

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сорос Дж. Алхимия финансов. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 416 с.
2. Чуринов Н. М. Совершенство и свобода. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. – 712 с.
3. Лем С. Сумма технологий. – М.: АСТ : TerraFantastica, 2006. – 672 с.

Принята редакцией: 20.08.2012

УДК 13 + 37.0 + 316.7

ПРОБЛЕМА ПЕРЕХОДНОСТИ В ГЛОБАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ И ЕЕ СВЯЗЬ С РОССИЙСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

С. Д. Бортников (Барнаул), В. В. Халев (Рубцовск)

Статья посвящена анализу резкого нарастания социальных изменений в современном обществе, в том числе в сфере образования. Этот процесс в современном гуманитарном познании и знании выделился в особую проблему переходности в обществе XX–XXI вв. Авторы исследуют ее применительно к глобальным переходным процессам и вовлеченности в данный процесс образовательных сфер разных государств.

Ключевые слова: *переходные процессы, переходность в обществе, трансформации образования, глобальные переходные процессы.*

THE PROBLEM OF TRANSITIVITY IN THE GLOBAL SOCIETY AND ITS CONNECTION WITH THE RUSSIAN EDUCATION

S. D. Bortnikov (Barnaul), V. V. Khalev (Rubtsovsk)

The paper is devoted to the analysis of sharp acceleration of social changes in modern society, including in the sphere of education. In the modern humanitarian cognition and knowledge, this process has begun to be considered as a special problem of transitivity in the society of XX–XXI centuries. The authors investigate it with the reference to global transition processes and the involvement of educational spheres of various states into this process.

Key words: *transition processes, transitivity in society, transformations of education, global transition processes.*

Современное общество охвачено множеством переходных процессов, многие из которых начинают выходить из-под контроля и приобретать

©Халев В. В., Бортников С. Д., 2012

Халев Валерий Владимирович – соискатель кафедры гуманитарных дисциплин, Алтайский филиал, Московский государственный университет культуры и искусств.

E-mail: khalev1989@hotmail.com

Бортников Сергей Дмитриевич – доктор культурологии, профессор, Алтайская государственная академия культуры и искусств.

E-mail: khalev@list.ru

хаотический характер в отдельных областях социальной жизни (например, глобальные кризисные процессы нарастают, несмотря на усилия специалистов разных стран), а также социально-природных отношений (нарастание экологических проблем, природных и техногенных катастрофических явлений). Если данная тенденция сохранится, то общество, несмотря на высокий уровень развития научно-технического прогресса, будет приближаться к нарастанию неуправляемости социальных и природных процессов со всеми вытекающими из этого последствиями. Процессы нарастания разнообразных изменений в обществе и в социально-природных отношениях со второй половины XX в. становятся предметом изучения исследователей различных социогуманитарных наук – политологии, правоведения, социологии, культурологии и др. Совокупность подобных разнообразных изменений получила название переходных процессов, а данная проблема в обобщенном научном виде была обозначена как проблема переходности [1–5].

Всеобщий характер проблемы переходности все более привлекает внимание философов, в результате чего ее изучение выходит на социально-философский уровень. Постепенно формируются выводы частного-научного и социально-философского характера, а далее осуществляются интегративные процессы индуктивного и дедуктивного характера. Постепенно накапливается материал, который может лечь в основу современной философско-научной концепции переходности. Для нас данная проблема представляет интерес в связи с изучением некоторых аспектов философии образования в изменяющейся перестроенной России. Основным интерес в этом ключе представляют образовательные реформы, или переходные процессы в образовании на рубеже XX–XXI вв. Вначале мы отметим некоторые общие характеристики переходных процессов в перестроенной России, а затем применим полученные результаты к сфере российского образования.

По мнению ряда ученых, переходные процессы в той или иной мере всегда существовали в истории человечества, но в настоящее время они ускоряются во времени, охватывают практически все социальное пространство, приобретают качественно новые характеристики – именно поэтому они становятся предметом все более пристального внимания специалистов [1; 4].

Как отмечалось, на рубеже веков переходные процессы активизировались во всем мире. Но особый масштаб и размах они приобрели на территории бывших стран социалистического лагеря в связи с развалом социализма. Центром этих процессов оказался Советский Союз, а затем (после его распада) – Россия. «В период 90-х–начала 2000-х гг. в России подверглись трансформации: 1) социальная сфера – институт социальной защиты, институт образования, социальные нормы; 2) экономическая сфера – институт собственности, институт предпринимательства, институт рынка; 3) политико-идеологическая сфера – политическая система, нормативно-правовая база, кадровая политика государства, политика доходов, формальные и неформальные правила формирования и изъятия доходов, административные рамки» и т. д. [6, с. 14]. Активно шли процессы, которые во многом изменили жизнь практически всего населения страны, а далее нашли отражение в социогуманитарном, социально-философском знании.

Характерно, что социальную жизнь страны в это время отличают крайняя разноплановость и высокий уровень неопределенности [5].

Разрушение прежней политической системы, распад СССР, изменения практически во всех сферах хозяйственной жизни, резкое преобразование социокультурной жизни страны, падение общего жизненного уровня населения привели к тому, что в обществе нарушились прежние социально-классовые структуры, стала появляться новая, обладающая высоким уровнем поляризации населения. Неустойчивой оказалась связь поколений, поскольку старшие не могли дать четких ориентиров на будущее своим детям и внукам. Множество популистских программ и решений не имели позитивного выхода.

Н. М. Римашевская отмечает, что изменения условий, уровня и качества жизни граждан страны трансформировались в социально-экономические проблемы, и народ России оказался в плену пяти острейших проблем, вызвавших три не менее острых демографических следствия. Среди них следует выделить: 1) высокую долю бедной группы населения, включая «социальное дно», при чрезвычайно «скудной» границе бедности; 2) беспрецедентную социальную поляризацию, определяемую дифференциацией оплаты труда и доходов, денежных сбережений, различий в имуществе и жилищной обеспеченности; 3) значительные масштабы безработицы и по сей день существующие неплатежи зарплат; 4) деградацию социального обеспечения, включая систему пенсионного обеспечения и 5) фактическое разрушение социальной сферы, которая пока еще катится по старым рельсам, но потеряла характер бесплатности и общедоступности [7, с. 16].

Таким образом, фактически в социальной жизни людей перестроечные процессы шли и продолжают идти очень бурно, в середине 90-х гг. они были близки к состоянию социального хаоса, но затем приобрели характер самосохранения в очень сложных внутренних и внешних условиях общественной жизни.

В наиболее сложной ситуации оказались: 1) конкретный человек (главный субъект всех общественных отношений); 2) семья (поскольку именно здесь в значительной мере осуществляется воспроизводство человека и воспитание людей); 3) сфера образования (где формируется интеллект современных и будущих граждан страны); 4) государство, его организационно-управленческий аппарат (как главное социально-политическое орудие воздействия на человека, на социальные слои общества и их воспроизводство в рядах поколений).

Многочисленные реформы, охватившие все сферы общественной жизни, в том числе российское образование, обусловлены не только внутренними, но и внешними факторами, в том числе жесткими установками по реформированию образования под давлением Болонского и других международных соглашений. Поэтому можно констатировать, что эпоха переходности в российском образовании в значительной мере обусловлена глобализационными процессами в образовании. Из этого вытекает важная роль изучения внутренних и внешних факторов переходности в образовании в связи с нарастанием общих глобализационных процессов [5; 8; 9].

Как известно, в современном обществе именно образование формирует личность соответствующего культурного типа и уровня, которая спо-

собна гармонично вписаться в современное ей общество, свободно вступать в основные социальные отношения своего времени, обладать созидательной творческой активностью или, напротив, не иметь указанных качеств. Степень овладения качествами всесторонне социализирующейся личности зависит от той системы образования, которая преобладает в обществе. Тогда и культура социума укрепляется и развивается. И напротив, засилье чужеродных, манипулятивных форм «культуры» в разных сферах бытия общества, а также неустойчивость образовательной системы государства в условиях нарастания глобализационных процессов ведет к девальвации действительных социокультурных ценностей, к дезадаптации личности в изменяющемся социуме.

Все большее распространение получают так называемые искусственные «культуры», заполняющие социальное пространство и подменяющие высшие ценности знания, образования, отношений людей в обществе. По этому поводу Ю. И. Колюжов пишет: «В искусственных формах “культуры” данная функция [социализации] осуществляется неполно, парциально, лишь в одной части – по отношению к воспроизводству «социокультурных типов» человека в отдельных слоях человечества в рядах поколений, точнее, воспроизводства элиты и лишь частичного воспроизводства – массы. Однако исчезает второй параметр – гармоничность формируемой личности и гармоничные социальные отношения, осуществляемые гармонично развитыми людьми. Поэтому основу искусственных культур составляет дисгармония личности и социальных отношений, социальный конфликт «высших» и «низших», а также неминуемый экологический конфликт с природой за счет нарастающего сверх потребления природных богатств, что в целом приводит к общей дисгармонии существования» [8, с. 134].

Указав в общем возможности разнопланового воздействия переходных процессов на разные сферы общественной жизни, обратимся непосредственно к проблеме переходности в образовании, которая здесь, прежде всего, предстает как проблема реформирования образования.

Акцентируем внимание на переходных процессах в виде образовательных реформ, реформирования. Методологической предпосылкой такого ракурса рассмотрения сферы российского образования (в контексте внутренних и внешних глобализационных процессов) является требование его исследования в динамике, развитии, структурно-организационной сложности, социокультурной направленности, где даже само базовое понятие данной области – «образование» – в связи со сложностью данного социокультурного феномена, определяется по-разному. Образование как важнейшая современная социокультурная сфера, несмотря на сложнейшие переходные процессы в нашей стране, сумело удержать основные позиции в 90-е гг. XX в. Оно еще не было разрушено, в отличие от промышленности, сельского хозяйства, хотя и было сильно деформировано. Ключевая роль образования фиксируется в его современной понимании, поэтому вначале мы обратим внимание на разные смыслы, вкладываемые в это понятие и попытаемся выделить то всеобщее содержание, которое и определяет его устойчивость при нарастающем воздействии внутренних и внешних переходных процессов.

В современной научно-философской литературе при анализе и определении термина «образование», оно чаще рассматривается в контексте социальных функций, а также как средство культурного, профессионального (знания, умения, навыки), «воспитательного» формирования личности в череде сменяющих друг друга поколений [10, с. 9]. В издании «Всемирная энциклопедия. Философия» дается следующее определение: «Образование – функция социума, обеспечивающая воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности. Эта функция реализуется через процессы трансляции культуры и реализации культурных норм в изменяющихся исторических условиях, на новом материале социальных отношений, непрерывно замещающими друг друга поколениями людей» [цит. по: 11, с. 36]. Образование как процесс есть трансляция знаний, обучение «знаниям», то есть процесс закрепления «знаний в сознании», обеспечение процесса «осознания знаний», перевода знаний через деятельность, практику в умения и навыки [12]. В контексте российской традиции, как правило, под образованием понимается процесс (или результат) освоения обществом определенных уровней культурного наследия общества и связанный с ним уровень индивидуального развития [11, с. 11–12].

Понятие «образование» в отечественной традиции восходит к понятиям «образ», «образовывать». «Образ» означает ясно очерченные контуры того или иного предмета, явления; «образовывать» – значит совершать действия по формированию соответствующего образа человека и мира у субъекта, которому передаются знания. Терминологически образование можно определить как процесс выработки или формирования соответствующего образа мира и действия у субъекта [13].

Образование представляет собой систему культурного воспроизводства и когнитивного «воспитания» вновь вступающих в жизнь поколений, эта система была в центре надбиологической эволюции человеческого общества и цивилизационного развития [14]. Б. О. Майер пишет: «Однако если ранее данная система имела основной функцией социализацию человека посредством трансляции исторически хорошо апробированных социальных паттернов и навыков, то в информационном обществе и обществе знания на систему образования возлагается не менее, если не более важная функция – формирование у человека опережающей и когнитивной адаптации к социальной жизни в условиях массивированных информационных потоков и ее организации на основе быстро изменяющегося знания» [14, с. 415].

В педагогической литературе понятие «образование» относится, прежде всего, к процессу передачи и усвоения знаний, умений, навыков, формирования познавательных интересов и способностей, к специальной подготовке к профессиональной деятельности [10]. Следовательно, образование как многоплановое понятие и реальность выражает процесс и результат трансляции от поколения к поколению знаний, умений, навыков, от которых зависит «образ» человека, соответствующий требованиям общества в соответствующих социально-культурных и социально-природных условиях.

Н. П. Орлова отмечает: «Педагогическая традиция переходит с индивидуального, группового на социальный уровни общности. А в конце XX – начале XXI вв. непрекращающаяся социально-педагогическая деятельность перерастает в атрибутивную образовательную сферу любого развитого

государства планеты, то есть приобретает общегосударственную функцию. Но при этом незыблемой остается исходная элементарная система любой педагогической деятельности – система «учитель – ученики» с соответствующими межличностными (субъект-субъектными) отношениями. Именно благодаря этой базовой элементарной системе осуществляется трансляция животворных традиций социума из поколения в поколение» [15, с. 58].

Таким образом, в усложняющемся современном обществе образование представляет особую социальную сферу; форму общественной деятельности; вид межличностных (педагогических) отношений; форму духовной жизни общества; важнейшую часть социальной культуры, особый вид информационных взаимодействий; форму организации сознания человека. Даже на основании приведенной выше краткой характеристики образования как социальной реальности, социального института, части социальной культуры и научно-философского концепта, мы можем судить о той безусловной важности данной социальной сферы в жизни современного общества.

В России в рассматриваемый нами переходный период с конца XX – начала XXI вв. сфера образования подвергается непрекращающимся изменениям, или образовательным реформам. Этому посвящен очень большой пласт педагогической, социологической, социально-философской, культурологической литературы. Мы обратимся лишь к одному источнику, где в определенной мере интегрированы результаты анализа образовательной реальности российского социума в перестроечный период, к докладу В. В. Миронова на международной конференции, проходившей в МГУ в декабре 2011 г. [3]. В данной работе представлен как обобщающий эмпирический материал, так и его социально-философский анализ, посвященный проблеме переходности образовательной сферы России.

Характеризуя в целом сущность процесса реформирования, модернизации и пр. как социальную переходность, В. В. Миронов отмечает следующее. С начала 1990-х гг., то есть уже более 20 лет, в России идет реформа образования. Сам факт длительности этого процесса, с одной стороны, говорит о сложности реформируемого объекта как части более общей социальной системы, а с другой – заставляет задуматься о том, почему реформа длится так долго и не является ли это признаком ее непродуманности, тем более что сегодня негативные последствия ее проведения выступают в явном виде [3, с. 2–4]. Реформа, которая длится слишком долго, неизбежно превращается в свою противоположность, то есть в своеобразную контрреформу. К сожалению, это характерно вообще для развития реформ в России. На это обращают внимание многие исследователи, прежде всего экономисты, говоря о «чередующихся волнах реформ» как особой специфической черте общественного развития реформ в России, начиная, пожалуй, с реформ Петра I. Об этом пишут, например, в своей работе «Волны политической модернизации в истории России» В. И. Пантин и В. В. Лапкин [цит. по: 7].

Именно в этом, по мнению ученых, заключаются истоки все время возникающего термина «модернизация», который выступает как попытка связать два противоположных вектора развития. В результате Россия на протяжении нескольких веков шла по пути неорганической модернизации или догоняющего развития. Но ни одна из ее попыток осуществить

догоняющую модернизацию полностью не удалась, и если в технологическом и социокультурном плане историческая ситуация порой складывалась благоприятно, то задачи политической модернизации всегда становились весьма сложными и неоднозначными. Начало модернизации, как правило, сопровождается идеологическим фейерверком обещаний и перспектив развития и умещается в достаточно короткий временной промежуток, после чего начинается очередной «откат», сопряженный с критикой неподготовленных реформ.

Это очень наглядно проявилось и в реформе образования. Для большинства учащихся, учителей и преподавателей образовательный процесс уже много лет проходит внутри постоянно изменяющейся системы, то есть в нестабильной и весьма некомфортной ситуации, значительно ухудшающей возможности их ориентации в образовательном пространстве. Нестабильность всегда сопровождается сменой и деформацией системы ценностей, что значительно влияет на духовное состояние личности, а значит, приводит к негативному воспроизводству данной ситуации в реальной жизни, а затем, позже, влияет уже и на саму систему ценностных предпочтений молодого поколения, вектор которых направлен в будущее. Когда длительность реформы стала запредельной, а результаты неопределенными, она в очередной раз оказалась терминологически вписанной в более широкий процесс «модернизации». Причем сама модернизация носит «догоняющий характер» и представляет собой достаточно неопределенный комплексный процесс преобразования всей социальной системы в основном по западным моделям развития.

Завершая статью, отметим, что очень высокая изменчивость общественной жизни на рубеже XX–XXI вв. выдвинула на передний план ряд практических задач перестройки образовательных организаций, разных уровней и в разных регионах страны. Эмпирическое познание этих процессов предоставило богатый фактический материал. Это, в свою очередь, побудило ученых к обдумыванию проблемы переходности на организационных, конкретно-научных уровнях, а также в общесоциологическом плане. Сформировался ряд конкретно-научных подходов к исследованию переходных периодов в образовании, который здесь приобрел вид проблемы модернизации и реформирования сферы образования. Эта проблема, в свою очередь, стала частью изучения общей проблемы переходности в социальной философии. Получаемый общий интеграционный материал еще не дает нам сегодня возможности сделать окончательные выводы по проблеме, поскольку переходные процессы не только не замедляются, но напротив, приобретают все более активный характер в сфере образования. Ключевым моментом здесь в настоящее время является переход к новому законодательству об образовании, в котором глобалистский аспект выражен наиболее ярко, в наименьшей степени (по сравнению с действующим законом) учтены социокультурные традиции в отечественном образовании. Это чревато рядом негативных переходных процессов в российском образовании на фоне общего усиления давления на нашу страну со стороны глобалистских западных сил. Такие процессы весьма опасны, особенно в условиях мировоззренческой неустойчивости социума.

До сих пор в концептуальном отношении по проблеме переходности в образовании не наблюдается единства теоретических и научно-философских взглядов. Как в философских, социокультурных концепциях, так и в образовательных парадигмах имеют место неоднозначные подходы, вплоть до полярных обоснований разных позиций. Поэтому можно констатировать, что на частных научных уровнях социологические, социокультурные и образовательные аспекты проблем переходности еще ждут своего разрешения. В связи с этим, несомненно, возрастает теоретико-методологическая роль социально-философской рефлексии переходных процессов с позиций общих законов социогенеза и социально-природной эволюции на планете. Но мы считаем, что их целостное рассмотрение невозможно без анализа переходности в важнейшей сфере общественной жизни России – в образовании – и без социально-философской интеграции полученных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Зубкевич Л. А.** Переходные периоды как часть закономерного исторического процесса : дис. ... канд. филос. наук. – Нижний Новгород, 2005. – 183 с.
2. **Кара-Мурза С.** Официальное советское обществоведение и незнание общества, в котором мы живем. – [Электронный ресурс]. – URL: [http:// filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001059/st000.shtml](http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001059/st000.shtml)
3. **Миронов В. В.** Размышление о реформе Российского образования // *Философия образования*. – 2012. – № 1 (40). – С. 3–43.
4. **Моцелков Е. Н.** Переходные процессы в России. – М. : Аспект Пресс, 1996. – С. 4–5.
5. **Переходы и катастрофы: опыт социально-экономического развития.** – М. : Изд. Моск. ун-та, 1994. – 226 с.
6. **Лейман А. Д.** Неравенство. – М. : АСТ, 2003. – 168 с.
7. **Римашевская Н. М.** К вопросу о проблемах переходности и правопонимания в контексте формирования правового государства в современной России // *История государства и права*. – 2003. – № 6. – С. 12–13.
8. **Коложов Ю. И.** Знание в культурах человечества : моногр. – Барнаул, 2008. – 253 с.
9. **Наливайко А. В., Наливайко Н. В.** Философия образования Востока и Запада: общее и особенное // *Философия образования*. – 2011. – № 1. – С. 162–168.
10. **Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века. – М. : Педагогика, 2001. – 245 с.
11. **Пушкарёва Е. А.** Философский анализ интеграции образования и науки в современных условиях : моногр. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. – 215 с.
12. **Субетто А. И.** Проблемы фундаментализации источников содержания высшего образования. – М : Кострома, 1996. – 452 с.
13. **Наливайко Н. В.** Философия образования: формирование концепции : моногр. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. – 268 с.
14. **Майер Б. О., Наливайко Н. В.** Об онтологии качества образования в обществе знания // *Философия образования*. – 2008. – № 3. – С. 4–18.
15. **Орлова Н. П.** Философский анализ трансформаций российской высшей школы на рубеже XX–XXI вв. // *Философия образования*. – 2008. – № 3 (24). – С. 183–188.

Принята редакцией: 20.09.2012