава, ринкові механізми.

Ефективна діяльність вищих закладів освіти, її вплив на економіку країни, соціальну структуру населення, духовну культуру нації неможливі без стабільного економічного стану вищих навчальних закладів (далі ВНЗ), без забезпечення їх матеріально-фінансовими ресурсами для функціонування всього комплексу навчально-методичної, науково-дослідної та виховної роботи. Тому зрозуміло, чому в Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, розробленій Міністерством освіти і науки та АПН України, визначено, що система фінансового забезпечення освіти має створити стабільні передумови для розвитку всіх напрямів галузі з метою формування високого освітнього рівня української нації.

Формування економічної інфраструктури вищих навчальних закладів в сучасних умовах відбувається на тлі становлення ринкових відносин у державі, перебудови освіти в цілому і вищої освіти зокрема.

Мета даної роботи – розглянути та проаналізувати різні підходи до формування відносин між державними і недержавними формами фінансування освіти.

Сучасні проблеми економіки вищої школи нерозривно пов'язані зі станом економічного розвитку країни. У сферу вищої освіти сьогодні залучені численні людські, фінансові та матеріально-технічні ресурси. Прогрес людства нині визначається, головним чином, рівнем людського потенціалу, його розвитку, захисту інтелектуальної власності, глибиною інтеграції науки й освіти. За всіма цими параметрами Україна має досить потужний потенціал і використовувати його треба якомога повніше й ефективніше з максимальною віддачею.

Питанням здатності освіти впливати на зайнятість, добробут населення, національний дохід, економічне зростання присвячені роботи А. Сміта, В. Петті, Д. Рікардо, К. Маркса, Дж. Стигліца, Т. Шульца, Р. Беккера, П. Скотта, Л. Туроу та ін. До найбільш значущих розробок вітчизняних вчених радянського періоду слід віднести роботи С. Струмліна, В. Жаміна, С. Костяняна, В. Марцинкевича та ін. Активне дослідження сфери освіти знайшло відображення у роботах сучасних авторів: В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Астахової, К. В. Астахової, Л. М. Герасіної, О. Л. Яременка, І. В. Тимошенкова, В. С. Журавського та ін.

Проблеми фінансування вищої освіти, наявності надійних джерел надходження коштів, ефективного використання наявних економічних ресурсів є надзвичайно актуальними не лише для України, а й для вищих навчальних закладів Західної Європи. Вітчизняні вчені-економісти розглядають чимало варіантів розв'язання даних проблем, намагаючись лише вибрати найбільш раціональні з них.

При всьому різноманітті напрямів фінансових потоків у освіту в розвинених країнах Заходу на сьогодні склалися три основні фінансово-економічні моделі освіти. Слід при цьому відзначити, що в чистому вигляді вони зустрічаються рідко.

1. *Фінансово-економічна модель освіти, орієнтована на*



*вільний ринок*. У цій моделі перевагу віддають обмеженню витрат на освіту з боку держави, мінімізації її фінансових зобов'язань перед вищою освітою. Наприклад, М. Фрідман вважає, «що кількість грошей, витрачених на освіту, збільшується стрімкими темпами, швидше, ніж національний дохід. Держава не в змозі нести ці витрати, що все збільшуються; їх треба перекласти на батьків...» [2, с. 7]. Тому відповідно до цієї моделі безоплатною для всіх має бути лише загальна середня освіта.

Дана модель спонукає державні навчальні заклади ставати суб'єктами ринку, при цьому передбачається зростання прибутків навчального закладу і приведення «завзяття до освіти» у відповідність із фінансовими витратами на освіту з боку держави і окремих осіб згідно з попитом ринку праці.

Прихильники такої моделі акцентують увагу на вигодах, що одержуються від освіти, спираючись при цьому на теорію «людського капіталу», яка розглядає отримання вищої освіти як інвестиції в людину, що підвищують її продуктивність і заробітки, і «ефект безбілетного пасажира». Згідно з теорією «людського капіталу», капіталом, що створюється у вищій школі, користуються люди, які отримали диплом про вищу освіту. Оскільки вища освіта приносить випускникам певні вигоди, вони мають брати участь у фінансуванні освіти. Щорічне навчання працівника дає йому, за даними російського дослідника В. Марцинкевича, «освітню надбавку» до його основних або довічних доходів. В узагальненому вигляді розмір цієї надбавки на кожен наступний рік навчання коливається від 5 до 15%. Більше того, не має значення, в якому секторі економіки зайнятий працівник, оплата його праці знаходиться в строгій, статистично визначуваній залежності від рівня його освіти [6, с. 18]. Така форма фінансування вищої освіти представляється виправданою ще і тому, що, оплачуючи навчання, студенти, як правило, успішніше вчаться і в строк закінчують навчання. Крім того, оплачуючи навчання, студенти можуть наполягати на організації відповідної їх запитам програми навчання (ті, хто навчаються безоплатно, мають приймати те, що їм запропонують).

У той же час коло користувачів вигод від вищої освіти обмежене, оскільки не всі охочі отримати його на безоплатній основі мають таку можливість. Фінансове забезпечення вищої школи здійснюється за рахунок коштів усього суспільства (платників податків), а доступ до вищої освіти і вигоди від нього обмежені. Найбільш бідні і такі, що не мають відповідної освіти, оплачують пропорційно більше податків, ніж багаті, але користуються благами, що створюються за рахунок цих податків, в найменшій мірі. Саме тому несправедливо покладати на суспільство основні витрати з фінансування цього рівня освіти. Для виключення можливості видобування вигоди з високого позитивного зовнішнього ефекту від отримання вищої освіти не слід допускати в цю сферу «безбілетних пасажирів». Спираючись на викладену позицію, прихильники даної моделі обґрунтовують необхідність обмеження державних витрат і розширення залучення власних фінансових коштів тих, хто навчається, у вищу школу.

Збільшення альтернативних державним фінансам коштів передбачає побудову відповідної системи взаємовідносин між вищими навчальними закладами і державою. Навчальний заклад є більш децентралізованою автономною структурою, що надає освітні послуги і що діє на ринку за тими ж законами, що і підприємство. При цьому автономні навчальні заклади як виробник освітніх послуг самі несуть відповідальність за свої дії на ринку в умовах конкуренції і за реалізацію освітнього продукту користувачам із максимальним прибутком, що фактично означає продаж освітнього продукту тим, хто навчається (учням, студентам), підприємствам, а також тим користувачам, які хочуть продовжити своє навчання на наступному рівні.

Фінансування освіти відповідно до вимог цієї моделі має бути співвіднесене з результатами, на відміну від традиційного механізму, орієнтованого на витрати. Учень або студент тут розглядається як чинник підвищення ефективності і продуктивності діяльності навчального закладу. Разом із тим зменшення державних фінансових зобов'язань перед вищими навчальними закладами суттєво обмежує рівні стартові можливості для початку

навчання представникам різних верств суспільства. При цьому важливими елементами забезпечення рівних можливостей в освіті, на думку прихильників даної моделі, представляються розвиток системи освітніх ваучерів; оплата навчання в кредит або поетапно (модулями); оплата навчання сучасним спеціальностям за конкретними запитами фірм; оплата спеціальної підготовки з використанням сучасних «ноу-хау» підприємств через їх виробничу діяльність; перенесення завершуючого етапу навчання з традиційного навчального закладу безпосередньо на підприємство, з реалізацією принципу «освіта упродовж всього життя».

Слід зазначити, що модель фінансування, значною мірою орієнтована на вільний ринок, не знайшла широкого застосування в зарубіжній практиці фінансування освіти.

2. *Фінансово-економічна модель освіти, що витікає з головної ролі держави у фінансуванні професійної освіти.* Багато експертів вважають, що оскільки вища освіта має величезне значення для економічного і культурного розвитку країн і оскільки від вищої освіти прямо залежить добробут націй, держава і в майбутньому має залишатися основним джерелом фінансування вищої освіти. При цьому основний аспект політики фінансування освіти полягає в забезпеченні не тільки соціальної справедливості, рівність початкових можливостей для тих, хто навчається, але також і їх кінцевих результатів за рахунок високої якості освітнього процесу. З цією метою в даній моделі пропонується збільшення чисельності викладацького складу і зростання його заробітної платні, підвищення стипендій тим, хто вчиться, поліпшення рівня матеріально-технічної бази, комунікаційної й інформаційної забезпеченості навчальних закладів, що зажадає відповідних значних фінансових вкладень з боку держави [2, с. 9]. Кількісно вимірні вигоди від вищої освіти отримують головним чином випускники ВНЗ, негативні ж наслідки нестачі випускників ВНЗ відчуватиме країна в цілому і всі її громадяни.

Якщо приватні фірми або окремі особи – виходячи з власних поточних інтересів – визначатимуть масштаби і характер розвитку

системи вищої освіти, це може призвести до того, що вона не відповідатиме довгостроковим потребам економіки в цілому, а обсяг інвестицій у вищу освіту виявиться недостатнім. Держава має забезпечити підготовку робочої сили потрібної кваліфікації і в потрібному обсязі, а також справедливий з соціальної точки зору доступ до вищої освіти. Вища освіта має розвиватися в умовах стабільних «правил гри»; уряду слід уникати раптових змін у фінансуванні вищої освіти або в державній політиці відносно вищої освіти.

Проте ці аргументи не є достатніми для обґрунтування необхідності винятково державного фінансування вищої школи.

3. *Фінансово-економічна модель освіти, заснована на принципах державного ринку.* Теоретичною базою даної моделі є концепція так званого гуманного капіталізму і активної держави. Прибічники цієї моделі вважають, що фінансування освіти має забезпечувати не результати діяльності навчального закладу, а гарантовані рівні стартові можливості для всіх учнів.

Право на освіту офіційно визнане одним з основоположних прав людини. Кожній людині має бути надана можливість вчитися відповідно до її здібностей. Мінімальний рівень освіти має надаватися безоплатно. Дотримання принципів соціальної рівності відносно вищих ступенів освіти передбачає, що матеріальне положення не повинне бути перешкодою для продовження навчання. Тому здібним студентам із бідних сімей має бути надана державна фінансова допомога. Але це не означає відсутності платні за навчання, необхідність стягування якої, на думку деяких експертів, якраз і може бути обґрунтована з погляду забезпечення рівності освітніх можливостей; традиційна державна система вищої освіти не забезпечує такої рівності, приносячи вигоди перш за все найбільш забезпеченій частки населення [1, с. 50].

Модель відкрита для часткової приватизації системи освіти і укладення договорів на підготовку студентів із фірмами (особливо іноземними або тими, які не мають профспілок) для виконання освітньої діяльності. Модель також характеризується особистою відповідальністю того, хто навчається, і допомогою

державних навчальних закладів індивідам в їх навчанні і побудові кар'єри. При цьому стратегія фінансування освіти і навчання будуватиметься не на зниженні загальних державних витрат на освіту, а на інвестуванні державних коштів у розв'язанні ключових завдань освіти і на залученні всіх приватних споживачів до фінансування освіти.

За наявності значних розбіжностей в поглядах на проблеми фінансування освіти прихильники трьох розглянутих моделей сходяться в одному: людські ресурси є найважливішим джерелом добробуту будь-якої нації. При цьому в сучасних формах виробництва і обслуговування капіталу і природним чинникам все більшою мірою відводиться пасивна роль і лише людський капітал (накопичені населенням знання і уміння, використовувані для знаходження ефективних рішень у різних галузях діяльності) не має обмежень. За оцінками Всесвітнього банку, зробленими у 1994 році, 76% національного багатства США становить людський капітал, фізичний капітал дає 19% багатства США, на природний чинник припадають інші 5%. У Західній Європі відповідні показники – 74%, 23% і 3%. Добробут Росії тримається наполовину (50%) на людському капіталі, 10% дає фізичний капітал і 40% забезпечує природа [2, с. 10]. І чим краще підготовлені і навчені люди, тим більшу цінність вони представляють для суспільства в цілому і для окремої особистості зокрема. Ще у 70-х роках минулого століття Японія проголосила про перехід до загальної вищої освіти. Нині приблизно 90% японців відповідного віку мають вищу освіту. Чи не тут криється феномен «японського дива»? А це «диво» зумовлене, перш за все, тим, що витрати на одного науковця у 1994 р. становили у США і Японії 150 тисяч доларів США на рік, у Франції – 120 тисяч, а в Україні – лише 0,7 тисячі доларів [3, с. 4]. Разом із тим дуже складно знайти згоду в питанні оптимальної (найкращої) фінансової стратегії для розвитку освіти.

Серед російських учених існують різні погляди з питання формування державної фінансової стратегії у сфері освіти, особливо на професійному його рівні, повноти і ступеня

державної участі у фінансуванні освіти. Зупинимося на розгляді деяких із них.

Так, В. В. Чекмарьов вважає, що хоча необхідність державного бюджетного фінансування освіти і визначається властивостями освітніх послуг як суспільного товару, їх роллю в соціально-економічному розвитку країни, але разом із тим в умовах соціально-економічної кризи в країні, зменшення розмірів бюджетного фінансування необхідне знаходження оптимального поєднання ринкових механізмів із державною освітньою політикою. Таким чином, зниження ролі держави у фінансуванні освіти має компенсуватися розвитком ринкових елементів у діяльності освіти, посиленням його комерціалізації.

І. А. Рождественська вважає, що державну участь у фінансуванні освіти слід обмежити рамками цільових програм, скоротивши при цьому перелік освітніх послуг, що надаються на безоплатній основі. Таким чином, фактично визнається можливість фрагментарного виконання державою своїх зобов'язань перед системою освіти. Виходячи з міркувань І. А. Рождественської, масштаби фінансової участі держави в підтримці системи освіти не пов'язуються з повнотою забезпечення функцій освіти як соціально-економічного інституту, а визначаються наявністю у держави коштів на ці цілі.

На думку А. П. Панкрухіна, освіта має розвиватися відповідно до запитів конкретних груп споживачів освітніх послуг, особистості, але не суспільства в цілому. Державно-патерналістський підхід заважає дії в утворенні ринкових механізмів, зокрема можливості реалізації взаємовідносин між особистістю (споживачем) і освітньою установою (виробником) освітньої послуги в частині встановлення її ціни. Відсутність цінкових відносин між виробниками і споживачами послуг призводять до зниження якості та зростання їх незатребуваності. Таким чином, не тільки повністю заперечується роль держави і необхідність її участі в діяльності системи освіти, але і підкреслюється, що саме державне втручання в цю сферу призводить до негативних результатів. Тому державі відводиться роль пасивного спостерігача

за діяльністю системи освіти. Вектор її розвитку має визначатися потребами особистості в отриманні того або іншого виду освіти, а механізм взаємовідносин між споживачами і виробниками освітніх послуг має ґрунтуватися на ринковому ціноутворенні.

Але існують й інші позиції з даних питань. Так, на думку Є. Н. Жильцова, яку ми розділяємо, в розвитку вищої школи держава відіграє головну роль, оскільки, спираючись на свою фіскальну систему, держава може дати гарантії надання рівних прав в отриманні безоплатної вищої освіти для представників різних соціальних верств і національно-територіальних груп населення. Держава також має можливість забезпечувати високі єдині стандарти вищої освіти: підтримувати високу якість навчання, його гуманістичну і фундаментальну спрямованість. Держава виключає недовироблення освітніх послуг, яке може виникнути при переважанні приватних (ринкових) інтересів над суспільними (приватні структури і окремі особи можуть бути незацікавленими у виробництві суспільних благ, до яких відноситься і освіта).

Разом із тим не можна абсолютизувати державну участь у діяльності системи освіти, зокрема у фінансовому її забезпеченні, оскільки такий підхід породжує в установах освіти утриманські настрої, сковує їх ініціативу і відповідальність за результати діяльності, а, зрештою, суперечить демократичній природі освіти. Тому в системі освіти необхідна активна участь безпосередньо споживачів освітньої продукції із залученням їх коштів в освіту. Проте можливості використання позабюджетних коштів у системі освіти залежать від загального стану економіки і платоспроможного потенціалу населення, тому ці джерела не можна розглядати, наприклад, в Україні, як основні у фінансуванні освіти.

### Список літератури

1. *Зарецкая С. Л.* Новые тенденции в финансировании высшего образования в странах Западной Европы / С. Л. Зарецкая // Экономика образования. – 2000. – № 1. – С. 48–52.

2. *Ишина И. В.* Модели финансирования образования / И. В. Ишина // Экономика образования. – 2003. – № 4. – С. 7–23.

3. *Кремень В. Г.* Сучасна філософія освіти як визначальний фактор авторитету соціальної держави / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2004. – № 2. – С. 3–10.

4. *Кучма Р. М.* Теоретичні проблеми економіки вищої школи: тенденції та перспективи / Р. М. Кучма // Економіка і управління. – 2003. – № 3. – С. 95–103.

5. *Підгорний А.* Деякі методичні питання фінансування вищої освіти в Україні / А. Підгорний, Т. Корольова // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 54–57.

6. *Шабатин И. И.* Образование как главный резерв развития общества / И. И. Шабатин // Экономика образования. – 2002. – № 5. – С. 18–23.

### **Summary**

The article is devoted to the problem of choice of the optimum financing strategy of the education. Correlation of the state and private financing is determined. The finance-economic models of the education financing are considered and analyzed. The role of the state and markets mechanisms is determined in the field of the educational services.

### **Резюме**

Стаття присвячена проблемі вибору оптимальної стратегії фінансування освіти. Визначається співвідношення державного і приватного фінансування. Розглядаються і аналізуються фінансово-економічні моделі фінансування освіти. Визначається роль держави і ринкових механізмів у сфері освітніх послуг.



УДК 37.015.6

*Е. Е. Масалитина***РАЗЛИЧИЯ В ПОДХОДАХ К ЭКОНОМИКЕ  
ОБРАЗОВАНИЯ – ЗА ВЫБОРОМ БУДУЩЕЕ**

**Ключевые слова:** экономика образования, человеческий капитал, производственная сфера.

Государства, определяя перспективы развития, вне зависимости от территориального местонахождения и временных коллизий, общественного строя и благосостояния, выделяли образование как важнейший фактор социального развития, экономического и культурного роста, укрепления государственности, повышения уровня жизни. В настоящее время образованию уделяется особое внимание среди факторов развития человечества.

После перехода страны к рыночной системе хозяйствования, иллюзия стабильности, поддерживаемая в прошлом государством, была разрушена. Система образования подверглась воздействию изменений внешнего мира: экономических, политических, социальных, технологических и т. п. Поэтому в современных условиях объективной необходимостью становится исследование теоретических основ управления системой образования как частью экономической науки, а именно, экономики образования в условиях рыночных отношений.

Исследуя процесс становления и развития экономики образования как научной дисциплины, необходимо обратить внимание на методологический подход к системе образования. Важность методологии заключается в определении мировоззренческих положений о роли и месте образования, которые влияют на общественное сознание.

Идеи о влиянии образования на экономику в целом, отдельные отрасли и предприятия описаны в трудах таких классиков

экономической теории, как У. Петти, А. Смит, Д. Рикардо. Исследования академика С. Струмилина, проведенные еще в 20-е годы XX века в связи с составлением десятилетнего плана развития общеобразовательной школы, стали, по сути, первой попыткой дать макроэкономическую оценку эффективности народного образования. В 60–70-е годы XX века экономика образования оформилась в самостоятельную научную дисциплину. В отечественной науке первые исследования связывают с именами В. А. Жамина, Е. Н. Жильцова, В. Р. Огорокова, работавших над обоснованием методологического инструментария; В. И. Марцинкевича, который ввел понятие «образовательная прибавка» как пожизненный эффект (доход) от обучения; Л. И. Абалкина, определившего «человеческий капитал» как собирательную характеристику ресурсов, отводившего особое место социальной среде [1]. В это же время западные ученые Т. Шульц, Г. Беккер, Л. Туроу, М. Блауг разработали теорию «человеческого капитала». Однако и «политэкономия» в трактовке большинства советских ученых, и западный «экономикс» не дали убедительных ответов на вопросы о роли и месте духовного (нематериального) производства в жизни общества.

Многообразие определений научной категории «образование», субъектов рынка образовательных услуг сделали многогранным методологический анализ экономики образования. В 90-х годах XX века А. И. Добрынин, И. С. Каленюк, Р. И. Капелюшников, Е. В. Сумарокова исследовали вопросы инвестиций в человеческий капитал, проблемы финансирования высшего образования и эффективности вложений в образование [2; 3; 4].

Сегодняшняя задача Украины как страны, владеющей нереализованным потенциалом, состоит в максимально эффективном использовании ресурсов, которые способствуют экономическому росту. Рассматривая приоритетные отрасли народного хозяйства, особое внимание необходимо уделить образованию как сфере, отдача от которой имеет интегральные социальные, политические и экономические эффекты. Максимальная отдача возможна

при адекватном восприятии образования как сферы, имеющей специфический инструментарий успешного функционирования в рамках рыночных отношений. Сейчас, когда очевидной стала необходимость смены парадигмы образования и соответствующих реформ, выбор Украины среди многообразия теоретических подходов в экономике образования определит направления развития страны в будущем.

Образование, культуру и искусство, науку и научное обслуживание в советское время относили к отраслям непродуцтвенной сферы. Методологической предпосылкой подобной характеристики служило учение К. Маркса о том, что результатом производства является продукт, а продуктом потребления выступает сам человек. Экономические отношения были разделены на материальное производство как таковое, и непродуцтвенную сферу (распределение, обмен и потребление), к которой отнесли образование. Восприятие образования как непродуцтвенной отрасли народного хозяйства предполагает суждение о потребительском характере затрат на образование. Систему образования связывают с удовлетворением текущих потребностей в образовательных услугах, т. е. благе «длительного пользования». Затраты образования включаются в стоимость продуктов труда, подобно тому, как это имеет место со стоимостью средств производства. Подобная интерпретация предполагает рассмотрение системы образования с позиции микроэкономики. Приобретение образовательных услуг рассматривается как потребление, а издержки, связанные с обучением, – издержками производства рабочей силы. Тот факт, что вложения в образование имеют длительный эффект, подчеркивают не потребительскую, а накопительную сущность экономики образования.

Авторы теории человеческого капитала (Т. Шульц, Г. Беккер), взяв за основу три базовых фактора производства: труд, землю и капитал, который включает в себя средства производства и рабочую силу, акцентируют внимание на процессе инвестирования в человека. Затраты на образование сводятся к определению стоимости жизненных средств, необходимых для

жизнедеятельности работника, развития рабочей силы. Основными инвесторами в сфере образования в условиях рыночной экономики являются непосредственно потребители услуг образования, фирмы как потребители рабочей силы, а также государство.

Предметом (объектом) труда в образовании является человек – индивидуальный, неповторимый по сути, который постоянно находится в состоянии развития, активно участвует в образовательной деятельности. Непрерывность образования стала объективной необходимостью. Быстро развивающийся рынок порождает потребность в его кадровом обеспечении, определяя большой спрос на профессионалов. Возникает своего рода эффект мультипликатора, когда рынок, требующий необходимых ему специалистов и получающий в их лице мощный фактор своего развития, порождает все более повышенные требования к сфере образования, стимулируя ее на дальнейшее развитие.

Ценность образования, как общественного блага, в экономическом аспекте предусматривает возможность интеранализировать (использовать в свою пользу) значительные выгоды, которые потенциально представляют процесс передачи знаний. Высший уровень образованности определяет повышение продуктивности работы, которая может проявляться в росте индивидуального дохода работника. Владелец человеческого капитала предоставляет обществу высокого качества и более ценные услуги, получая взамен адекватные доходы. Чем выше будет показатель образованности всех занятых, тем больше потенциальные возможности для роста продуктивности труда в национальной экономике и тем больше будет совокупный доход общества. С позиции общества в целом затраты и результаты, связанные с инвестициями в образование, не совпадают с суммой соответствующих затрат и результатов всех его членов. Так, индивидуальный упущенный доход определяется как потерянная для общества потенциальная стоимость произведенных товаров и услуг, а увеличение индивидуального дохода, связанное

с повышением уровня образования, интерпретируется как мера увеличения производительных возможностей экономики. Кроме того, повышение общего уровня образования населения в определенной мере уменьшает его зависимость от системы социального обеспечения. Вложения в человеческий капитал дают значительный по объему, длительный по времени и интегральный по характеру экономический и социальный эффект.

Концепция формулирует макроэкономическую идею о накопительной функции системы образования. Были выделены основные теоретические постулаты теории человеческого капитала, включающие следующее: а) приобретенные людьми в результате обучения навыки и умения являются формой капитала; б) человеческий капитал в значительной части является продуктом преднамеренного инвестирования; в) рост человеческого капитала опережает рост вещественного капитала; г) рост человеческого капитала можно считать характерной особенностью экономической системы.

Таким образом, в советской науке экономика образования строилась как экономика непродуцированной сферы, а на Западе – в контексте человеческого капитала. Время показывает, что методологически правильно рассматривать вложения в образование как производительные капиталовложения. С экономической точки зрения развитие системы образования выступает как процесс накопления одного из элементов невещественных основных фондов, влияющих на производительную силу общественного труда.

При анализе различия концепций в отношении интерпретации затрат на образование можно сделать вывод, что первая рассматривает рабочую силу, как промежуточный элемент в процессе потребления знаний, дополнительное звено, которое, обладая определенным набором навыков и знаний, переносит их на стоимость готового продукта. На наш взгляд, подход учитывает лишь приобретенные «традиционные» знания, не включая при этом способности, мотивации, личностные качества конкретного человека. Стало очевидным, что главным фактором

воспроизводства становится не накопление материальных благ и услуг, а аккумуляция знаний, опыта, умения, здоровья и других характеристик качества жизни населения. Невнимание к творческому, «развивающему» труду объясняется тем, что в центрально-планируемой системе организации заработной платы наблюдалась весьма слабая зависимость между личностными характеристиками работника, его навыками и умениями, с одной стороны, и заработками, которые он получал, – с другой. В ней априори были заложены основы для низких норм отдачи от инвестиций в человеческий капитал.

Перманентность экономического развития способствует изменению структуры занятости населения, уменьшая потребность общества в малоквалифицированном и физически тяжелом труде при формировании спроса на труд высококвалифицированный. Сегодня проявляется рыночно-прагматический подход к развитию образования, когда повышение уровня подготовки, выступая объективной необходимостью, увеличивает долю умственного труда. Негативным последствием применения теории человеческого капитала является рассмотрение образования как инструмента прагматической деятельности человека, предусматривающей скорейший возврат вложенных средств и ресурсов. Подобный «упрощенный» подход способствует игнорированию задач обеспечения фундаментальности и гуманизации образования. Провозглашаемый курс на раннюю профессионализацию лишает образование его социальной функции. Еще с 70-х годов ряд промышленных объединений Запада призывали государства давать молодежи максимальный объем общеобразовательных фундаментальных знаний, которые меньше всего поддаются старению, с одной стороны, а с другой – дают возможность постоянно переучиваться. Профессиональные знания быстро стареют.

Доминирование тех или иных теоретических посылок в конечном итоге сказывается на экономической политике в сфере образования и формах экономического взаимодействия различных субъектов совокупной образовательной деятельности.

В условиях становления рыночной экономики, гражданского общества и демократической политической системы именно образование может и должно являться важнейшим фактором социального развития, экономического и культурного роста, укрепления государственности, повышения уровня жизни самых широких слоев общества. Безусловно, образование нельзя рассматривать как самостоятельный, изолированный фактор экономического роста. Образование представляется фактором, который предполагает долгосрочный эффект, не дающий немедленного результата. Неопределенность момента наступления отдачи инвестиций в образование зачастую порождает иллюзию их неэффективности. Опыт Украины, исключая четкую зависимость заработков, сильно коррелировать с образованием подтверждает, что вложения в образование – достаточно рискованное мероприятие. Вероятность адекватной отдачи от вложенных времени, сил и денег зависит и от дополнительных факторов (например, соотношение спроса и предложения на труд определенной квалификации). Однако недостаточное инвестирование в образование может повлиять на структуру рынка работы и социально-экономическое развитие от 20 до 40 лет вперед. Эти инвестиции должны быть защищены во времени от кризисных ситуаций или структурных сдвигов. Образование выступает предпосылкой долгосрочного развития, для обеспечения которого нужно много лет и значительные усилия по созданию образовательной системы, способной возобновляться. Важность образования как фактора развития государства делает необходимым, среди бумажки вокруг проблематики рыночных отношений в сфере образования и многообразия теоретических подходов, выбрать при ограниченных образовательных ресурсах адекватные способности выпускать конкурентоспособного специалиста, готового к самостоятельной работе, умеющего ориентироваться в быстро изменяющейся среде.

**Список литературы**

1. *Марцинкевич В. И.* Структура и источники развития сферы образования в США / В. И. Марцинкевич // Экономика образования. – 2000. – № 1. – С. 37–47.
2. *Сумарокова Е. В.* Инвестиции в человеческий капитал / Е. В. Сумарокова // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 28–34.
3. *Сумарокова Е. В.* Финансирование высшего образования: зарубежный опыт и отечественная практика / Е. В. Сумарокова // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 4. – С. 34–39.
4. *Каленюк І. С.* Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку / І. С. Каленюк. – К.: ТОВ «Кадри», 2001. – 326 с.
5. *Ерошин В. И.* Становление и развитие экономики образования как науки (историко-методологический очерк) / В. И. Ерошин // Экономика образования. – 2003. – № 2. – С. 7–18.
6. *Шабатин И. И.* Образование как главный резерв развития общества / И. И. Шабатин // Экономика образования. – 2002. – № 5. – С. 18–23.

**Summary**

In the article, relying on the research of varied theoretical conceptions of education, the author comes to the conclusion of attributing education as a productive sphere.

The author pays attention the concept, displaying macroeconomic idea about an accumulative function of education that proves as an investment. The article pays into the consideration that investment in the human capital gives significant by volume, long-term by time and integral in character economical and social effect.

**Резюме**

У статті, спираючись на дослідження багатоваріантних теоретичних концепцій в економічному контексті освітньої діяльності, автор робить висновок щодо доцільності визначення освіти як виробничої сфери.

Акцентується увага на концепції, що формує макроекономічну ідею про функцію накопичення освіти, що має прояв інвестицій. Наголошується, що вкладання в людський капітал дають значний за обсягом, тривалий за часом та інтегральний за характером економічний та соціальний ефект.



УДК 378.014.25

*А. Ю. Ніколаєва***ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ФОРМА АДАПТАЦІЇ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО УМОВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

**Ключові слова:** глобалізація, інтернаціоналізація, державна освітня політика.

Суттєві зміни, що відбувалися протягом ХХ століття у світовій спільноті, поставили перед людством принципово нові проблеми в різних сферах суспільного життя. Загально визнано, що глобалізація з різним ступенем інтенсивності охоплює практично всі сфери соціального життя: економіку, політику, міжнародні відносини, правові системи, культуру, у тому числі й вищу освіту.

У доповіді ЮНЕСКО «Вища освіта в ХХІ столітті: підходи і практичні заходи» (1998 р.) наголошується на тому, що у сфері вищої освіти спостерігається зближення, якщо не спільність проблем, тенденцій, завдань і цілей, що примушує забувати про національні і регіональні відмінності та специфіку. Розв'язання найважливіших завдань – підвищення якості у сфері вищої освіти – вимагає, щоб сучасна вища освіта мала у своєму розпорядженні, разом із використанням національних культурних цінностей і умов, міжнародний обмін знаннями, інтерактивні мережі, мобільність викладачів і студентів, міжнародні науково-дослідні проекти і т. ін.

Актуальність та практичне значення дослідження питань, які поставлені в статті, обумовлені тим, що сучасні національні системи вищої освіти не можуть розвиватися поза глобальними процесами, не враховуючи вимог світового ринку праці. При цьому слід розуміти, що глобалізація – це об'єктивна реальність, яка вимагає від освітніх систем розробки стратегії інтеграції в міжнародний освітній простір. Тому розширення та удосконалення міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти відбувається у напрямку її інтернаціоналізації.

Дослідженням процесів глобалізації та інтернаціоналізації в контексті вищої освіти у світовому масштабі займається ряд міжнародних організацій: Організація ООН з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Міжнародна асоціація університетів, Європейський центр вивчення вищої освіти та ін. Питанням глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти присвячено багато робіт як зарубіжних [6; 11], так і вітчизняних науковців [3; 5]. Але цілісного уявлення про особливості взаємозалежності процесів глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти, а також значення інтернаціоналізації як форми адаптації вищої освіти до умов глобалізації в економічній літературі досі немає.

Метою статті є визначення особливостей взаємозалежності процесів глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти, а також значення інтернаціоналізації як форми адаптації вищої освіти до умов глобалізації.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язання наступних завдань: розкрити сутність глобалізації та інтернаціоналізації в загальному розумінні; розглянути процеси глобалізації та інтернаціоналізації в контексті вищої освіти; виявити причини зростання ролі інтернаціоналізації у структурі державної політики у сфері освіти.

Взагалі слід зазначити, що глобалізація є провідною тенденцією сучасного суспільного розвитку, для якої характерні такі тенденції, як: зближення держав до створення спільного економічного поля, інформаційного простору і т. п.; небувале загострення конкуренції між державами, у вир якої потрапляють, крім економічної, й інші сфери, що надає процесу глобальних масштабів; зміна сутності держави, що змушена передавати частину традиційних функцій об'єднанню держав континентального характеру, як, наприклад, Європейський Союз (ЄС), чи загальносвітового – як Організація Об'єднаних Націй (ООН) [7, с. 9].

Деякі дослідники (О. Климанович, І. Ганчеренок) ототожують такі поняття, як глобалізація та інтернаціоналізація. Але, незважаючи на те, що глобалізація й інтернаціоналізація

взаємопов'язані, вони мають істотні відмінності. Це знаходить відображення у працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Англійський вчений Л. Склер вважає, що інтернаціоналізація охоплює сферу міжнародних або міждержавних відносин, а глобалізація покриває всю сферу світових відносин, суб'єктами яких є не тільки держави, але й безліч інших акторів світової політики. На думку англійських вчених П. Херста і Г. Томсона, інтернаціоналізація – це лише взаємодія національних економік, тільки в більш щільному та взаємопов'язаному режимі. Глобалізація ж, у свою чергу, нове явище, коли відбувається стирання національних економічних кордонів і основними акторами економічної взаємодії є не стільки національні економіки, але й транснаціональні корпорації [1].

На думку деяких російських вчених, *глобалізація* – це процес формування цілісності світової економіки і політики, появи держав та інших суб'єктів міжнародних відносин, здатних діяти на глобальному рівні. *Інтернаціоналізація* ж розглядається ними як вихід у зовнішню сферу процесів господарської, культурної, політичної та інших форм життя, що раніше мали суто національний характер і масштаби [2].

Ю. Попков трактує інтернаціоналізацію як взаємодію національних спільнот, внутрішньою основою якої є взаємопроникнення, рефлексія. Під рефлексією розуміється така взаємодія, в межах якої розвиток кожної національної спільноти здійснюється через іншу спільноту, при цьому обидві вони зберігаються як органічна цілісність. Інтернаціоналізацію, на думку Ю. Попкова, потрібно відрізнити від асиміляції. Асиміляція – це не суб'єктно-суб'єктна, а суб'єктно-об'єктна взаємодія, в якій активність сторін (суб'єктів) є настільки асиметричною, що одна з них перетворюється в об'єкт для іншої. Якщо інтернаціоналізація спричиняє формуванню поруч із інтернаціональним також національно-особливого, то асиміляція пов'язана з його поглинанням. Продуктом інтернаціоналізації виступає розвиток окремої національної спільноти, продуктом асиміляції – її руйнування [8].

Відмінності в процесах глобалізації та інтернаціоналізації проявляються і у сфері вищої освіти. У контексті освіти глобалізацію можна визначити як об'єднання ідей, людей і ресурсів з метою поширення і просування знань у всьому світі. Глобалізація вищої освіти має тенденцію концентруватися на загальносвітових проблемах, таких як доступність освіти, співпраця і справедливість з акцентом на поширення знань і розподіл праці [4, с. 104].

Один із теоретиків сучасного університетського навчання – П. Скотт – розмежовує такі поняття, як глобалізація та інтернаціоналізація освіти. На його думку, інтернаціоналізація передбачає існування світу, який складається із національних держав, на основі чого може здійснюватися традиційна діяльність із інтернаціоналізації освіти (мобільність студентів та викладачів, співробітництво університетів, спільна науково-дослідна робота). Глобалізація – це більш фундаментальна зміна світового порядку, при якому національні кордони втрачають своє значення завдяки розвитку високих технологій та поширенню масової культури [11, с. 3].

У програмному документі ЮНЕСКО «Реформування та розвиток вищої освіти» (1995 р.) зазначено, що саме інтернаціоналізація є одним із трьох головних завдань вищої освіти, поруч із такими напрямками, як якість та відповідність вимогам сучасності [10, с. 8].

На відміну від глобалізації, інтернаціоналізація освіти – не новий феномен. У процесі розвитку інтернаціоналізації вищої освіти визнають три основні етапи. Ідея кроскультурної співпраці в мистецтві, науці й освіті зародилася вже в епоху середньовіччя та Відродження. Вже у цей період студенти мандрували від Болоньї до Парижа, до Оксфорда, і університетська освіта переступала межі національних кордонів.

Другий етап відокремлюють проміжком часу між XVIII століттям та серединою XX століття. Серед особливостей цього етапу зазначають орієнтацію на експорт освітніх послуг, що проявляється у відносинах між країнами-домініонами та їх колоніями.

Третій та самий активний етап процесу інтернаціоналізації розпочався в другій половині ХХ століття та, на думку деяких дослідників, продовжується до цього часу. Посиленню інтернаціоналізації вищої освіти на цьому етапі сприяли важливі для всього світу події: закінчення Другої світової війни, деколонізація країн третього світу, процес європейської інтеграції, завершення «холодної війни». Але якщо у 1950-ті роки мобільність студентів відбувалася між Північною Америкою та Західною Європою, колишнім Радянським Союзом та його союзниками, то з початку 1960-х років виникає та посилюється потік студентів із колишніх колоній, а у 1980-х роках помітно зростають масштаби обміну студентами між США та Європою.

У літературі існують різні підходи до визначення інтернаціоналізації освіти. Загальноприйнятим можна вважати визначення канадської дослідниці Дж. Найт, яка дійшла висновку про те, що інтернаціоналізація вищої освіти – це процес інтеграції міжнародного аспекту у викладацькі, дослідницькі та інші функції вищої освіти [3, с. 11].

Особливістю даного визначення є те, що автор відмічає нерозривний взаємозв'язок всіх функцій вищої освіти у процесі інтернаціоналізації та комплексний вплив інтернаціоналізації на ці функції. У процесі інтернаціоналізації відбувається формування нового міжнародного освітнього середовища, де в найбільш ефективних формах могли б реалізовуватися національні інтереси її учасників і здійснюватися спільні пошуки із розв'язання проблем, що мають важливе значення для цивілізаційного розвитку.

Основними формами інтернаціоналізації вищої освіти є мобільність студентів та викладачів, інтернаціоналізація навчальних планів та програм, створення регіональних та міжнародних вузівських мереж, експорт освітніх послуг.

Інтернаціоналізацію, на наш погляд, не слід розуміти як універсалізацію освіти, тобто створення ідентичних національних освітніх систем. Процес інтернаціоналізації сприяє розвитку національних систем освіти, стимулюючи їх до досягнення високих стандартів. У залежності від потреб, особливостей

культури та освітніх традицій, кожна країна визначає та вибирає шляхи і засоби досягнення високих стандартів, які втілюються у принципах державної політики.

Державна політика у сфері освіти – це діяльність держави щодо регулювання освіти, яка здійснюється для досягнення стратегічних цілей і розв’язання завдань загальнодержавного або глобального значення. В умовах глобалізації світової економіки інтернаціоналізація вищої освіти стає однією з істотних складових державної політики національних економік.

Зростання значущості інтернаціоналізації в політиці вищої освіти викликане двома суттєвими обставинами:

- зростанням потреби відповідності професійної підготовки вимогам світової економіки та світового ринку праці;
- посиленням спеціалізації у світовій науці, що підштовхує до інтенсифікації міжнародної наукової кооперації [5, с. 44].

Серед мотивів та стимулів інтернаціоналізації вищої освіти необхідно визначити наступні:

- *економічні*: *прямі* – пов’язані з фінансовими вигодами, наприклад, отримання плати за навчання іноземних студентів; *непрямі* – вигоди від інтернаціоналізації підготовки випускників ВНЗ як чинника розвитку національної економіки;
- *політичні*, пов’язані з геополітичними інтересами кожної країни, питаннями її безпеки, ідеологічного впливу та ін.;
- *педагогічні*, обумовлені завданнями, змістом та функціями вищої освіти;
- *культурні*, пов’язані з усвідомленням місця та ролі рідної мови і культури, розумінням важливості залучення до іншомовних культур.

Потрібно зазначити, що мотиви інтернаціоналізації вищої освіти змінювалися з урахуванням соціальних та політичних подій у світі. Так, після Другої світової війни інтернаціоналізація базувалася на гуманітарних цілях (поліпшення взаєморозуміння між народами заради мирного співіснування), пізніше – на солідарності з країнами «третього світу». У подальшому посилюються та стають більш вагомими економічні чинники.

Слід відзначити, що сьогодні Західна Європа найактивніше у світі реалізує принципи інтернаціоналізації. У результаті прийняття ряду освітніх програм взаємодія у сфері вищої освіти стає більш багатосторонньою та педагогічно орієнтованою. У країнах Центральної та Східної Європи помітні зміни почалися у 1990-х роках.

В Україні одним із принципів державної політики у сфері вищої освіти є інтеграція національної системи вищої освіти у світову систему вищої освіти зі збереженням та розвитком досягнень і традицій української вищої школи [9].

Саме здійснення політики інтернаціоналізації допоможе знайти оптимальні варіанти участі України у світових інтеграційних процесах з обов'язковим збереженням науковості та фундаментальності української вищої школи.

Таким чином, можна зробити висновки про те, що:

– глобалізація – це якісно новий рівень суспільного розвитку, коли ступінь взаємозалежності національних економік спричинив створення цілісної економічної системи, що все більшою мірою визначає долі держав у світі;

– глобалізація та інтернаціоналізація – це два взаємопов'язаних процеси, що характеризують розвиток світового співтовариства, але вони мають істотні відмінності. *Інтернаціоналізація у загальному розумінні* – це вихід у зовнішню сферу процесів господарської, культурної, політичної та інших форм життя, що раніше мали суто національний характер і масштаби;

– відмінності у процесах глобалізації та інтернаціоналізації проявляються і у сфері вищої освіти. У контексті освіти глобалізацію можна визначити як об'єднання ідей, людей і ресурсів із метою поширення і просування знань у всьому світі. Інтернаціоналізація вищої освіти – це процес інтеграції міжнародного аспекту у викладацькі, дослідницькі та інші функції вищої освіти;

– процес інтернаціоналізації сприяє розвитку національних систем освіти, стимулюючи їх до досягнення високих стандартів. У залежності від потреб, особливостей культури та освітніх традицій кожна країна визначає та вибирає шляхи та засоби

досягнення високих стандартів, які втілюються у принципах державної політики;

– у процесі інтернаціоналізації вищої освіти збільшується вплив економічного чинника. Інтернаціоналізація вищої освіти стає частиною стратегії економічних реформ, які заохочують інвестиції в освітню інфраструктуру.

### Список літератури

1. *Арин О.* От интернационализации к глобальной интеграции: теория и практика [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [www.olegarin.com/books/](http://www.olegarin.com/books/).

2. *Выводы и рекомендации: итоговый документ семинара «Прикладные аспекты глобализации»* [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [www.russianglobalclub.com/gw\\_02\\_spc.htm](http://www.russianglobalclub.com/gw_02_spc.htm).

3. *Ганчеренок И.* Понятийно-терминологический аспект проблемы интернационализации высшего образования / И. Ганчеренок, О. Климанович // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 2001. – № 1. – С. 10–13.

4. *Денмен Брайан Д.* Поява трансрегіональних схем (структур) обміну в галузі освіти в регіонах Європи, Північної Америки і Тихоокеанської Азії / Брайан Д. Денмен // *Вища шк.* – 2002. – № 2/3. – С. 103–115.

5. *Джуринский А.* Интернационализация высшего образования: тенденции и проблемы / А. Джуринский // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 2002. – № 9. – С. 44–49.

6. *Knight J.* Internationalization: Management. Strategies and Issues / J. Knight // *International Education Magazine*. – 1993. – Vol. 9, No. 11. – P. 6–22.

7. *Кремень В.* Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // *Вища шк.* – 2002. – № 6. – С. 9–17.

8. *Попков Ю. В.* Интернационализация: новый взгляд на старую проблему. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: [www.philosophy.nsc.ru/journals/humscience/1\\_00/13\\_porokov.htm](http://www.philosophy.nsc.ru/journals/humscience/1_00/13_porokov.htm).

9. *Про вищу освіту: Закон України* // Відом. Верхов. Ради. – 2002. – № 20. – Ст. 134.

10. *Сенашенко В.* Болонский процесс и качество образования / В. Сенашенко // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 2003. – № 8. – С. 8–14.



11. *Скотт П.* Глобализация и университет / П. Скотт // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 2000. – № 4. – С. 3–8.

### **Summary**

The article touches upon the essence of internationalization of higher education as an element of state policy in conditions of globalization of the world economy. Globalization requires from national educational systems to work out the strategy of their integration into international educational space. Internationalization can be considered as a form of higher education's adaptation to globalization. Carrying out of internationalization policy will help to find out optimum variants of Ukrainian participation in the world integration processes with obligatory safety of scientific and fundamental base.

### **Резюме**

У статті розглядається сутність інтернаціоналізації вищої освіти як елемента державної політики в умовах глобалізації світової економіки. Глобалізація – це об'єктивна реальність, що вимагає від освітніх систем розробки стратегії інтеграції у міжнародний освітній простір. Інтернаціоналізація може розглядатися як форма адаптації вищої освіти до умов глобалізації. Здійснення політики інтернаціоналізації сприятиме вибору оптимальних варіантів участі системи вищої освіти України у світових інтеграційних процесах із обов'язковим збереженням її науковості та фундаментальності.

УДК 347.2:378.16

*П. В. Нестеренко*

## **ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ МАТЕРИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

**Ключевые слова:** государственное учреждение, высшее учебное заведение, распоряжение имуществом, оперативное управление.

Изменения правовой системы, произошедшие в последнее время, и в частности принятие Гражданского и Хозяйственного кодексов, коснулись деятельности юридических лиц всех форм собственности, в том числе и государственных учреждений. В ГК были закреплены общие положения, характеризующие правовой статус учреждений. Согласно ст. 83 ГК Украины, под учреждением сейчас понимается организация, созданная одним или несколькими лицами, которые не берут участия в управлении ею, путем объединения их имущества для достижения цели, определенной учредителями, за счет этого имущества.

Правовой статус учреждений, созданных органами государственной власти, органами власти Автономной Республики Крым и органами местного самоуправления, определен Бюджетным кодексом. Данные учреждения получили название «бюджетных», хотя их логичнее было бы классифицировать не по такому признаку, как источник финансирования (как это было сделано законодателем), а в зависимости от лица, которое выступает в качестве учредителя, и называть «государственными» или «коммунальными» [8, с. 58]. Посредством функционирования бюджетных учреждений государство и территориальные громады реализуют свои публичные функции в сфере воспитания и обучения, предоставления социальной помощи и т. п. Данные учреждения создаются для целей некоммерческого характера и выполняют управленческие, научно-технические, социально-культурные и аналогичные задачи.

В системе бюджетных учреждений имеются отдельные группы, статус которых, режим имущества и порядок деятельности имеют свою специфику. Такая возможность предусмотрена Гражданским кодексом (ст. 83, ч. 3, абз. 2), где говорится, что особенности правового статуса отдельных видов учреждений устанавливаются специальными законами. К одному из видов таких учреждений относятся высшие учебные заведения, правовой статус которых урегулирован Законами Украины «Об образовании» и «О высшем образовании».

Анализ действующего законодательства показывает, что за вузом имущество закрепляется на основе двух правовых режи-

мов: права оперативного управління (ст. 39 Закону України «О собственности», ст. 63 ч. 1 Закону України «О высшем образовании») и особом праве «распоряжения» (ст. 63 ч. 3 Закона Украины «О высшем образовании»). Оба этих права относятся к так называемым ограниченным вещным правам и долгое время являлись и являются предметом научного исследования и дискуссии многих ученых-цивилистов. Среди них можно назвать Е. В. Богданова, Ю. Г. Лескова, А. И. Карномазова, В. П. Камышанского, И. В. Ершову, Е. А. Суханова, А. Д. Селюкова и др.

Основной чертой всех вещных прав выступает их абсолютный характер, в силу которого субъекты данного права самостоятельно воздействуют на соответствующее имущество без содействия каких-либо иных лиц, а все другие участники имущественных отношений не должны препятствовать им в осуществлении таких возможностей, а также воздерживаться от каких-либо действий в отношении соответствующего имущества. В отличие от этого в обязательственных правоотношениях, имеющих относительный характер, управомоченное лицо, например арендатор, может воздействовать на чужое имущество в своих интересах только при участии иного лица – собственника, разрешающего это по условиям заключенного договора. В вещных правоотношениях обязанными являются все участники имущественных отношений, которые несут лишь пассивную обязанность, обычно выражающуюся в запрете нарушения прав. В случае, если обязанные лица нарушат свою обязанность, вторгнутся в сферу хозяйственного господства управомоченного лица, то это лицо может прибегнуть к мерам защиты, чтобы заставить обязанное лицо вести себя должным образом. В обязательственных отношениях обязанное лицо – должник играет активную роль, совершая по требованию своего контрагента – кредитора необходимое ему действие [10, с. 140].

Приобретения обязательственных прав определяются лишь примерно [11, с. 16]. Принцип незамкнутости оснований возникновения гражданских прав и обязанностей, который, по мнению О. Н. Садикова, является важной чертой метода гражданского

права, имеет отношение лишь к возникновению обязательственных отношений [7, с. 14–19].

Однако если обратиться к статье ГК, закрепляющей вещные права на чужое имущество (ст. 395), то в перечне мы не найдем права оперативного управления и права хозяйственного ведения, получивших закрепление в статьях ХК (ст. 136, 137). Указание в ст. 395 ГК о том, что «законом могут быть установлены иные вещные права на чужое имущество», т. е. закрепление неисчерпывающего перечня вещных прав противоречит самой их природе. Гражданский кодекс Украины также установил одинаковый правовой режим имущества юридического лица независимо от того, на базе государственного или частного имущества оно создано. ГК Украины признает субъектами права собственности все юридические лица и в нем не предусматривается передача юридическим лицам имущества на праве хозяйственного ведения или оперативного управления.

Таким образом целесообразно закрепить в Гражданском кодексе исчерпывающий перечень вещных прав, включив в него кроме сервитута, эфитевзиса, суперфиция и права владения еще и право оперативного управления, право оперативного использования и право хозяйственного ведения, существование которых обуславливается необходимостью в закреплении имущества за субъектами хозяйствования – несобственниками.

На праве оперативного управления, которое представляет собой право субъекта хозяйствования, который владеет, пользуется и распоряжается имуществом, закрепленным за ним собственником, в пределах, установленных Хозяйственным кодексом и иными законами, а также собственником имущества, государственным вузам принадлежит имущество, закрепленное за ними с целью обеспечения их деятельности, предусмотренной уставом (средства, выделенные по смете), а также доходы от использования такого имущества.

В то же время государственным вузам предоставлено право, в соответствии с уставом, предоставлять физическим и юридическим лицам платные услуги как в сфере высшего образования,

так и в связанных с ней отраслях деятельности. Перечень таких услуг установлен Постановлением Кабмина Украины [6]. «Вуз вправе самостоятельно распоряжаться доходами и другими поступлениями, полученными от осуществления платных услуг» [5]. Такое распоряжение включает в себя право открывать текущие и депозитные счета в банках, хранить средства на депозитных счетах в банках, право на приобретение имущества и его использование на основе договоров. Государственные вузы вправе создавать собственную материально-техническую базу для проведения научно-производственной практики студентов, развивать собственную социально-бытовую базу и т. д.

Представляется, что данная норма закона обусловлена тем, что на сегодняшний день нет стабильного и гарантированного финансирования системы образования из государственного бюджета, что не дает возможности реализовать «творческий потенциал педагогов, а порой, вынуждая вставать на путь экстремальных решений о закрытии учреждений». Этим и была вызвана необходимость более широкого участия учреждений-несобственников в имущественном обороте.

Сложившаяся практика применения анализируемых норм показывает, что содержание права самостоятельного распоряжения по объему уже права собственности, но шире прав хозяйственного ведения и оперативного управления. Очевидно, оно является одной из разновидностей вторичных (производных) вещных прав, содержащих свой объем правомочий, составляющих его содержание. Возможно, это право названо не совсем удачно, так как обычно «распоряжение» – одно из правомочий права собственности, в то время как право самостоятельно распоряжения само состоит из правомочий владения, пользования и распоряжения. В связи с этим право самостоятельного распоряжения необходимо закрепить более четко и определенно. Не исключено, что государственные вузы могут быть наделены в указанных ситуациях правом хозяйственного ведения. В этом случае право самостоятельного распоряжения теряет смысл и его необходимо будет изъять из законодательных актов.

Некоторые ученые высказывают мнение о том, что средства, полученные госвузом от осуществления не запрещенной законом хозяйственной деятельности, должны принадлежать ему на праве собственности (Д. В. Сараев, Е. В. Богданов, В. П. Камышанский). Однако провозглашение смешанной формы собственности – юридического лица и государства на имущество одного субъекта «не укладывается в понимание сущности самого учреждения как юридического лица» [3, с. 212]. И, кроме того, собственные поступления бюджетных учреждений, плата за услуги, предоставляемые бюджетными учреждениями, средства, полученные бюджетными учреждениями от осуществления хозяйственной деятельности, являются «доходом бюджета» [4], то есть данные средства являются собственностью государства.

Подытоживая изложенное, следует отметить необходимость устранения пробелов и недоработок в законодательных актах Украины. Так, было бы целесообразно внести изменения в Гражданский кодекс Украины, Закон Украины «О высшем образовании» и четко определить, на каком праве государственному высшему учебному заведению принадлежат доходы от предоставления платных услуг в образовательной сфере и имущество, приобретенное на эти средства.

### Список литературы

1. *Господарський кодекс України*: Закон України від 16.01.2003 р. № 436-IV // Відом. Верхов. Ради України. – 2003. – № 18, 19/20, 21/22. – Ст. 144.
2. *Гражданское право*: Учебник: В 2 т. / Отв. ред. Е. А. Суханов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: БЕК, 2000. – Т. 1, полутом 1. – 486 с.
3. *Ершова И. В.* Правовой режим государственного имущества в хозяйственном обороте: теоретические основы и пути совершенствования / И. В. Ершова. – М., 2001. – 278 с.
4. *Про бюджетну класифікацію та її запровадження*: Наказ Міністерства фінансів України від 27 груд. 2001 р. № 604 // Податки та бух. облік. – 2002. – № 9.

5. *Про вищу освіту*: Закон України від 17 січ. 2002 р. № 2984-III // *Голос України*. – 2002. – 5 берез. (№ 43). – С. 10–15.

6. *Про затвердження* переліку платних послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами: Постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.1997 р. № 38 // *Офіц. вісн. України*. – № 4. – Ст. 30.

7. *Садиков О. Н.* Гражданское право и его особенности. Проблемы совершенствования советского законодательства / О. Н. Садиков // *Труды ВНИИСЗ*. – 1984. – № 29. – С. 46.

8. *Селюков А. Д.* Правовые аспекты финансового обеспечения бюджетных учреждений / А. Д. Селюков // *Право и образование*. – 2002. – № 3. – С. 57–75.

9. *Цивільний кодекс України*: Закон України від 16 січ. 2003 р. № 435-IV // *Офіц. вісн. України*. – 2003. – № 11. – Ст. 461.

10. *Шершеневич Г. Ф.* Учебник русского гражданского права / Г. Ф. Шершеневич. – М., 1995. – 513 с.

11. *Щенникова Л. В.* Вещные права в гражданском праве России: Учеб. пособие / Л. В. Щенникова. – М., 1996. – 347 с.

### Summary

The problem of the legal adjusting of the material providing and also financing is considered from the side of owner of such subject in the field of grant of educational services, as state higher educational establishment. Taking into account of modern scientists on this question, recommendations of improving the legal norms which fasten financing of state higher educational establishment from the side of the state as owner and determining the legal mode of property of state higher school were given.

### Резюме

Розглянуто проблему правового регулювання матеріального забезпечення, а також фінансування з боку власника такого суб'єкта у сфері надання освітніх послуг, як державний вищий заклад освіти. Враховуючи точки зору сучасних учених із цього питання, зроблено пропозицію щодо удосконалення правових норм, які закріплюють фінансування державного вищого навчального закладу з боку держави як власника та визначають правовий режим його майна.

УДК 159.95:796

*М. А. Красуля*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УМСТВЕННОЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Ключевые слова:** физическая культура и спорт, физические упражнения, мышцы, головной мозг, умственная деятельность.

О существовании взаимосвязи между физической и умственной деятельностью знали еще в Древней Греции, где в основе воспитательной системы лежал тезис о гармоничном духовном и физическом развитии человека.

Древнегреческий философ Платон называл «хромым» каждого, у кого тело и разум были развиты непропорционально.

На протяжении столетий шел спор о сочетании умственного и физического развития, о влиянии физических упражнений на умственную деятельность человека. К настоящему времени сложилось устойчивое представление о том, что физическое здоровье является важным условием полноценной умственной деятельности, о необходимости регулярных занятий физическими упражнениями для поддержания высокой умственной работоспособности, о разумном сочетании физических и умственных качеств человека.

Как добиться такого сочетания в современных условиях, в частности, в условиях вуза, как воспитать гармонично развитого современного специалиста, как добиться, чтобы занятия физическими упражнениями стали жизненной необходимостью студентов на протяжении всей последующей жизни? Решение этих вопросов является крайне актуальной задачей.

Физическая деятельность предъявляет определенные требования к интеллекту человека, а сам процесс систематических занятий физическими упражнениями связан со многими социальными, биологическими, психологическими и другими



закономерностями, которые положительно влияют на умственное развитие, стимулируют развитие творческих способностей личности. Рене Декарт отмечал: «Наблюдайте за вашим телом, если вы хотите, чтобы ваш ум работал правильно» [5, с. 67].

В XVIII в. известный французский просветитель Жан-Жак Руссо подчеркивал, что физическое воспитание является основой формирования «естественно свободного» человека и обеспечивает успех последующего умственного, трудового и нравственного воспитания [1]. Жан-Жак Руссо отмечал, что чем более физически развит человек, чем больше развиты у него органы чувств и двигательные способности, тем легче ему познавать окружающий мир и жить в нем.

В XIX в. выдающимся ученым П. Ф. Лесгафтом была создана научная система физического образования, основные положения которой используются и в настоящее время [2]. В основу его системы была положена идея о том, что к наиболее высокой производительности труда способны только гармонически развитые люди, обладающие «идеально нормальным организмом». При этом под гармоническим развитием понимается правильное сочетание умственных и физических сил человека, их неразрывная связь, при которой обеспечивается активное участие этих сил в деятельности человека при ведущей роли сознания.

Роль физической работы мышц для стимуляции мозговой деятельности не вызывает сомнений. Еще 100 лет назад отец русской физиологии И. М. Сеченов высказал мысль о том, что мышечные движения имеют огромное значение для развития и деятельности мозга, для формирования процесса мышления и познания внешнего мира [3].

На основании ряда проведенных экспериментов И. М. Сеченов пришел к выводу, что физическая нагрузка «заряжает энергией нервные центры». Механизм взаимодействия заключается в том, что во время физической работы от мышц по множеству нервных клеток, находящихся в скелетной мускулатуре, из коры головного мозга поступают мощные стимулирующие импульсы.

Эти импульсы, во-первых, повышают работоспособность нервных клеток и центров – регуляторов всех жизненно важных процессов. Во-вторых, они сообщают мозгу о совершаемых движениях. В-третьих, повышают общий тонус коры головного мозга и увеличивают его работоспособность. Таким образом, чем больше движений совершает человек, тем больше энергии получает его мозг и организм. А мышцы выполняют свои задачи, определенные природой, только тогда, когда они в тонусе, когда подвергаются регулярным тренировкам.

И. М. Сеченовым был сделан вывод, что важным условием для здорового развития личности является сочетание умственного и физического труда: «Все бесконечное разнообразие высших проявлений мозговой деятельности сводится к одному лишь явлению – мышечному движению».

Таким образом, мозг и мышцы представляют собой функциональное единство. При этом дело тут не только в механическом увеличении притока крови к мозгу. Мышцы не могут сокращаться без нервных импульсов, а мозг, изолированный от влияния мышц, быстро теряет свою возбудимость даже при наличии достаточного кровоснабжения.

Взаимосвязь между физическим развитием и умственными способностями анализировали в свое время научные сотрудники кафедры лечебной физкультуры Саратовского медицинского института [6]. Они доказали, что физические упражнения повышают эффективность последующей умственной работы. Специально проведенные исследования показали, что при регулярных физических занятиях происходят положительные изменения в функциональном состоянии всех «этажей» нервной системы: коры головного мозга, подкорковых отделов и периферического нервно-мышечного аппарата. Функциональное состояние нервной системы людей, занимающихся физкультурой, отличается возрастающей силой и подвижностью нервных процессов и большой их уравновешенностью. Причем эти характеристики четко коррелируются со стажем занятий и спецификой упражнений.

Доказано, что занятия физической культурой, спортом увеличивают потенциал мозга, расширяют гамму чувств, позволяют человеку богаче ощущать явления жизни и раскрывать свои способности в других областях деятельности. Установлено, что заряда творческой энергии, полученной, например, при занятиях игровым видом спорта, хватает на несколько часов, в течение которых сохраняется состояние приподнятости, возбуждения, обостряется способность четко мыслить и остро чувствовать.

Касаясь непосредственно физического воспитания студентов и его влияния на их умственную деятельность, можно отметить целый ряд исследований в этой области, подтверждающих имеющуюся взаимосвязь [4; 7; 8].

Доказано, что динамика показателей умственной и физической работоспособности студентов на протяжении учебного дня и недели имеет тесную корреляционную связь [8]. Проведение занятий по физическому воспитанию в течение учебного дня со средними по интенсивности нагрузками оказывает наиболее выраженный эффект последствия на состояние умственной и физической работоспособности студентов; использование занятий с большими физическими нагрузками во все периоды рабочего дня, в основном, ведет к снижению работоспособности, применение же небольших нагрузок обеспечивает кратковременный и незначительный положительный эффект. Установлено, что наибольший эффект на умственную работоспособность студентов оказывают занятия по физическому воспитанию с дифференцированными нагрузками с интервалом в 2–3 дня при использовании двух средних по интенсивности нагрузок. Работоспособность в этом случае повышается в среднем за неделю на 12–23%. Менее эффективны другие сочетания нагрузок на занятиях. Использование двух больших нагрузок ведет к снижению работоспособности в среднем на 4–6%.

Указанный оптимальный режим занятий содействует достижению наиболее высоких показателей в учебной деятельности при высокой умственной работоспособности, повышению устойчивости умственной и физической работоспособности

к сбивающим факторам экзаменационной сессии, а также обеспечивает успешное выполнение требований вузовской программы по физическому воспитанию.

Кроме того, установлено, что эффект учебных занятий по физическому воспитанию как средства интенсификации умственной деятельности зависит от их педагогической направленности и соответствующей функциональной нагрузки [7]. Занятия, проводимые с оптимальной физиологической нагрузкой при средней частоте сердечных сокращений 155–160 уд./мин, в среднем на 7,1% стимулируют повышение показателей умственной работоспособности студентов.

В большей степени занятия по физическому воспитанию повышают показатели умственной работоспособности студентов, если они проводятся в период с 8 до 12 часов (в среднем на 7,9%), и в меньшей степени – в последующие часы рабочего дня (в среднем на 3,5–5,2%). Установлено, что в течение недели наблюдаются два периода наиболее благоприятного влияния занятий по физическому воспитанию на показатели умственной работоспособности студентов – в начале и в конце недели. В начале недели они повышают умственную работоспособность в среднем на 4,6%, а к концу недели эффект возрастает почти вдвое. Причем повышение умственной работоспособности под влиянием занятий по физическому воспитанию наиболее выражено у студентов первого курса (в среднем на 9,2%), процесс адаптации которых к обучению в вузе наиболее сложен.

Влияние регулярности занятий физическими упражнениями на умственную работоспособность студентов обосновано и с точки зрения физиологических процессов, протекающих в организме [4]. Доказано, что для повышения эффективности умственной деятельности студентов необходимо применять систематические аэробные и аэробно-анаэробные упражнения, которые доводят кардиорегуляцию до умеренных значений. Это вызывает увеличение физиологических резервов организма и обеспечивает их оптимальную направленность на повышение качества умственных операций. Обосновано оптимальное

количество занятий три раза в неделю на протяжении не менее двух лет.

Нами была поставлена задача проследить влияние регулярности занятий по физическому воспитанию на умственную работоспособность студентов. В исследованиях было задействовано 153 студента ХГУ «НУА» в возрасте от 17 до 20 лет. Соотношение юноши/девушки составляло 1:2.

По результатам посещения занятий по физическому воспитанию в течение учебного года студенты были распределены на четыре условные группы:

1. Студенты, регулярно посещавшие занятия в течение учебного года (два и более раз в неделю).
2. Студенты, нерегулярно посещавшие занятия, но отработавшие в итоге все необходимое по программе количество занятий.
3. Студенты, посетившие менее 70% занятий.
4. Студенты, посетившие менее 50% занятий.

Для студентов каждой из указанных групп анализировались результаты успеваемости осенней и весенней сессий.

Итоги проведенных исследований приведены в таблице.

*Таблица*

### **Взаимосвязь успеваемости студентов и регулярности посещения ими занятий по физическому воспитанию**

Показатели	Номер группы			
	1	2	3	4
Количество студентов	52	36	35	30
Средний балл успеваемости	4,5±0,21	4,0±0,17	3,7±0,15	3,4±0,12
Достоверность различий по таблице вероятностей:				
P(t <sub>1,2</sub> )	< 0,01	< 0,01		
P(t <sub>1,3</sub> )	< 0,001		< 0,001	
P(t <sub>1,4</sub> )	< 0,001			< 0,001
P(t <sub>2,3</sub> )		< 0,01	< 0,01	
P(t <sub>2,4</sub> )		< 0,01		< 0,01
P(t <sub>3,4</sub> )			0,0719	0,0719

Как следует из анализа данных, представленных в таблице, между группами студентов наблюдаются достоверные различия по успеваемости, кроме студентов групп 3 и 4.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать вывод, что средний балл успеваемости студентов непосредственно связан с их физической активностью. Средний балл выше у студентов, которые посещают занятия по физическому воспитанию в количестве, предусмотренном программой по физическому воспитанию. Студенты, посетившие менее 70% занятий, имеют значительно более низкий средний балл успеваемости. При этом для всех групп студентов не наблюдается взаимосвязи между средним баллом успеваемости и спортивной специализацией.

Результаты проведенных исследований подтвердили благоприятное влияние систематических занятий физическими упражнениями на средний балл успеваемости, а, следовательно, и умственную работоспособность студентов.

В связи с вышеизложенным, одним из основных факторов подготовки современных специалистов является их физическое воспитание. Вне зависимости от будущей специальности студенты должны быть всесторонне гармонически развитыми, иметь достаточный уровень физической подготовленности. Физическая активность студентов является необходимым условием их успешной учебной деятельности.

### Список литературы

1. *История физической культуры и спорта: Учебник для студентов ин-тов физ. культуры* / Под ред. В. В. Столбова. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 360 с.
2. *Лесгафт П. Ф.* Собрание педагогических сочинений. Т. 2. / П. Ф. Лесгафт. – М.: Физкультура и спорт, 1952. – 318 с.
3. *Лоранский Д. Н.* Азбука здоровья: Кн. для молодежи / Д. Н. Лоранский, В. С. Лукьянов. – М.: Профиздат, 1990. – 176 с.
4. *Магльований А. В.* Закономірності взаємозв'язку розумової і фізичної працездатності студентів і методи оптимізуючого управління ними засобами фізичного виховання і спорту: Автореф. дис. ... д-ра біол. наук / А. В. Магльований. – К., 1993. – 35 с.
5. *Меридиан жизни* / Под ред. М. М. Круглого. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1972. – 162 с.

6. *Мудрое* слово о здоровье и долголетию: Изречения, афоризмы, пословицы, поговорки / Сост.: В. А. Гавриков, Н. А. Гавриков. – Краснодар: Кн. изд-во, 1984. – 176 с.

7. *Птицын Г. И.* Влияние различных видов учебных занятий по физическому воспитанию на умственную работоспособность студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. И. Птицын. – М., 1980. – 21 с.

8. *Русанов В. П.* Влияние дифференцированных физических нагрузок на физическую и умственную работоспособность студенток: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. П. Русанов. – Л., 1982. – 23 с.

### Summary

The author of the article grounds the correlation between students' mental and physical activity. The research is based upon the analysis of the results of the studies presented in the literature as well as the results of the studies carried out at the department of physical training and sport of the Kharkiv University of Humanities «People's Ukrainian Academy».

### Резюме

У статті обґрунтовано взаємозв'язок між розумовою та фізичною діяльністю студентів як на основі аналізу результатів досліджень, наведених у літературі, так і на основі результатів досліджень, які проводилися на кафедрі фізичного виховання та спорту ХГУ «НУА».

УДК 316.74:37.014

*Т. Г. Ермакова*

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

**Ключевые слова:** функция, функция образования, функциональная ориентация образования.

Глубинные преобразования, происходящие в современном обществе, охватили все области человеческой деятельности,

проникли в сферу духовной жизни: образование, науку, культуру. Сегодня именно эта сфера должна быть в центре научных интересов, поскольку от нее зависит, по какому пути будет развиваться общество и какой уровень цивилизованности оно получит. Первичность, приоритет образования и науки перед всеми другими проблемами общества и государства неоспоримы и доказаны историей, опытом развития всех передовых стран мира.

Процессы трансформации, которые происходят во всех сферах жизнедеятельности современного общества, привели к смене ориентиров функционирования системы образования как социального института. Образование становится не только процессом и результатом усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, подготовки и повышения квалификации кадров, оно «превращается сегодня в определяющую, стратегическую основу развития личности, общества, нации и государства, становится залогом их будущего» [1, с. 500]. Реформирование системы образования Украины закладывает основы для развития науки, техники и культуры, поднятия их до мирового уровня, а также для устойчивого прогрессивного развития общества. Главным аргументом в пользу приоритетного развития образования является научно-технический прогресс, глобальная технологизация стран мирового сообщества. От уровня развития образования зависит не только экономика страны и уровень жизни населения, но и положение этой страны в мировом сообществе, решение проблем национальной безопасности.

Расширение и углубление понимания социального назначения образования вызывает необходимость в теоретическом осмыслении обновления функций образовательных систем, изменения их содержания и форм проявления.

В философской литературе понятие «функция» (лат. *function* – исполнение, совершение) определяется как «внешнее проявление свойства какого-либо объекта в данной системе отношений» [21, с. 504–506]. В социологии это понятие употребляется в разных значениях. «Функция может означать деятельность или способность к деятельности, роль, свойство, значение,



компетенцию, задачу, зависимость одной величины от другой и т. д.» [4, с. 43]. В социологической литературе встречаются различные подходы к определению функций образования. Эти различия в трактовке функций зависят от того, в каком плане рассматривается феномен образования.

В. Н. Турченко, например, использует два подхода в исследовании функций образования: в широком смысле – он рассматривает воздействие образования на все стороны общественной жизни, в узком смысле – его воздействие на производственные отношения, структуру общества и формирование личности [20, с. 5].

Представляя образование как способ передачи социального опыта поколений, Л. Н. Коган выделяет трансляционную, адаптирующую, человекотворческую, ценностно-ориентационную, идеологическую функции [12, с. 12]. Анализируя образование с тех же позиций, В. Г. Лисовский и Г. В. Мацакария определяют социально-профессиональную, технологическую, ценностно-ориентирующую, коммуникативную, адаптационную функции [15, с. 3]. Рассматривая образование как самооценку, средство удовлетворения духовных потребностей личности, Р. В. Рывкина называет общекультурную, специализирующую, престижную, коммуникативную и функцию перемещения [16, с. 120–121]. Для этих подходов характерно выделение таких функций образования, которые влияют на развитие личности и изменение ее социального статуса.

В. В. Герчикова считает, что высшая школа призвана обеспечивать, прежде всего, подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих опережающим наличным уровнем профессиональных знаний и навыков, достаточно мобильных в сфере общественного производства, способных к перманентному поиску принципиально новых технологий и конструкций [9, с. 10–11].

В. А. Дмитриенко и Н. А. Люрья также связывают систему образования с общественным развитием, подчеркивая, что выполняемые образованием социальные функции обучения

и воспитания детерминированы общественными потребностями [10, с. 39].

Комплексный социологический подход к анализу образования отражает взаимодействие системы образования со всеми основными сферами общественной жизни. Функция при этом определяется как «роль, которую определенный социальный институт или частный социальный процесс выполняет относительно потребностей общественной системы или интересов составляющих ее классов, социальных групп и индивидов» [22, с. 751].

Анализ социологической литературы позволяет выявить разногласия относительно количества и содержания функций системы образования, различные позиции авторов, рассматривающих систему образования в контексте потребностей всего общества. Так, Ф. Р. Филиппов выделил экономическую, социальную, гуманистическую, политико-воспитательную и культурно-воспитательную функции системы образования [23, с. 51–81]. Л. И. Бойко рассматривает такие группы функций: профессионально-экономические, социальные и гуманистические [5, с. 78]. Социологи Харьковской школы определяют следующие основные функции образования: социально-экономическую (формирование и развитие интеллектуального и кадрового потенциала общества), социально-политическую (обеспечивающую социальный контроль, социальную мобильность, устойчивость развития общества и его включенность в общецивилизационные процессы) и функцию развития духовной жизни общества (развитие культуры, трансляция духовного наследия) [17, с. 5–6]. Л. Н. Герасина к числу социальных функций образования относит профессионально-экономическую, воспитательную, социальную, функцию социальной защиты, гуманистическую, урбанистическую, демографическую, функцию воспроизводства интеллектуального потенциала общества, функцию «исторической преемственности» и воспроизводства социального опыта [8, с. 81]. Наиболее обширный перечень функций образования представлен А. Б. Зельмановым, выделившим социальную, народнохозяйственную, общественно-

политическую, идеологическую, воспитательную, культурную, гуманистическую, функцию воспроизводства высококвалифицированной рабочей силы, передачи знаний новым поколениям, социализации, социального продвижения, повышения квалификации специалистов [11, с. 30].

Таким образом, в социологии существуют два альтернативных подхода к выявлению роли образования: *социально ориентированный*, при котором образование понимается как инструмент государства, используемый для формирования определенного социального типа личности, соответствующего данной социальной системе (в этом случае оно нацелено прежде всего на удовлетворение потребностей общественного производственного процесса, профессиональную подготовку качественной рабочей силы); и *личностно ориентированный*, рассматривающий человека не как продукт социальной среды, жестко детерминированный ее особенностями, а как высшую ценность, высшую цель и задачу всех сфер и структур общества (образование при этом выступает как средство обеспечения возможностей для самореализации личности).

Функционально-целевое назначение, выполняемое образованием в обществе, определяется характером реализуемой общественной потребности в подготовке профессионально специализированных кадров. Вместе с тем, сам процесс и факт получения образования обеспечивают удовлетворение индивидуально-личностных потребностей, связанных с актуализацией индивидуальных способностей человека. Можно утверждать, что институт образования в рамках возможного для каждого конкретного типа общества объединяет индивидуальные и общественные потребности в развитии и самореализации личности.

Однако вряд ли было бы правильным сводить назначение института образования исключительно лишь к удовлетворению утилитарной общественной и личностной потребностей – к обеспечению сферы общественного производства профессионально подготовленными членами общества. Получение образования предполагает не только усвоение комплекса профессиональных

знаний и умений, но и достижение соответствующего уровня общей культуры, формирование навыков межличностного общения и образцов поведения, детерминированных общим процессом социализации личности.

В современном обществе направленность и характер образования меняются коренным образом: от традиционно социального, когда приоритет отдается социальным требованиям к человеку как гражданину, труженику, его способности к общественно полезному труду, готовности к социальной самоотдаче, к лично-стно ориентированному, при котором первенство отдается интересам и потребностям личности, ее интеллектуальному развитию, формированию общечеловеческих ценностей и убеждений, раскрытию творческих способностей. Человек представляет наибольшую общественную ценность, а основная функция социума направлена на создание условий для свободного развития независимой творческой личности.

Вместе с тем нельзя обеспечить личностную ориентацию, не определив, для какого общества, для каких социальных функций готовит эту личность система образования. Поэтому, говоря о личностной ориентации образования, необходимо учитывать и другой, не менее существенный аспект его направленности – социальный. Ориентацию современного образования, по мнению автора, следует определить как лично-стно-социальную, предполагающую согласование личностных и социальных потребностей, их гармоничное единство. Такая взаимосвязь, взаимообусловленность личностных и социальных интересов является одной из наиболее характерных особенностей постиндустриального общества, в котором объединение высоких производственных технологий с эффективным использованием человеческого потенциала становится главным моментом в становлении и развитии нового, более жизнеспособного социального порядка. Развитие человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-моральных сил является основополагающим условием производства и воспроизведения общественной целостности. Уровень развития личности на современном этапе

развития общества приобретает все большее значение не только для его экономического роста, но и других социальных и культурных преобразований. «Общество становится все более человекоцентристским. Индивидуальное развитие человека, личности в таких условиях является, с одной стороны, основным показателем прогресса, а с другой – главной предпосылкой дальнейшего развития общества» [13, с. 2].

Образование, способствуя становлению и развитию инновативной личности, имеющей выраженную индивидуальность и живущей содержательной, творческой, счастливой жизнью, обеспечивает вместе с тем выполнение функции социализации, адаптации человека к требованиям современного общества, формирование его как субъекта экономических, политических и социокультурных отношений.

В обществе, совершающем переход от индустриального типа цивилизации к постиндустриальному, информационному, роль образования неуклонно возрастает, а диапазон его функций существенно расширяется. Анализ функций образования должен вытекать из целей и задач, стоящих перед ним. Он должен отражать, с одной стороны, роль образования в формировании личности, ее всестороннем развитии, с другой – выявлять взаимосвязь образования с различными сферами общественной жизни: экономикой, политикой, культурой. По нашему мнению, основными функциями образования в современном обществе являются:

- воспроизводство интеллектуального потенциала общества;
- профессионально-экономическая;
- социальная;
- социально-политическая;
- функция трансляции культуры.

Одной из важнейших интегрированных функций образования является *воспроизводство интеллектуального потенциала общества*, в котором ведущая роль принадлежит высшей школе.

Интеллект нации является фундаментом, на котором основываются и экономика, и хозяйство, и культура, и общество в целом.

Подчеркивая значимость интеллектуального потенциала общества, В. И. Вернадский писал: «Тот народ, который сумеет наиболее полно, наиболее быстро, наиболее совершенно овладеть знанием, открывающимся в человеческой жизни, в совершенстве развить и применить его в своей жизни, – обретет могущество, достижение которого и направленность которого на общее благо является основным заданием всякой разумной государственной политики» [7, с. 190]. Темпы выхода Украины из кризиса в большой мере зависят от того, сумеет ли государство сохранить интеллектуальный потенциал и направить его на проведение коренных изменений в экономике, политике, культуре.

Функция воспроизводства интеллектуального потенциала взаимосвязана с социальной функцией, поскольку в системе образования происходит формирование многогранной социально-профессиональной общности, составляющей отдельную социальную группу – научную элиту, выполняющую в обществе особую миссию. «Интеллектуальная элита представляет собой некий «заповедник» общечеловеческих духовных ценностей, то самое горнило, в котором выплавляется культурный и цивилизационный процесс» [3, с. 164].

В современном украинском обществе наблюдается ярко выраженная тенденция деинтеллектуализации нации, уровень которой достиг угрожающих масштабов, деградация ее научно-технического потенциала, которая вызвана сокращением спроса на результаты научно-технических разработок и их финансирования. «Уже в начале 1990-х наметилась стойкая тенденция к сокращению численности специалистов. Происходило это в значительной мере за счет ведущих ученых и одаренной молодежи» [19, с. 445].

Согласно статистическим показателям, сегодня социальная прослойка научно-технической и вузовской интеллигенции – интеллектуальная элита нации – быстро сокращается, стареет, теряет квалификацию, социально деградирует (см. табл.) [18, с. 358].

Таблиця

## Научные кадры

	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Количество специалистов, занятых наукой и научной деятельностью (тыс.)	313,1	179,8	160,1	142,5	134,4	126,0	120,8	113,3	107,4	105,2
из них имеют ученую степень:										
	доктора наук	3,2	4,1	4,2	4,3	4,5	4,1	4,1	4,0	4,0
кандидата наук	29,3	22,9	21,4	20,6	19,8	18,9	17,9	17,4	17,1	16,9

Поиски возможности самореализации, стремление улучшить материальное положение вызывают массовый переход высококвалифицированных научных и научно-педагогических кадров из науки и высшей школы в другие отрасли экономики. Этот процесс сопровождается потерей научной квалификации, приводит к сужению социальной и интеллектуальной базы развития инновационной сферы общества.

Это влечет за собой одну из острейших проблем социально-экономического развития страны – проблему высококвалифицированных кадров. Речь идет о развитии интеллектуального ресурса, одного из важнейших национальных ресурсов развития, о повышении уровня подготовки специалистов. «Стратегический успех общества определяется не только формированием

широкого круга научно-технической, гуманитарной и художественной элиты, но и достижением высокого образовательного ценза и институциональной профессиональной подготовки всего населения» [2, с. 14]. Переход от индустриальных технологий в современном обществе к научно-информационному производству, высокий уровень интеллектуализации труда, стремительный рост научных знаний и их использование в сфере производства предъявляют высокие требования к интеллектуальным качествам специалистов. Здесь проявляется взаимосвязь двух функций: воспроизводства интеллектуального потенциала общества и профессионально-экономической.

*Профессионально-экономическая функция* образования состоит в подготовке специалистов, по своим профессиональным качествам отвечающих потребностям общества. В условиях реформирования экономики и интеграции Украины в мировое сообщество социальные потребности диктуют острую необходимость в высокой квалификации специалистов каждой профессиональной сферы. В современном обществе, где все большее количество занятий требует высокого профессионализма, приобретаемого в учебных заведениях, система образования превращается в главное средство профессиональной подготовки.

К числу характеристик, составляющих портрет профессионала высокого уровня, следует отнести инициативность, предприимчивость, наличие навыков общения – коммуникативную компетентность, умение кооперироваться, решать конфликты, с пониманием относиться к потребностям другого, готовность к поддержке и взаимопомощи. Способность достигать согласия, компромиссов в различных сферах деятельности, решать спорные вопросы путем переговоров с учетом интересов участвующих в обсуждении сторон – эти навыки являются необходимыми при осуществлении различного рода хозяйственной, производственной, коммерческой и политической деятельности. Таким образом, профессиональное становление личности неразрывно связано с ее социальным развитием, формированием гражданских качеств и нравственного облика.



В единстве этих процессов выявляется взаимозависимость профессионально-экономической и социальной функций образования.

*Социальная функция образования* раскрывается в процессе социализации личности – вхождения формирующейся личности в мир социума в качестве активного и деятельного члена сообщества. Образование является главным среди комплекса факторов, влияющих на социальный статус молодежи, ее реальное положение в системе социально-экономических и политических отношений.

Будучи одним из основных социообразующих процессов, социализация проявляется на всех уровнях и охватывает все стороны общественной жизни. В современном обществе этапные границы социализации размываются, сложность и насыщенность социализационных процессов возрастает, социальная адаптация приобретает особую интенсивность и захватывает практически все слои общества. Процессы социализации и социальной адаптации становятся непрерывными, умение адаптироваться к динамичным изменениям социальной среды приобретает жизненно важное значение не только для молодых, но и для старших поколений. Готовность к переменам, к перестройке усвоенных в предыдущей социальной деятельности стереотипов мышления и поведения становится одним из главных условий жизненного успеха человека, все более полного его включения в социокультурную жизнь. Образование, обеспечивая включенность личности на протяжении всей ее жизни в процессы, протекающие в непосредственной социальной среде, в то же время является одним из средств изменения самой личности и среды.

Система образования взаимодействует с социальной структурой общества, способствуя продвижению индивидов с определенным уровнем образованности к более высокому социальному статусу и оказывая тем самым существенное влияние на социальную мобильность в обществе.

Среди факторов, определяющих развитие социальной структуры, большая роль отводится синтезу профессионально-должностной и социально-отраслевой стратификации.

Результаты социологических исследований говорят о возрастании роли образования в процессах структурирования социального пространства, хотя это явление противоречивое. С одной стороны, образование способствует усилению социальной мобильности, делая общество менее стабильным. С другой – оно как бы закрепляет социальное неравенство и тем самым сужает возможности профессиональной и других форм мобильности.

*Социально-политическая функция* образования проявляется в его влиянии на положение, занимаемое государством в мировом сообществе. Исторический опыт убеждает, что жизнеспособность любого государства, прочность его позиций на мировой арене зависят, прежде всего, от состояния образования. На авансцене истории утверждаются не те государства, которые обладают подавляющей военной мощью или богатыми природными ресурсами, не те, которые имеют максимальный ВВП на душу населения. Лидерами мирового развития становятся страны, способные обеспечить высокий уровень общей культуры и образованности своего народа.

По мере формирования постиндустриального общества информация и знания превращаются в важнейший ресурс производства, конкуренция наукоемкой продукции на мировых рынках резко обостряется, усиливается борьба между государствами за научно-технологические и инновационные ресурсы. «В исторически традиционном противостоянии разных культур человечество должно перерасти такую «детскую» болезнь, как война с применением оружия. Акцент в межгосударственных отношениях смещается в сферу технологий, обретение первенства достигается за счет умелого, а главное, своевременного использования знаний» [6, с. 49].

В этих условиях превращение Украины в технологически развитое государство, основанное на экономике знаний, создаст возможность противостоять экономической экспансии со стороны других государств, будет способствовать укреплению политической независимости, усилению защиты национальных интересов и созданию гарантий национальной безопасности.

Образование является одной из подсистем, одной из составляющих социальной среды, окружающей политическую сферу общества и оказывающей влияние на власть. Формируемые в системе образования научные, этические, идеологические взгляды и ценности, господствующие в обществе, определяют менталитет народа, уровень его политического сознания, готовность к принятию политических решений и способность выдвигать определенные требования.

Социально-политическая функция образования состоит также в целенаправленном формировании политической культуры – важнейшего фактора, влияющего на процесс общественных трансформаций и политических реформ в Украине. Расширение знаний о политике, формирование собственной точки зрения на политические проблемы, выработка определенной политической ориентации, осуществляемые в системе образования, способствуют осознанию личностью своей роли в государственном строительстве и усилению ее политической активности.

Социологические исследования показывают, что «формирование демократической политической культуры населения Украины отстает от темпов институциональных изменений в обществе, тормозя развитие реформационных и культурных процессов» [24, с. 1].

*Функция трансляции культуры.* Наиболее глубоким и опасным для современного общества является кризис в духовной сфере – в бездуховном обществе невозможно построение эффективной экономической и политической системы. Между сферой экономики и сферой культуры существует тесная взаимосвязь: жизненный уровень любой страны является прямым следствием уровня образованности и культуры общества. Только культура обогащает народ общечеловеческими ценностями, приобщает человека к творчеству, воспитывает в нем и духовно-моральные, и хозяйственно-деловые качества. Именно поэтому развитие культуры должно рассматриваться в статусе наивысших приоритетов.

В постиндустриальную эпоху материальное производство перестает быть главной и, тем более, единственной мерой

общественного прогресса, а человек – лишь придатком материального производства. На первый план выдвигаются его социокультурные потребности. Говоря о недопустимости того, чтобы человеческая жизнь рассматривалась, прежде всего, как хозяйственно-экономический процесс, чтобы человека оценивали утилитарно, как производителя и потребителя материальных благ, Н. Бердяев подчеркивал, что экономика является лишь необходимым условием и способом человеческой жизни, а не целью. И высшие цели жизни суть не экономические и не социальные, а духовные. Без духовно-нравственного развития научно-технический прогресс становится регрессом социально-культурного развития общества.

«Катастрофы техногенного общества красноречиво свидетельствуют о том, что великие знания, не подкрепленные мудростью, обращаются во зло людям, становятся разрушительными. Мудрость заставляет знание смиренно склониться перед стремлением творить добро, не допустить вреда, близких и далеких разрушительных последствий» [14, с. 158]. Не только высокие технологии, а, прежде всего человек, обладающий созидательной информацией и высоким уровнем духовности, будет движущей силой дальнейшего развития информационного общества.

Системе образования, как генератору духовно-творческого потенциала, принадлежит решающая роль в гуманитаризации общества, в формировании духовно-нравственных ориентиров. Образование должно ориентироваться на гуманные идеалы общества, способствовать возвышению нравственности, сохранять и преумножать высокую духовность и культуру.

Одна из главных причин кризиса современного образования кроется в его ориентации лишь на основы науки, утверждению ведущей роли теоретических знаний, разрыве с культурой. Вместо субъекта культуры, субъекта творчества оно формирует объект политической системы, функционера системы производства и управления. Духовные потребности и искусство, само-совершенствование и мораль проникают в сферу образования

лишь в виде учебных предметов. Человек усваивает здесь какой-то минимум знаний, он берет из необъятного мира духовных ценностей только то, что ему повседневно необходимо. При этом берет уже как готовое, чужое знание, только запомнив его, не подняв свой интеллект, свои творческие способности до такого уровня, когда возможно самостоятельное открытие для себя этого знания. Только осуществив поворот от «человека образованного» к «человеку культуры», понимая образованность как духовную целостность, можно создать условия для возрождения духовных начал в человеке и обществе.

Относительное равновесие в осуществлении функций возможно лишь при стабильном развитии общества и государства. Дисгармония в реализации функций свидетельствует о серьезных изъянах в деятельности системы «государство – общество – образование – личность». Таким образом, функции образования должны быть сбалансированы между собой, а также с главными целевыми установками образовательной политики.

### Список литературы

1. Астахова В. И. К вопросу о цивилизационном подходе к развитию образования / В. И. Астахова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Зб. наукових праць. – Х.: Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2003.
2. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова. – Х., 1999. – 75 с.
3. Ашин Г. К. Пять лекций по основам элитологии / Г. К. Ашин // Ученые записки АСИ МОСУ. – 1998–1999. – Т. 1.
4. Афанасьев В. Г. Функции социальных систем / В. Г. Афанасьев // Социол. исслед. – 1980. – № 2. – С. 43–54.
5. Бойко Л. И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л. И. Бойко // Социол. исслед. – 2002. – № 3. – С. 78–83.
6. Бублик Г. С. Науково-технологічний та інноваційний розвиток як головний чинник національної безпеки України / Г. С. Бублик, Г. І. Калитич, В. Г. Лукомський // Наука та наукознавство. – 1999. – № 2.

7. *Вернадский В. И.* Начало и вечность жизни / В. И. Вернадский. – М., 1989.
8. *Герасина Л. Н.* Современная высшая школа в условиях реформации образования / Л. Н. Герасина. – Х., 1993.
9. *Герчикова В. В.* Образование в конце XX века: материалы круглого стола / В. В. Герчикова // Образование в Российской Федерации. – 1994.
10. *Дмитриенко В. А.* Образование как социальный институт (тенденции и перспективы развития) / В. А. Дмитриенко, Н. А. Люрья. – Красноярск, 1989.
11. *Зельманов А. Б.* Актуальные проблемы образования на современном этапе развития общества / А. Б. Зельманов // Философские науки. – 1987. – № 2. – С. 35–41.
12. *Коган Л. Н.* Образование как общественная потребность / Л. Н. Коган // Проблема социологического изучения потребности в образовании. – М., 1981.
13. *Кремень В.* Філософія освіти XXI століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2–5.
14. *Латыш Н. И.* Образование на рубеже веков / Н. И. Латыш. – Минск, 2000. – 215 с.
15. *Мацакария Г. В.* Современный студент / Г. В. Мацакария, В. Г. Лисовский. – Тбилиси, 1982. – 178 с.
16. *Рывкина Р. В.* Образ жизни сельского населения: основные особенности и проблемы урбанизации / Р. В. Рывкина // Материалы рабочей комиссии по координации исследований тенденций изменения демографической структуры и социального развития сельского населения до 1990 г. – М., 1975.
17. *Социальные функции высшей школы в развитом социалистическом обществе* / Под ред. В. И. Астаховой. – Х., 1984.
18. *Статистичний щорічник України за 2002 рік.* – К.: Консультант, 2003.
19. *Україна: утвердження незалежної держави (1991–2001)* / Під ред. В. М. Литвина. – К.: Альтернативи, 2001. – 704 с.
20. *Турченко В. Н.* О взаимосвязи социальной и народнохозяйственной функции образования. Образование и социальная структура / В. Н. Турченко. – М., 1976.
21. *Философский словарь* / Под ред. И. Б. Фролова. – М., 1991.
22. *Философский энциклопедический словарь.* – М., 1983.

23. *Филиппов Ф. Р.* Социология образования / Ф. Р. Филиппов. – М.: Наука, 1980.

24. *Ципко С. Ю.* Роль вищого навчального закладу у формуванні політичної культури студентської молоді: Автореф. дис. ... канд. соціол. наук / С. Ю. Ципко. – К., 1999.

### **Summary**

Deep transformations taking place in all spheres of the modern society caused changes in educational system functioning goals as a social establishment. It is important to theoretically acknowledge functional educational goals.

The author defines them as a harmonious combination of personal and social demands. So modern education aims at: social intellectual potential creation and its growth; culture translation; vocational and economic study; social; social and political functions.

### **Резюме**

Глибинні перетворення, що відбуваються у всіх сферах сучасного суспільства, призвели до змін орієнтирів функціонування системи освіти як соціального інституту, що викликає необхідність теоретичного усвідомлення функціонального призначення освіти.

Орієнтацію сучасної освіти автор визначає як особистісно-соціальну, що припускає гармонійну єдність особистісних і соціальних потреб. Основними функціями освіти в сучасному суспільстві автор вважає: функцію відтворення інтелектуального потенціалу суспільства, професійно-економічну, соціальну, соціально-політичну та функцію трансляції культури.

УДК 303.725.3-057.85

*Н. М. Лисица, О. Н. Кислова, О. В. Скорынина*

## ПОИСК СТРАТЕГИЙ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА: ПРОЦЕДУРА И РЕЗУЛЬТАТЫ

**Ключевые слова:** элита, кластер, психология личности, стратегия развития, стратегия образования, совершенствование образования.

Переориентация на новую модель образования обусловила интерес ученых различных областей научного знания (социологов, психологов, экономистов и др.) к детерминантам успешной социализации, в частности, к выявлению факторов, способствующих достижению профессионального успеха. В этом контексте особый интерес вызывает изучение процесса формирования и развития креативности как способности генерировать и эффективно использовать новые идеи, связи, имеющиеся возможности. Теоретической основой такого исследования может служить теория социального капитала, предоставляющая подходы к анализу и социологической интерпретации тех социальных возможностей, которые появляются как результат деятельности индивидов, социальных групп и институтов за счет существования и развития сетей связей с различными участниками социальных взаимодействий.

Анализ различных трактовок социального капитала (Л. Хенифен, Д. Якобс, Г. Лоури, П. Бурдье, Дж. Коулмен, У. Бейкер, Ф. Фукуяма, Р. Патнам, Р. Йенсен и др.) позволяет рассматривать его как своеобразный ресурс, который дает возможность человеку благодаря участию в определенных социальных взаимодействиях обретать преимущества и новые возможности для реализации своих планов и имеющихся потенциальных возможностей. Таким образом, креативность может рассматриваться как составная часть социального капитала. Речь может идти о креативности



личности, креативности социальной группы, креативности общества в целом. Исследование креативности многоаспектно, поэтому авторы ограничили круг своих интересов изучением факторов и стратегий, позволяющих выпускнику экономического вуза добиться профессионального успеха.

Для достижения поставленной цели проводится мониторинговое исследование выпускников Харьковского национального экономического университета, которое было начато в 2002 году, проводилось в мае-июне 2003 года и мае-августе 2004 года. Планируется продолжение работы в данном направлении. Процедура исследования включает всестороннее изучение выпускников, их личностных качеств, мировоззрения, социального происхождения, жизненных ориентиров, а также профессиональных достижений (через несколько лет после окончания вуза), что позволит не только выявить факторы креативности, но и понять, какую стратегию следует избрать вузу для развития выявленных факторов. В качестве первого этапа данного исследования предлагается эмпирическая типологизация выпускников экономического вуза. Следует отметить, что выделение реально наблюдаемых и эмпирически фиксируемых типов, а также последующее изучение динамики их трансформации является основой нашего исследования, поскольку основная гипотеза состоит в том, что каждому типу свойственна своя стратегия достижения жизненного успеха. Каждый эмпирически фиксируемый тип обладает вполне определенным, отличающимся от других, социальным капиталом, что и обуславливает выбор наиболее приемлемой, эффективной только для данного типа, стратегии достижения успеха.

Отто Крегер и Дженет М. Тьюсон в результате интенсивной работы по выявлению способов достижения успехов и гармонии в различных сферах жизни пришли к выводу о наличии сильной корреляции между типом личности и видом стратегии достижения профессионального успеха. Они показали как одни и те же стратегии могут принести успех людям, соответствующим одному типу личности, но быть губительными для других типов.

«Позитивное, ориентированное на человека Типоведение является в наши дни незаменимым пособием для лучшей организации труда, помогая создать моральную обстановку, в которой главное богатство человечества – люди – все больше рассматриваются как одна из главных составляющих успеха» [3, с. 19]. Типоведение рассматривается авторами как способ объяснения нормального поведения и, гораздо реже, нетипичного. Все типы равноправны, нет «хороших» или «плохих». Главная задача – изучение различий между типами, а также их конструктивное использование.

Данная работа представляет промежуточный этап исследования, и в ней решается задача дифференциации выпускников по присущим им качествам, которые рассматриваются нами в качестве инструментальных ценностей и при правильном их развитии могут стать детерминантами достижения жизненного успеха. Выявление эмпирически фиксируемых типов, в свою очередь, позволит в дальнейшем выделить социально одобряемые практики и стратегии формирования экономической элиты. Анализ данных, полученных в результате проведенного в мае-июне 2004 года исследования выпускников Харьковского национального экономического университета, позволяет выявить неизвестные ранее аспекты анализируемой проблемы, что может аргументировать выдвижение новых гипотез, стать основой для проведения последующих исследований<sup>1</sup>.

Как известно, применение метода кластерного анализа – наиболее распространенный и удобный способ построения эмпирической типологии, уже давно завоевавший признание социо-

---

<sup>1</sup> *Эмпирической* основой данной статьи являются результаты мониторингового исследования выпускников Харьковского национального экономического университета, которое проводилось в 2002 г., в мае-июне 2003 и мае-августе 2004 гг. методом сплошного опроса. В данной статье приводятся результаты опроса выпускников 2004 г. и краткое сравнение полученных результатов с результатами исследования выпускников 2003 г.

логов. Первым этапом проведения кластерного анализа является выбор (и обоснование этого выбора) классифицирующих признаков. Определяя их, мы исходили из того, что реальный уровень развития определенных личностных качеств может способствовать жизненному успеху будущих специалистов (в исследовании применялась самооценка респондентами степени, в которой присущи им перечисленные в анкете качества).

В результате кластерного анализа было выделено шесть кластеров<sup>2</sup>, количественный состав которых следующий: 1-й кластер – 42,52%; 2-й кластер – 0,92%; 3-й кластер – 42,13%; 4-й кластер – 0,13%; 5-й кластер – 0,13%; 6-й кластер – 14,17% (всего опрошено 913 выпускников, 151 анкета рассматривалась как «пропущенные системные значения», поскольку процедура кластеризации требует, чтобы все переменные были определены, т. е. не встречалось ни одного НеОтв, 762 анкеты подвергались кластеризации). Необходимо отметить, что малочисленные четвертый и пятый кластеры нельзя объединять с другими, поскольку это скроет существование типов, отличающихся своими характеристиками от других и, самое главное, имплицитно характеризует характеристические черты эмпирически зафиксированных типологических групп.

Первый кластер включил в себя респондентов, которым (по их самооценке) присущи в полной мере или частично все качества, включенные в анкету. Так, практически в полной мере,

---

<sup>2</sup> *Кластеризация* проводилась в два этапа. На первом этапе методом иерархического кластерного анализа по случайной подвыборке, объем которой составил 400 анкет, было определено оптимальное количество кластеров. На втором этапе методом k-средних проводилась кластеризация всего массива. Такая процедура кластеризации обусловлена ограничениями вычислительных возможностей пакета статистической обработки данных SPSS, который позволяет применить метод иерархического кластерного анализа для ограниченного количества анкет (не более 400). В качестве классифицирующих признаков были выбраны самооценки респондентами степени, в которой им присущи различные личностные качества.

им присущи: ответственность (4,80)<sup>3</sup>; нацеленность на жизненный успех (4,74); дисциплинированность (4,68); стремление к самореализации (4,68); общий уровень интеллекта (4,67); способность совершенствовать свои личностные качества (4,67); способность быстро усваивать новую информацию (4,67); коммуникабельность (4,60); объективность (4,55); внимательность (4,55); пунктуальность (4,54); способность самостоятельно углублять знания (4,54); способность прогнозировать результаты развития событий (4,53); общекультурная эрудиция (4,53). Следующие качества можно считать «скорее присущими» представителям данного кластера: способность моделировать ситуации при принятии решений (4,47); последовательность в действиях (4,47); организаторские способности (4,41); инициативность (4,40); абстрактность мышления (4,36); вербальный интеллект (4,32); творческие способности (4,30); математические способности (4,25); готовность действовать в ситуациях риска (4,25); способность к лидерству (4,25); кропотливость (4,10).

Обращает на себя внимание, что выпускники, образовавшие данный кластер, не отмечают слабой развитости у себя каких либо личностных качеств. Как показывает анализ эмпирических данных, завышенная самооценка степени развитости личностных качеств связана с недостаточной способностью реально, объективно оценить себя и свои достижения. Однако респонденты, вошедшие в данный кластер, уже достигли определенных профессиональных успехов (на том уровне, который доступен в студенческие годы): они хорошо владеют иностранными языками, процент принимающих участие в научной работе выше, чем в других кластерах (рис. 1).

---

<sup>3</sup> *Приводимые* в тексте числа – это средние значения выраженности определенных качеств личности, которые рассматриваются нами как средства достижения жизненного успеха (шкала измерения: 5 – присуще в полной мере; 4 – скорее присуще; 3 – в чем-то присуще, в чем-то нет; 2 – скорее не присуще; 1 – совсем не присуще).

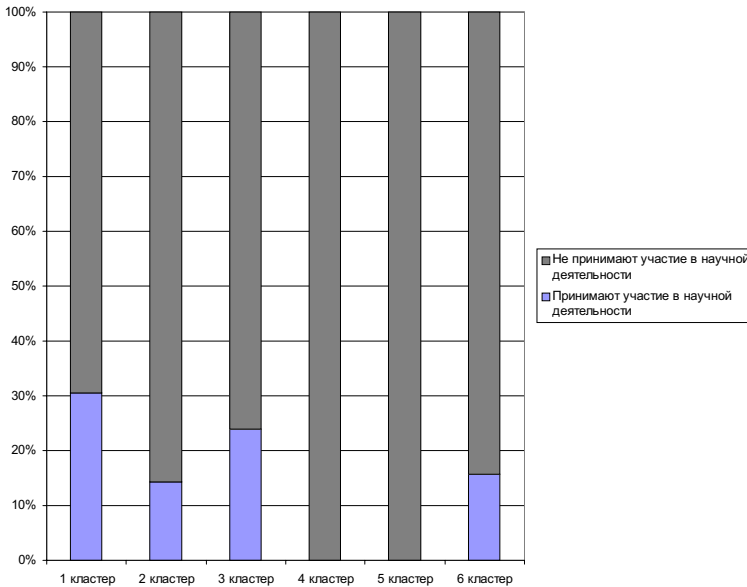


Рис. 1. Соотношение респондентов, принимающих и не принимающих участие в научной деятельности, в каждом кластере

Этот кластер можно условно назвать «Практики», поскольку образовавшие его выпускники работают эффективно, методично, практически всегда находятся в рамках социально одобряемых практик, умеют преобразовывать стратегические цели в конкретные формы их достижения.

Второй кластер характеризуется наличием у его представителей таких качеств: ответственность (4,29), дисциплинированность (3,71), внимательность (3,71), а также практически полное отсутствие стремления к самореализации (1,29), низкая развитость интеллекта (1,29); кропотливость (1,29), способность

быстро усваивать новую информацию (1,29), способность совершенствовать свои личностные качества (1,29), способность к лидерству (1,14), последовательность в действиях (1,14), инициативность (1,00), математические способности (1,00); способность моделировать ситуацию при принятии решений (1,00), способность прогнозировать результаты развития событий (1,00). Можно условно назвать этот кластер «Клерки», поскольку люди, обладающие вышеперечисленными качествами, являются хорошими исполнителями, но никак не лидерами и не руководителями.

Представителям третьего кластера присущи следующие качества: абстрактность мышления (4,50); способность самостоятельно углублять знания (4,44); объективность (4,30); организаторские способности (4,29); готовность действовать в ситуациях риска (4,27); способность прогнозировать результаты развития событий (4,23); коммуникабельность (4,21); способность быстро усваивать новую информацию (4,21); способность моделировать ситуации при принятии решений (4,21); математические способности (4,13); ответственность (4,13); кропотливость (4,10); внимательность (4,10); дисциплинированность (4,05); общекультурная эрудиция (4,04). Данный кластер мы назвали «Организаторы-созидатели». Представители данного кластера – это группа выпускников, которые наиболее подходят для руководящей работы, способны быть хорошими менеджерами с потенциальными дальнейшего служебного продвижения. Благодаря развитому абстрактному мышлению и эрудиции они обладают способностью ставить стратегические цели и определять тактику их достижения, преобразовывать принятые решения и выработанные стратегии в четко очерченные, конкретные формы.

Четвертый кластер, названный нами «Осмыслители жизни», характеризуется наличием таких качеств, как способность самостоятельно углублять знания (5,00); абстрактность мышления (5,00); стремление к самореализации (5,00); способность прогнозировать результаты развития событий (5,00); дисциплинированность (4,00); способность совершенствовать свои личностные

качества (4,00); математические способности (4,00). При этом выпускникам, образовавшим этот кластер, совсем не присущи: ответственность (1,00), внимательность (1,00), творческие (1,00) и организаторские способности (1,00), общекультурная эрудиция (1,00), готовность действовать в ситуациях риска (1,00), объективность (1,00), коммуникабельность (1,00), нацеленность на жизненный успех (1,00), пунктуальность (1,00), общий уровень интеллекта (1,00), кропотливость (1,00), способность быстро усваивать новую информацию (1,00), вербальный интеллект (1,00), способность к лидерству (1,00), последовательность в действиях (1,00), инициативность (1,00), способность моделировать ситуации при принятии решений (1,00). Представители этого типа видят мир как полигон безграничных возможностей, однако не все из этих возможностей представляются им привлекательными и стоящими внимания.

Следует обратить внимание, что четвертый и пятый кластеры представляют собой «женскую» и «мужскую» стратегии достижения успеха, о чем свидетельствует их гендерный состав (рис. 2). Представители этих кластеров даже учатся на одном факультете и осваивают одну специальность (рис. 3, 4). Представители этих кластеров находятся в противоречивом положении, обусловленном несоответствием требований, выдвигаемых обществом и своими, имманентно присущими им, предрасположениями.

Пятый кластер – «Самодостаточные» – составили респонденты, в полной мере обладающие такими качествами, как ответственность (5,00); дисциплинированность (5,00); общекультурная эрудиция (5,00); готовность действовать в ситуациях риска (5,00); стремление к самореализации (5,00); инициативность (5,00). При этом обращает внимание, что следующие качества представителям этого кластера совсем не присущи: внимательность (1,00); творческие способности (1,00); способность самостоятельно углублять знания (1,00); организаторские способности (1,00); объективность (1,00); абстрактность мышления (1,00); коммуникабельность (1,00); нацеленность на жизненный успех (1,00); пунктуальность (1,00); общий уровень

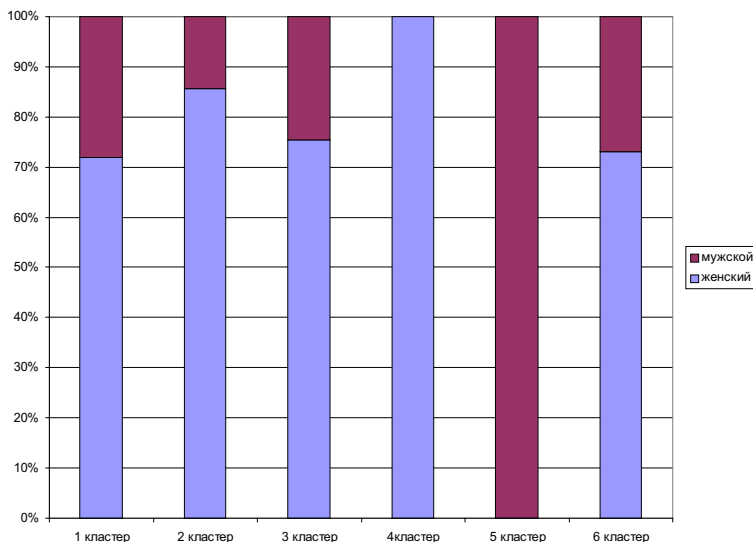


Рис. 2. Распределение по полу в каждом кластере

интеллекта (1,00); кропотливость (1,00); способность быстро усваивать новую информацию (1,00); способность совершенствовать свои личностные качества (1,00); вербальный интеллект (1,00); способность к лидерству (1,00); последовательность в действиях (1,00); математические способности (1,00); способность моделировать ситуации при принятии решений (1,00); способность прогнозировать результаты развития событий (1,00).

В шестой кластер, названный нами «Самоучки», вошли выпускники, которым присущи такие качества, как способность самостоятельно углублять знания (4,06), организаторские способности (3,83), ответственность (3,80), коммуникабельность (3,80), способность быстро усваивать новую информацию (3,70), но стремление к самореализации (2,77) имеет достаточно низкое значение. Более половины респондентов, представляющих



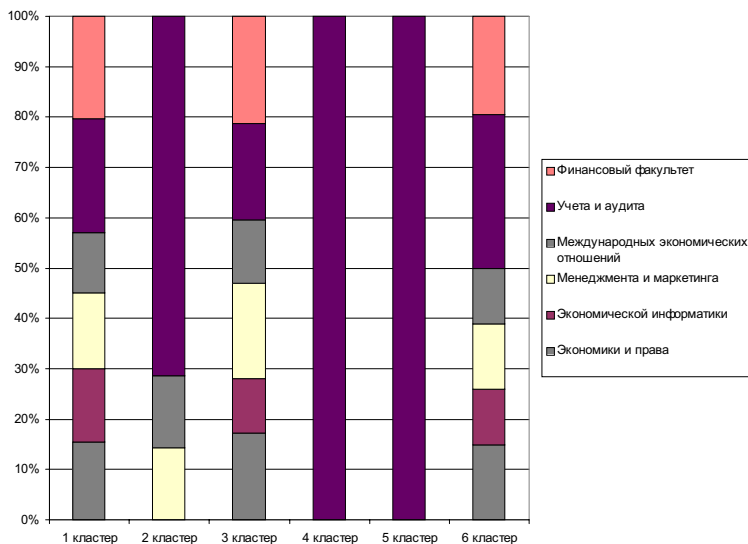


Рис. 3. Распределение представителей различных факультетов в каждом кластере

данный кластер, во время обучения работали (рис. 5), в том числе и по специальности.

Таким образом, в результате кластеризации нами выделено шесть типов выпускников, различающихся по своим личностным качествам. Дальнейшее исследование профессиональной и карьерной динамики этих шести типов позволит сделать более обоснованные выводы относительно выбора и рекомендации эффективных стратегий достижения профессионального успеха, которые свойственны каждому типу. На основе тех данных, которыми мы располагаем в настоящее время, можно дать лишь приблизительное описание выявленных тенденций. Первый, третий и шестой кластеры представляют различные вариации достаточно гармоничного сочетания стратегий достижения и адаптации с элементами креативности. Причем первый кластер

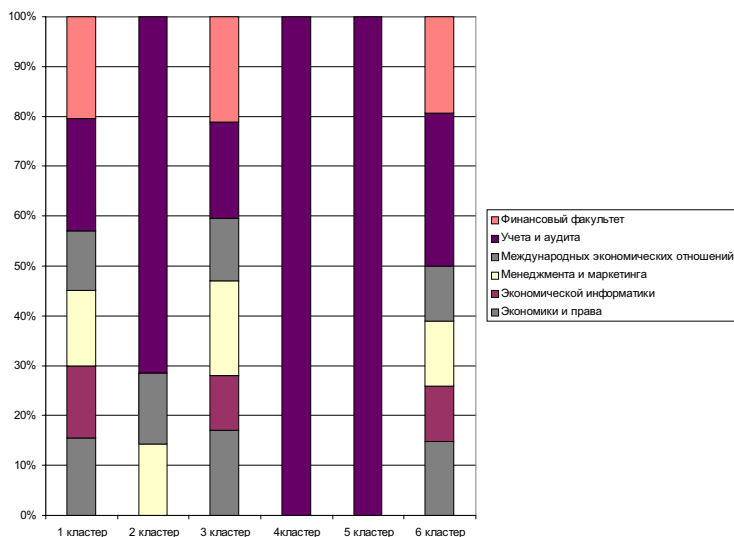


Рис. 4. Распределение представителей различных специальностей в каждом кластере

показывает наибольшую развитость креативных тенденций. Второй кластер следует скорее адаптивным стратегиям. Четвертый и пятый кластеры наиболее трудно интерпретируемы без данных о динамике профессионального продвижения, однако можно предположить, что их представители склонны реализовывать стратегии достижения.

Анализ эмпирических данных показал отсутствие корреляции между кластерной переменной и тем, на каком факультете учился респондент и какую специальность он получил (рис. 3, 4).

Одной из характеристик развитости креативности, по нашему мнению, является стремление (и осуществление) возможности попробовать свои силы в профессиональной деятельности уже в студенческие годы. Как известно, креативность часто отождествляется с продуктивностью мышления, интеллекта, а также

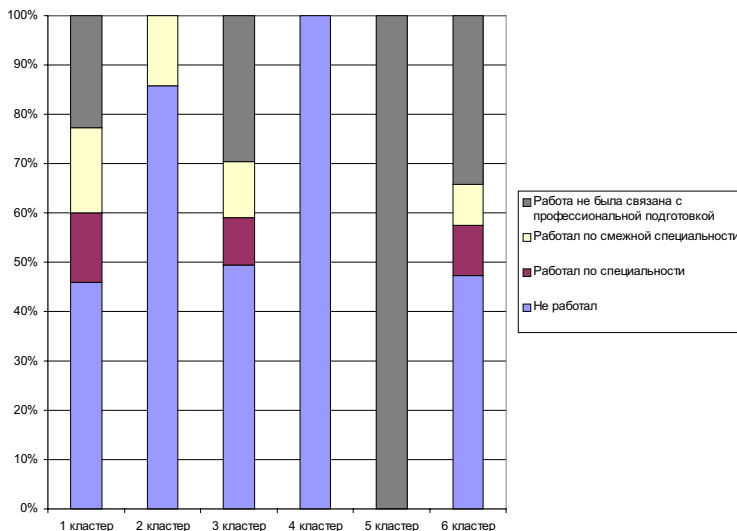
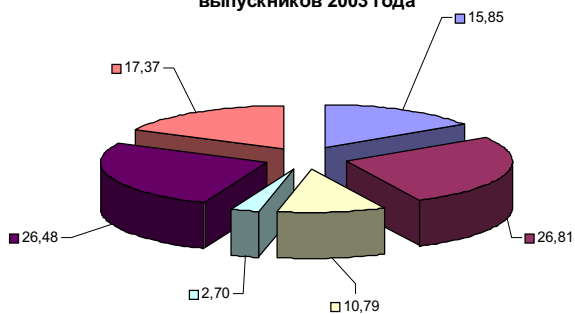


Рис. 5. Распределения в каждом кластере по признаку «Работали ли Вы во время обучения?»

с творческим мышлением. Но в социальном плане креативность может проявляться в способности достигнуть поставленных целей. Так, человек, стремящийся добиться профессионального успеха, проявляет свою креативность, находя возможность проявить себя и получить профессиональные навыки, если он способен найти работу (желательно по специальности) и справиться с ней, одновременно получая в процессе трудовой деятельности новые знания и навыки. Поэтому работа по специальности во время обучения на старших курсах представляется нам критерием, характеризующим желание и способность респондента к профессиональному самосовершенствованию, а также одним из критериев степени его креативности.

По этому критерию явно выделяется первый кластер, за ним идет третий, шестой. Далее следует второй кластер, пятый и чет-

Кластеры, полученные по результатам исследования выпускников 2003 года



Кластеры, полученные по результатам исследования выпускников 2004 года

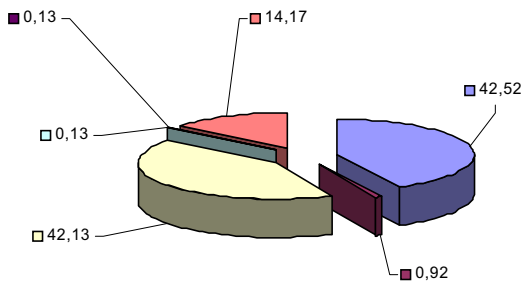


Рис. 6. Объемы кластеров, полученных по результатам исследования выпускников 2003 и 2004 гг.

вертый, который занимает последнее место в данной иерархии, поскольку ни один респондент, вошедший в него, не работал ни по специальности, ни по смежной специальности, вообще нигде.

Сравнивая результаты исследования выпускников 2003 и 2004 гг., можно заметить изменение объемов выделенных типов-кластеров (рис. 6)<sup>1</sup>. Типологическая структура, как мы видим, претерпевает изменения с течением времени. Кластеры имеют не только разные объемы, но и наблюдаются (пока еще незначительные) отличия в их параметрах, отражаемых средними значениями степени, в которой присущи их представителям исследуемые нами личностные качества. Это дает основания предположить, что в дальнейшем может быть зафиксировано появление новых кластеров.

Таким образом, в статье получило дальнейшее развитие выявление эмпирически фиксируемых типов из числа выпускников экономического вуза, поскольку выделены шесть типов респондентов, которые, как мы предполагаем, будут реализовывать различные стратегии достижения профессионального успеха. Исследование этих стратегий и эффективности их применения позволят разработать рекомендации для каждого типа, способствующие целенаправленному достижению успеха, что станет предпосылкой для разработки стратегий формирования экономической элиты.

### Список литературы

1. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель. – СПб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2002.

2. *Интерпретация* и анализ данных в социологических исследованиях. – М.: Наука, 1987.

---

<sup>1</sup> В исследованиях выпускников 2003 и 2004 гг. применялась одна и та же процедура кластеризации, что позволяет сравнивать полученные результаты.

3. Крегер О. Типы людей и бизнес: как 16 типов личности определяют ваши успехи на работе / О. Крегер, Дж. Тьюсон. – М.: Персей, Вече, АСТ, 1995.

### **Summary**

Empirical types of the graduates of economic university have been constructed which the help of cluster analysis method, it gives the possibility to study both – determinants and strategies of achieving professional success. The clusters «Practitioners», «Clercs», «Self-essential», «Analysing life», «Organisers-chators», «Self-Trained».

### **Резюме**

Методом кластерного аналізу побудовано емпіричну типологію випускників економічного ВНЗ, що створює можливості вивчення як детермінант, так і стратегій досягнення професійного успіху. Виділені кластери («Практики», «Клерки», «Самодостатні», «Осмилювачі життя», «Організатори-створювачі», «Самоучки») є певними типами, що відрізняються за своїми особистими рисами та застосовують різні стратегії досягнення життєвого успіху. Дослідження цих стратегій є передумовою розробки стратегій формування економічної еліти.

УДК 07.00.01

*А. П. Бутенко*

## **ПРОБЛЕМА МІЖНАЦІОНАЛЬНИХ ВІДНОСИН У ТЕОРЕТИЧНОМУ ДОРОБКУ М. МІХНОВСЬКОГО**

**Ключові слова:** Українська народна партія, український націоналізм, самостійництво, ксенофобія.

Дослідження суспільно-політичної діяльності М. Міхновського відобразилося в працях багатьох істориків української діаспори та дослідників доби незалежної Української держави. Ці праці присвячено різноманітним аспектам діяльності відомого українського політика, його біографії.

Першими, хто приділив увагу персоні М. Міхновського, були його найближчі соратники та однодумці, які намагалися донести до широкого загалу значення його діяльності для розвитку української політичної думки та суспільно-політичного руху. Як правило, їх праці носили мемуарний характер і ґрунтувалися на власних спогадах чи спогадах інших очевидців подій. Перш за все це роботи С. Шемета, Р. Бориса, В. Євтимовича [1–3; 6; 7; 24].

Основний масив досліджень, присвячених великому українському політичному діячу, припадає на час становлення та активного розвитку українського націоналістичного руху, на час гострої ідейної боротьби з радянською ідеологічною доктриною. Незважаючи на певну заідеологізованість праць, що були написані дослідниками української діаспори, такі дослідники, як П. Мірчук, З. Книш, Р. Борис, зробили великий внесок у дослідження суспільної діяльності М. Міхновського [1–3; 10–12; 14; 15].

Становлення України як незалежної держави відкрило можливість широкого дослідження життя та творчості М. Міхновського. За останні роки у світ вийшли декілька цікавих досліджень, присвячених різним періодам та аспектам життя та діяльності Міхновського. У першу чергу це праці історика Ф. Турченка «Микола Міхновський: Дитинство та юність», «Міхновський: студентські роки», «Останні роки у Києві» [20–22]. Також великий інтерес викликають дослідження інших українських вчених: Т. Геращенко «Міхновський в спогадах і оцінках його сучасників» [4]; В. Пальченкова «Микола Міхновський і харківський тижневик “Сніп”» [17]; С. Кулика «Микола Міхновський у суспільно-політичних процесах України (кінець ХІХ – перша чверть ХХ століття)» [13]; С. Квіта «Невідомі документи про Миколу Міхновського» [9]; М. Кармазіної «Світ ідей Миколи Міхновського» [8].

Незважаючи на помітний прогрес у дослідженні суспільно-політичної діяльності М. Міхновського, що спостерігається останнім часом, на жаль, доводиться констатувати, що досліджень, які б цілісно, комплексно аналізували теоретичний доробок Миколи Міхновського, не існує.

Дана стаття має на меті висвітлити одну з проблем суспільно-політичного доробку відомого політичного діяча – міжнаціональні відносини в Україні.

При аналізі націоналістично спрямованої ідеології завжди постає питання її відношення щодо інших національностей. Зважаючи на десятиліття таврування націоналізму як ідеології, що пропагує вороже ставлення до представників інших національностей, цілком доцільно розглянути ставлення М. Міхновського до цього складного питання. Подібний аналіз дозволить зрозуміти позицію основоположника українського націоналізму щодо даного питання. Для того щоб розкрити зазначену проблему, ми проаналізуємо ряд програмових документів Української народної партії, беззаперечним лідером та головним ідеологом якої був Микола Міхновський, та деякі його праці суспільної тематики.

Потрібно відразу ж зазначити, що сам М. Міхновський неодноразово звинувачувався (як сучасниками, так і в наступні часи) у розпалюванні національної ворожнечі [5]. І лише ретельний аналіз його політичних позицій дозволить підтвердити чи спростувати ці твердження.

Микола Міхновський намагався забезпечити захист національних прав українців, не порушуючи прав інших народів. Визначаючи саме поняття «націоналізм», він чітко вказує на різне його трактування суспільством: «Треба відрізнити націоналізм, як систему винародовлення, здебільшого національного, від націоналізму, як права боротись за своє людське “я”» [16]. М. Міхновський протиставляє свою теорію ідеям панування над іншими народами: «Отже, уникаючи національного шовінізму пануючих націй, треба плекати здоровий націоналізм поневолених народів, бо він є джерелом творчості і тільки в тому заховуються зародки народної свободи і ясної будучности» [Там само].

Звісно, стверджувати, що теорії М. Міхновського були позбавлені елементів національної ворожнечі, було б безглуздо. Та заклики до боротьби проти пануючих націй, що так часто зустрічаються на сторінках його праць, особливо ранніх, потрібно



розглядати у контексті тої чи іншої думки. Усі без винятку заклики до національного протистояння були спрямовані проти пануючих націй і виключно із метою оборони власних національних, культурних, соціальних та інших прав. У політичній спадщині Миколи Міхновського не зустрічається жодного заклику до пригнічення інших народів задля власної користі. Не знайшлося в ідеології М. Міхновського і місця для закликів до загарбання чужих земель, пригноблення чи приниження прав інших націй.

Його відомий заклик «Україна для українців», занотований у «Десяти заповідях Української народної партії» як третя заповідь, і в момент його проголошення, і тепер часто тлумачиться як заклик до міжнаціональної боротьби. Та, проаналізувавши цей заклик до кінця, ми поставимо усі крапки над «і»: «Україна для українців. Отже, вигонь звідусіль з України *чужинців-гнобителів*» [23]. Хочемо звернути увагу, що «чужинців-гнобителів» написано через дефіс, як прикладка, а не через тире, як характеристика. Необхідно також уважно розглянути і попередню «заповідь»: «Усі люди – твої брати, але москалі, ляхи, угри, румуни та жиди суть вороги нашого народу, *аж поки вони панують над нами і визискують з нас*» [Там само]. На наш погляд, дана теза також потребує обов'язкового повного прочитання, оскільки закінчення фрази ставить умову – «аж поки вони панують над нами і визискують з нас».

Неможливо заперечити факт реального панування цих народів у той історичний період на різних частинах українських земель. Отже, мусимо визнати, що це прямий заклик до національної ворожнечі. Але ворожнечі заради власного визволення. Подібне протистояння було неминучим, бо боротьба за власну незалежність завжди спрямована проти якоїсь держави і, відповідно, частково проти її народу.

Таким чином, на наш погляд, твердження про заклики М. Міхновського до ксенофобії в даних положеннях його ідеології не мають під собою належних підстав.

Як ще один доказ відсутності в теорії раннього українського націоналізму ксенофобських переконань ми наведемо приклади

із конституційного проекту, розробленого Українською народною партією. Проголосивши боротьбу за створення нової української держави, М. Міхновський прагнув, щоб вона існувала і розвивалась у демократичній площині. Згідно з конституційним проектом, розробленим ним у 1905 р., усі громадяни Української Республіки мали б рівні права незалежно від їхньої національності. Більше того, для представників інших народів передбачалася «Автономність областей і країн, незважаючи на обшар (обсяг авт.)... аби не була гноблена національна меншість чи нація слаба» [18]. Передбачалося також і право інших народів на власну освіту, вільне користування власною мовою та звернення нею до державних установ. «Офіційна мова є українська, але всі мови уживані на Україні суть вільні», – зазначається в конституційному проекті [19].

Також для забезпечення прав представників національних меншин у проекті конституції омріяної М. Міхновським держави передбачалось і створення спеціальних судів у місцях, де компактно проживали представники різних народів. Необхідність створення відповідних судових органів зумовлювалась можливіми культурними розбіжностями між представниками титульної нації та представниками національної меншини. Тому автор як лідер Української народної партії пропонує: «Для територій, де компактно проживають національні меншини, щоб не допустити ущемлення жодних національних прав, повинні були запроваджуватися третейські суди» [Там само].

У цілому ретельний аналіз теоретичного доробку М. Міхновського не дозволив виявити будь-яких положень, що могли б трактуватись як ксенофобські чи шовіністичні. Якщо не відривати окремі вислови від загального контексту і не сприймати заклики до боротьби із народами, які автор вважав окупантами, як заклик до міжнаціонального протистояння, то у теоретичній спадщині М. Міхновського немає закликів до ксенофобії та міжнаціональної ворожнечі, лише заклики до боротьби із панівними народами, що є обов'язковим атрибутом боротьби за національне визволення. Таким чином, на наше переконання, закиди щодо

ксенофобії на адресу М. Міхновського та його прихильників не мають під собою належних підстав. Вони є лише прагненням ідеологічних опонентів до навмисного викривлення політичних позицій самостійницького крила українського суспільно-політичного руху, або наслідком недостатнього аналізу викладених у програмових документах Української народної партії позицій.

На сторінках часопису «Самостійна Україна» Микола Міхновський сам відповідає на численні закиди щодо пропагування антисемітизму: «...ми не більше виступаємо проти жидів, як проти москалів, поляків і всіх хто визискує й поневолює наш народ. Ставимо жидів урівні з іншими нашими гнобителями і, значить, ніхто не може нам закинути антисемітизму... Найсердечніше привітаємо жидів, коли вони покажуть, що суть прихильниками нашого народу, а не ворогами йому...» [8].

Одна із тез М. Міхновського остаточно розкриває його позицію щодо питання міжнаціональних відносин: «Треба пам'ятати: аби два чи більш народів жило в згоді та любові, треба:

- 1) аби вони користалися рівними правами;
- 2) аби один народ другому не тільки не перешкоджав, а помагав досягати його цілі» [18].

Ідеї, які постали зі сторінок програмових та агітаційних документів Української народної партії у період між 1902–1912 роками, лідером якої був М. Міхновський, дають нам підстави вважати, що політичний світогляд Миколи Міхновського, порівняно із попереднім, романтичним періодом його діяльності, зазнав значних змін. Його ідеї набули більш чітких форм, політичного обґрунтування, яке спиралося на найкращі демократичні підвалини тогочасної суспільно-політичної думки. Провідною ідеєю, яка пронизує усі документи, написані М. Міхновським чи під його безпосереднім керівництвом, є здобуття незалежності для українського народу. Але тепер цей задум постає у чіткому проєкті незалежної держави із визначеною державною формою, основними державними інституціями та засадами, що регулюватимуть суспільне життя. Так самостійна

Українська держава із гасла перетворилася у повноцінний політичний проект.

Необхідно зазначити, що саме зважений державницький підхід, прагнення створити нову повноцінну державу, що могла б реально виконувати свої основні функції щодо захисту прав та свобод усіх своїх громадян, яскраво простежується у теоретичному доробку М. Міхновського.

Розуміючи, що через низку причин Україна є спільною батьківщиною для багатьох народів, політик намагався знайти консенсус у задоволенні інтересів як титульної нації, так і представників національних меншин. У таких намірах Миколи Міхновського простежується прагнення далекоглядного політичного діяча, який стоїть на фундаментальних демократичних позиціях, а не порив палкого революціонера, який діє лише з позиції революційної необхідності.

Як ми вже зазначали, у програмі Української народної партії та в її конституційному проекті, написаних під керівництвом М. Міхновського, відсутні положення, які тим чи іншим чином утискають або обмежують права представників інших народів, що підтверджує думку про відсутність ксенофобських чи шовіністичних позицій у політичних теоріях засновника українського націоналізму.

Оскільки саме теорії Міхновського лягли в основу українського націоналізму, то можна стверджувати, що й ранній український націоналізм не сповідував ідеї ворожнечі до представників інших народів. А його основоположник вбачав можливість подальшого розвитку Української держави лише у тісній співпраці представників різних національностей заради благополуччя нової демократичної держави.

### Список літератури

1. *Борис Р.* Микола Міхновський в дореволюційний час / Р. Борис. – Львів, 1936.
2. *Борис Р.* Спроба одного перевороту / Р. Борис // Дажбог. – 1935. – № 1.

3. *Борис Р.* «Тарасівці»: розвиток українського самостійницького руху / Р. Борис // Дажбог. – 1935. – № 2–4.
4. *Геращенко Т. М.* Міхновський в спогадах і оцінках його сучасників / Т. М. Геращенко // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – 2000. – Вип. 9. – С. 54–70.
5. *Грушевський М.* Спомини / М. Грушевський // Київ. – № 9. – С. 110.
6. *Євтимович В.* Військо йде. Уривок зі спогадів про березень 1917 р. в Києві / В. Євтимович. – Львів, 1937. – 123 с.
7. *Євтимович В.* Революційно-мілітарна акція «Оборони України» в 1904–1907 рр. / В. Євтимович // Календар «Червона Калина». – Львів, 1938.
8. *Кармазина М.* Світ ідей Миколи Міхновського / М. Кармазина // Нова політика. – 1998. – № 6. – С. 39–44.
9. *Квіт С.* Невідомі документи про Миколу Міхновського / С. Квіт // Українські проблеми. – 1994. – № 2. – С. 90–104.
10. *Книш З.* Військова діяльність Миколи Міхновського / З. Книш // Самостійна Україна. – 1958. – Ч. 1–2.
11. *Книш З.* Конституція України УНП / З. Книш // Самостійна Україна. – 1957. – Ч. 9–11.
12. *Книш З.* Микола Міхновський і вибори до 4-ї думи / З. Книш // Самостійна Україна. – 1958. – Ч. 4.
13. *Кулик С. М.* Микола Міхновський у суспільно-політичних процесах України (кінець ХІХ – перша чверть ХХ століття): Автореф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.02 / С. М. Кулик. – Чернівці, 2003. – 20 с.
14. *Мірчук П.* Відродження великої ідеї. – Б. в. в.
15. *Мірчук П.* Микола Міхновський: Апостол української держави / П. Мірчук. – Філадельфія: Т-во студіюючої молоді ім. М. Міхновського, 1960. – 136 с.
16. *Націоналізм і космополітизм* // Слобожанщина. – 1906. – 25 берез.
17. *Пальченкова В. М.* Микола Міхновський і харківський тижневик «Сніп» / В. М. Пальченкова. – С. 149.
18. *Програма Української народної партії.* – Чернівці, 1906.
19. *Слюсаренко А. Г.* Історія української конституції / А. Г. Слюсаренко, М. В. Томенко. – К.: Т-во «Знання України», 1993. – С. 63.

20. *Турченко Ф. Г.* Микола Міхновський: Дитинство та юність / Ф. Г. Турченко // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – 2000. – Вип. 9. – С. 36–54.

21. *Турченко Ф. Г.* Микола Міхновський: студентські роки / Ф. Г. Турченко // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя: Просвіта, 2001. – Вип. 10. – С. 72–93.

22. *Турченко Ф. Г.* Останні роки у Києві: Фрагмент із біографії Миколи Міхновського / Ф. Г. Турченко // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – Вип. 14. – С. 45–67.

23. *ЦДА*, ф. 304, оп. 1, арк. 58а.

24. *Шемет С. М.* Міхновський: посмертна згадка / С. М. Шемет // Хліборобська Україна. Кн. 5. – 1924–1925. – С. 4–29.

### **Summary**

In this article the activity of known Ukrainian politician N. Mihnovskyi is considered. In particular the author brings to a focus on interethnic relations in socially-political works of the Ukrainian people party leader.

### **Резюме**

У статті аналізується діяльність відомого українського політичного діяча М. Міхновського. Зокрема автор акцентує увагу на між-національних відносинах та суспільно-політичних працях лідера Української народної партії.

**II**  
**Проблеми**  
**економіки і права**



