

УДК 101.1:316

С.Ж. Едильбаева, Б.А. Нуралина, Н.М. Таттибек
 Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, Алматы.
 E-mail: saniya.edilbaeva@mail.ru, botanur@mail.ru; nurgultattibek78@mail.ru

Глобализация в контексте философско-образовательного дискурса

Статья связана как с анализом философских аспектов объемного феномена глобализации (природа явления), так и с анализом образования в условиях глобализации. Наиболее масштабно глобализация проявляется в сфере образования. Такая постановка вопроса нацеливает на изучение как процесса существования глобализации, различение понятий «глобализм», «глобальность», так и широкого круга работ по ее осмыслению. Сказанное предопределило обращение к массиву философских, социологических, культурологических работ, тематизирующих феномен глобализации и его влияние на образование. Отсюда - содержательной рефлексии подвергнуты политический, экономический и социальный аспекты воздействия глобализации на образование. Выявлены ключевые компетенции образования.

Ключевые слова: глобализация, глокализация, образование, цели образования, компетенции.

Edilbay S.Zh., Nuralina B.A. Tattibek N. M.

Philosophical discourse of knowledge in the context of globalization

Article related to both the analysis of the philosophical aspects of the phenomenon of globalization volume (nature of the phenomenon) and, with the analysis of education in the context of globalization. Most large scale impact of globalization, manifested in education. This approach aims to study the merits of globalization as a process, a distinction the terms «globalism», «global», and a wide range of activities for its comprehension. Said predetermined appeal to an array of philosophical, sociological, cultural, work, the matizes the phenomenon of globalization and its impact on education. Hence - the content of reflection subjected to political, economic and social aspects of the impact of globalization on education. Identified core competencies of education.

Key words: Globalization, glocalization, education, the goals of education, competence.

С.Ж. Едильбаева, Б.А. Нуралина, Н.М. Тәттібек

Жаһандану контекстіндегі философиялық білім дискурсі

Мақалада жаһандану (табиғи мақсаттағы) феномені кең көлемде философиялық аспектінің анализімен бірігіп, білімнің де қазіргі уақыттағы өзгерістерімен байланыстырылған. Жаһандану процесі ықпалының ең ауқымды көрінісі білімнің шеңберінде орын алуда. Сұрақтың мынадай жүйеде қойылуы жаһанданудың үдерісін байқауға деген нысананы дәлдейді, ол «глобализм – ғаламдық» деген сияқты ұғымдарды кең ауқымда қарастырады. Айтылған ойға орай кең айналымда көпшілікті философиялық, әлеуметтанулық, мәдениеттанулық пайымдауларға жүгіндіреді, міне, сондықтан да жаһанданудың феномені білімге өз ықпалын тигізеді. Нәтижесінде экономикалық және әлеуметтік жаһанданудың аспектілерінің әсері – білімді өзгеріске әкелетін саяси маңызды рефлекс. Білім берудің құзыретті айқындамалары көрсетілген.

Түйін сөздер: жаһандану, глокализация, білім, білімнің мақсаттары, құзыреттілік.

В последние два десятилетия в дискуссиях ученых обсуждаются экономические, политические, социальные и культурные аспекты глобализации, причем превалирует экономическое измерение глобализации [1, с. 11; 2, с. 9]. Разобраться с тем, что такое глобализация, помогает У. Бек через различение понятий «глобализм», «глобальность»: «Глобализмом я называю

точку зрения, что мировой рынок вытесняет или замещает политические действия, то есть господство мирового рынка, идеология неолиберализма. Оно действует монокаузально (однопричинно), экономически, сокращает многомерность глобализации до одного, экономического измерения...» [3, с. 2]. В данном случае трудно поддаются объяснению, кроме всего прочего,

культурные изменения. Поэтому Бек, опираясь на англо-саксонскую дискуссию, предлагает два далеко ведущих понятия: глобальность и глобализация.

Глобальность относится к измерению «мирового сообщества»: «Глобальность полагает: мы давно живем в мировом сообществе, а именно в том смысле, что представление закрытых пространств становится фиктивным. Никакая страна, никакая группа не может закрыться друг от друга. Таким образом, сталкиваются различные экономические, культурные, политические формы...» [3, с. 27-28]. Важен и акцент Бека, что под глобальностью и мировым сообществом должны пониматься «различие и плюрализм» [3, с. 28], как это уже постулировал Вельш в качестве признака постмодернизма. На базе данной дефиниции можно точнее осветить феномен глобализации.

Благодаря понятию глобализации в центр внимания попадают сегодня изменения, относящиеся к расширению, стабильности и плотности, которые будут иметь новые «глобальные» системы соотношения и «самоопределения средств массовой информации», новые социальные пространства и (г)локальные потоки изображений на различные сферы экономики, культуры или политики [3, с. 31]. В качестве примера глобализации Бек называет алжирца Халеда в эмиграции, которого называют также «королем Раи». С помощью своего хита «Аиша», он объединил во Франции, где он сегодня живет, французов и мигрантов с Востока. На взгляд из-за границы он представляет даже французскую нацию. «Халед играет против арабофобии Запада. Его фигура и музыка доказывают, что глобализация не должна быть однокорейкой, а, напротив, может предоставлять региональным музыкальным культурам сцены и вес во всем мире - культурная глобализация» [3, с. 42]. Это новые культурные центры, которые, в связи с тем, что информационные, коммуникационные и символичные потоки текут не в одну сторону, могут дать возможность новому «Мы».

Следующими аспектами глобализации являются указания на «новую социологию», которая, вопреки основам социологии Вебера или Дюркгейма, должна освободиться от общества в сочетании с национальным государством [3, с. 51], на международную политику [3, с. 62],

на концепцию мировой системы, причем капитализм является мотором глобализации. С помощью этого приходят проблемы мирового сообщества: новые области услуг привлекают все больше «иммигрантов», например, особенно образованную рабочую силу, которая перемещается благодаря переплетению международных концернов, или также иммигрантов, которые в поисках рабочих мест подготавливают инфраструктуру для «городских профессионалов». Это, кроме всего прочего, предложение персонала для цепочек «фаст-фуда» или для уборки расширяющихся офисных помещений. Современные образцы интеграции, делающие ставку на трудовую интеграцию или национально-государственные пособия по интеграции, улетучиваются по нарастающей. Фокус должен концентрироваться на плюрализации форм жизни. Дебаты о глобализации способствуют обнаружению новых процессов через практический опыт.

Для сокращения комплексности, характеризующей понятие глобализации, необходимо обратиться к концепту культурной глобализации, интерпретируемому Р. Робертсоном, М. Олброу, Аппадурой, П. Бергером, Фезерстоуном. «Сценарию гомогенизированного до стандартного сообщества мира в настоящее время противопоставляется полная противоречий инверсивность дифференциации и стандартизации... Глобализация приводит в этой перспективе к пролиферации различия и способствует приросту культурного многообразия» [4, с. 100].

В дебатах об экономической глобализации аргументируется, что посредством глобализации экономических действий возникают волны культурной трансформации. Не в последнюю очередь производятся знаки и символы, которые приобретают все большее значение, особенно для экономики. В качестве негативной дефиниции при этом выкристаллизовалось ключевое слово «макдональдизация». «После этого все больше и больше утверждается универсализация в духе унификации стилей жизни, культурных символов, транснациональных способов поведения. В нижнебаварской деревне смотрят точно также как в Калькутте, Сингапуре или в бидонвиллях Рио-де-Жанейро телевизионный сериал «Даллас», носят голубые джинсы и курят «Мальборо» как символ «свободной, нетронутой природы». Короче говоря, глобальная индустрия

культуры означает все большую конвергенцию культурных символов и форм жизни [3, с. 81].

Против тезиса о конвергенции культурных символов и форм жизни возражает Фезерстоун: «В таком случае, по всей видимости, процесс глобализации не должен производить культурную унификацию, скорее он делает нас осведомленными о новых уровнях разнообразия» [5, с. 13-14]. Исследования из области культурного анализа доказывают контекстуальное усвоение символов и переданных с помощью средств массовой информации образов. При этом наглядно показывается, что, кроме всего прочего, биографический или социальный фон имеет решающее значение для интерпретации и вовлечения изображенных областей культурной глобализации в повседневную жизнь. Эмпирический материал указывает на парадоксальности и амбивалентности этой формы глобализации.

Робертсон называет «глобализацией» синхронность глобального и локального. Его интерпретация глобализации касается, в первую очередь, «осознанной, масс-медиаально отраженной глобализации [3, с. 88]. Из этих высказываний следуют важные вопросы для интерпретации современного общества. Как создается глобальный горизонт в условиях транскультурного производства культурных символов и миров чувств? Как посредством этого предоставляются возможности новым формам жизни, транскультурным формам коммуникации (например, Интернет)? Робертсон аргументирует, что локальное и глобальное взаимно не исключают друг друга, а существуют наряду друг с другом как часть, в каждом случае, иного. «Локальное должно пониматься как аспект глобального. Глобализация также означает суммирование, столкновение локальных культур, которые должны заново определяться в содержательном плане в этом «clash of localities» (столкновении локальностей) [3, с. 90]. Робертсон дает нам принцип глобализации, позволяющий возврат от унифицированного к конкретно происходящему на месте.

Одновременно взор обращается на «диалектический» процесс [3, с. 85] который не видит больше антагонизма в одновременности локального и глобального, в акцентировании всеобщего и особенного, глобальная и локальная культура должны рассматриваться во взаимоотношении. Это подчеркивается благодаря

постмодернистским теориям: на первый план выступает специфическое. К тому же, этот способ рассмотрения дает возможность понимания новых «транснациональных, трансконтинентальных сообществ». То, что понималось в социологии в связи с национальным государством, как единство географического и социального сосуществования, с помощью понятия глобализация может рассматриваться только раздельно [3, с. 92].

Наряду со всем негативным, имеющим дело с распадом привязанных к месту личностей и сообществ, здесь нельзя просмотреть опцию, которая открывается посредством глобализации: образуются сообщества нового типа, которые вызываются, прежде всего, посредством знаков и символов: «Они тянутся от Микки Мауса, кока-колы через символику отравленных и умирающих созданий вплоть до первых признаков мировой открытости» [3, с. 94].

Каковы же новые тенденции? П. Бергер выделил четыре процесса в течении культурной глобализации: давосская культура, или международная культура ведущих деловых кругов мира; культура мак-мира, или глобальная массовая культура; международная клубная культура интеллектуалов, или мировая интеллектуальная культура, выражающая глобализацию западной интеллигенции; новые массовые религиозные движения [6, с. 59].

После того как под глобализацией понималось в начале, в первую очередь, унификация, сегодня получает распространение дифференцированная точка зрения, которая принимает во внимание многие грани дебатов о глобализации. Внутри спора о культурной глобализации дистанцируются от тезиса о «макдональдизации» мира. Сходятся во мнении, что глобализация не приносит с собой принуждение к культурной унификации; массовое производство культурных символов и информации не приводит к тому, что возникает нечто вроде «глобальной культуры». Образующиеся глокальные декорации должны пониматься скорее как бросающееся в глаза двустороннее «мнимое представление возможных жизней», дающее возможность для множества комбинаций и из которой составляются для целей собственных жизненных и групповых тождеств, в каждом случае, сильно варьирующиеся, пестрые коллекции [3, с. 100].

В этом месте Бек ссылается на описанные Аппадурои новые формы обобществления в век глобализации. Объясняемые посредством миграционных движений, частично с помощью тезисов глобализма, частично через культурную глобализацию, появляются «ethnoscapes» (ростки этноса). Они не имеют своего собственного места для фиксации своей идентичности и пользуются поэтому его «представлением».

Благодаря мобильности глокальных культур представления о сосуществовании становятся важными для повседневной жизни. Эти представления предоставляются частью через масс-медиа. Бек описывает также другую возможность – не представленную принадлежность к иному месту, а возможность быть «полигамным в отношении к месту», т.е. переживать реальные принадлежности во временные отрезки и в разных местах, без фиксированной географической точки. Он следует здесь анализу Мартина Олброу, который также констатировал «путешествия по ту сторону родины» [7]. Бек описывает жизнь пожилой 84-летней дамы, которая проживает свою жизнь между Тутцингенем у озера Штарнбергер и Кенией. «Не является ли эта жизнь, охватывающая географические пункты различных континентов, транснационально связавшаяся в одной жизни, несчастьем, формой проявления растворения? Нет, так как нашу пожилую даму никто к этой транснациональной жизни не принуждал, даже косвенно, как многих, ведущих «шпагатную» жизнь, потому что это диктует карьера. Транснациональная полигамия местности, замужество с несколькими местностями, принадлежащих различным мирам: это случайный, внезапный гол глобальности в собственной жизни, приводящий к глобализации биографии [3, с. 128-129]. Эта новая жизнь является жизнью в путешествиях, в качестве туриста, само место неважно, сама пожилая дама испытывает, смотря по обстоятельствам, тоску по несуществующей местности. «Собственная жизнь больше не привязана к определенному месту, не установленная, не оседлая жизнь. Это жизнь «на колесах» (в прямом и переносном смысле), кочевническая жизнь, жизнь в автомобиле, в самолете, в железнодорожном вагоне или в телефоне, в Интернете, с опорой на масс-медиа и определяемая ими, транснациональная

жизнь. Эти технологии являются обыденными средствами перемены времени и пространства» [3, с. 128-129].

Под глобализацией в шестивии масс-медиа, новых информационных и компьютерных технологий понимают освобождение от постоянного места пребывания: «Связь с местом и обществом растворяется. Смена и выбор места жительства являются крестными родителями глокализации биографий» [3, с. 130]. В этой аргументации Бек замещает модернистское «или-или» на постмодернистское «одновременно». Многоместность означает для Бека «нечто новое, о чем можно полюбопытствовать или заинтересоваться, чтобы расшифровать его (видение) мира» [3, с. 134]. Транснационализация создает новые связи между культурами, людьми и местами и изменяет, таким образом, повседневную жизнь. Бек рассматривает эти не-заселенные места в качестве арены глобализации.

Описанное уже Бодрийяром в пессимистической манере преобладание знаков в западном мире, принадлежит сегодня к неотъемлемому признаку постмодерна. Бек видит в передаче символов часть механизма глобализации, ускоримой посредством средств массовой информации. «Здесь узнаваемые, упрощающие символы, в которых затрагиваются и мобилизуются нервные клетки культуры, приобретают политическое условное значение... Решающий вопрос гласит: кто является хозяином символов? Кто (из)обретает именно символы, которые, с одной стороны, вскрывают, показывают структурный характер проблем, а, с другой стороны, делают их способными действовать?» [3, с. 124-125]. Бек описывает изменившееся соотношение связи с местом и безместности, позволяющее описывать себя в век глобализации не одно-сторонне: «как территориально фиксированное общество, так и транснациональные жизненные миры сосуществуют друг с другом: транснациональное сосуществование означает – социальная близость, несмотря на географическую дистанцию. Или: социальная дистанция несмотря на географическую близость» [3, с. 178].

Здесь проглядывает скорее не растворение согласно аргументации модернизма, но «присоединение», которое можно отнести, главным образом, на счет новых средств информации. Они привели к обеспространствлению и функ-

ционируют одновременно как новая система, которая охватывает мир и делает возможным новое «мировое сообщество». Бек интерпретирует средства информации как потенциал для политической коммуникации и связи [3, с. 178]. Он также высказывается против принятия линейности, которая могла бы привести к гомогенизации культур [3, с. 206].

Тот, кто смотрит дальше краткосрочных утилитарных интересов, кто учитывает долгосрочные последствия коренных изменений в деле образования, тот не может обойтись без укрепления и расширения имеющегося. У. Бек в своем труде «Что такое глобализация?» в главе «Новая ориентация политики образования» определяет, что труд следует оценивать через «знание», поэтому следует и далее инвестировать в образование и исследование. «Поэтому один из великих политических ответов на глобализацию звучит: создание и расширение общества образования и знания; не сокращение, а увеличение по времени образования; ослабить или устранить его фиксированность на определенные рабочие места и профессии и направить образовательные процессы на имеющие широкое применение ключевые квалификации; под этим кратким тезисом понимается, тем временем, не только «флексибельность» (гибкость) или «образование в течение всей жизни», но и включаются также социальная компетенция, способность работать в команде, способность к конфликтам, понимание культуры, разветвленное мышление, обращение с неопределенностями и парадоксальностью второго модерна» [3, с. 230]. Все это, по Беку, для того, чтобы передавать способности и ориентации, разбираться в транснациональных ландшафтах и противоречиях мирового общества. Транснационализация требует вместо общества наставлений взаимного внимания в диалоге. Помимо такого обобщающего подхода требуется, с другой стороны, последовательное образование к собственному Я как «центру действия и ориентирования». Общество риска [8] – это как бы обратная сторона глобализации. Так, определяется, что каждый молодой человек должен учиться сегодня «из себя», и «должен вести свою жизнь» с установкой на себя». По Беку, индивидуализация и транснациональность сплавляются воедино, в симбиозе.

Им не обсуждаются далее новые цели образования во времена глобализации. Все же имеется ли глобальная цель образования в условиях глобализации? Ключевые квалификации, соответственно, социальная компетентность, способность работать в команде, способность к конфликтам и разветвленное мышление в качестве постановки целей – это требования, создающие особенное, чтобы соответствовать глобализации. Следует сказать и о «гибкости», которая отражает данный процесс на индивидуальном уровне. В экономико-политическом обсуждении апеллируют к «готовности к реформам» и способности к реформам. Требуется приобретаемое настроение открытости и воли к постоянному изменению. Поэтому также приобретает актуальность девиз «образование в течение жизни». Однако, такая глобализационная точка зрения рискованна в том отношении, что сформулированные требования безграничны, и независимо от любых реформаторских усилий может постоянно утверждаться дефицит. Чем глобальнее аргументы, тем менее точно могут осуществляться приложения реформ.

Глобализация, переведенная в образовательно-политические постановки целей, может осознаваться как требование более высокой квалификации и растущей интеграции. Проявляется стремление к пониманию интеграции профессионального и общего образования и одобряется политика, которая должна пойти на благо в образовании. Если глобализация как цель образования серьезно воспринимается в политическом обсуждении, рекомендуется принять участие в содержаниях и стандартах. Обсуждение образовательной реформы во времена глобализации должно обратить внимание на то, чтобы не исчерпать себя в глобальности.

В философско-образовательном аспекте глобализации могут быть выделены три измерения воздействия: индивид, общество и содержание. Важен вопрос о последствиях глобализации для (необходимого) развития компетенций индивида. Если образование определяют как способность к рефлексивному оформлению жизни, то из тенденции глобализации могут быть выведены компетенции как приспособления, так и дистанцирования. Чтобы индивид мог «вовремя прийти» в глобализованный мир, он, разумеется, должен располагать сначала существенными

компетенциями в иностранных языках, а также в международной культуре и культуре страны. Кроме того, следует существенно расширить образование в плане политики развития, а также мировой политики и народного хозяйства. Чтобы это вообще стало возможно, общество должно переформулировать поручение школьному образованию, а также изменить на долгий срок свои ожидания от школы. Конечно, это и далее служит именно окультуриванию подрастающего поколения, которое, как говорят, должно уметь «читать, писать и считать», но только сегодня этого уже недостаточно. Школа должна подготавливать сегодня скорее к образованию в течение жизни и менее всего вводить человека в «овладение» культурой, скорее давать ему способность к «оформлению» своего собственного жизненного мира. Поэтому современный идеал образования описан функциональными и рефлексивными компетенциями. Но к рефлексивным компетенциям относится также то, что школа помогает сегодня развивать и способность к дистанцированию от собственных культурных образов, чтобы подготовить, таким образом, открытость по отношению к образу жизни и интерпретации других культур. Межкультурность должна стать при этом сквозным принципом образования. Познать другую культуру может лишь тот, кто проник в собственную. Хотя действительно и обратное: взгляд на чуждое помогает лучше понимать собственное.

Эти требования к межкультурному образованию могут быть реалистично осуществлены лишь в том случае, если заново анализируется и обосновывается содержательность школьного образования. Это новое мышление относительно школы, которое рассмотрел Х. фон Хентиш, также с указанием, что при этом до 50% содержаний учебных планов должны быть изъяты из обязательной программы [9]. Речь идет о распрощании с выраженным преимущественно материальным понятием образования («материя образования», «учебные материалы») и об обращении к преобразованию культуры обучения. Эта ориентация на культуру учебы считается с фактом, что только тот может «ориентироваться» в постоянно меняющихся предпосылках глобализованного мира, кому уже в школе «разрешалось» развивать свои собственные силы и

доверие в собственные компетенции формирования.

Речь идет о современном понятии образования, о компетенции поведения, а также о ключевых квалификациях, последствиях, возникающие из этих тенденций изменения для обучения в обществе повышения квалификации. На сегодняшний день востребован компетентный человек. Существует плюрализм компетенций: профессиональных (профессионально-ориентированных), общих (ключевых, базовых, универсальных, транспредметных, метапрофессиональных, переносимых, надпрофессиональных, ядерных и т.д.) академических и др. компетенций.

Исходя из задач и перспектив развития современной цивилизации, Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций образования.

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Межкультурные компетенции, такие как понимание различий, уважение к друг другу, способность жить с людьми иных культур, языков, религий, препятствуют возникновению в обществе расизма и ксенофобии.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, приоритетны в общественной жизни. Тем, кто ими не обладает, грозит изоляция. К этой же группе относятся владение несколькими языками, приобретающее всевозрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание и значения, их силы и слабости, способность критичного отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь как основу непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Нельзя упускать из виду, что дебаты все

больше приближаются к концепции «рефлексивной модернизации» [10]. Принципиальным для данной концепции является представление широкой рефлексивности. В смысле У. Бека это означает: «Самоприменение – это звучит скромно: модернизация подрывает модернизацию» [11, с. 31], причем «система норм рациональности со своей авторитетностью и властью к реализации уничтожает свои собственные основы» [11, с. 43]. Это невольное, обратное действие на предпосылки самой модернизации, позволяющее модернизации прийти в упадок в «эпоху побочных следствий» [8]. Относительно повышения квалификации рефлексивность находит свое выражение, например, в том, что люди после краха «великих рассказов» ожидают в повышении квалификации нового ориентирования, но, как правило, сталкиваются там с «тем же самым», т.е. с многозначностями, плюрализмом мнений и точек зрения, из-за чего их потребность в ориентировании не удовлетворяется, а увеличивается. Точно так же учебные процессы для квалификационного приспособления могут позволить собственным мотивам и интересам обучения стать «излишними» и, тем самым, больше вредить требованиям «обучающего общества», чем приносить пользу.

Какие следствия могут быть выведены из теории рефлексивной модернизации для оценки требований к компетенции или развития компетенции в глобализованном мире? В целом обозначается тенденция к развитию широкой формирующей компетенции. Такая компетенция не ограничивается исключительно приспособлением к преобразованию посредством передачи «функциональных» квалификаций или частичных компетенций, но охватывает также «рефлексивные квалификации». Если должны требоваться такие рефлексивные квалификации, то обучение должно быть организовано так, чтобы были возможны самостоятельные поиски. Такие живые учебные процессы обуславливают методы, при которых инициатива в учебном процессе все больше переходит к самому учащемуся. В этом смысле в последние годы особенно изменился спектр методов в образовательной работе, они делают возможными учебные процессы, в которых заучивается «нечто», что имеет «значимость» для индивида, и обучение проис-

ходит в той форме, в которой обучается человек в целом.

В целом при поиске современного идеала образования обозначается руководящая роль концепции рефлексивной модернизации компетенции. Она исходит из того, что, хотя квалификация должна создавать и развивать специальную компетенцию, она зависит все сильнее также от внеспециальных компетенций (компетенция методов и социальная компетенция), для развития которых должны предприниматься систематические «мероприятия», что образование и квалификация в равной степени должны подготавливать сегодня отдельную личность к дисциплинированному «обращению с самим собой», продуктивному «обращению с вещами» (предметы, техника и т.д.) и конструктивному «обращению с другими», а также с общественными притязаниями на действенность (социальность). Образование и дальнейшее образование, как аргументирует У. Бек, кроме всего, должно прилагать систематические усилия ради формирования компетенции Я и поддержки биографической компетенции. И что, наконец, помимо узких «функциональных» компетенций приобретают значение «рефлексивные» компетенции.

В ненадежной и быстро изменяющейся единственной профессиональной специализации, именно сегодня не может больше развиваться профессиональная и поведенческая компетенция, достаточная в течение всей жизни, из-за чего, как по праву подчеркивает У. Бек, «профессионально ориентированные квалификации» (должны) испытывать значительную релятивизацию. Напротив, само изменение должно также захватываться в квалификацию, в чем свое заметное выражение находит целевое направление рефлексивной модернизации в области развития профессиональной компетенции: люди должны оставаться готовыми и способными к изменениям. Они должны приобретать «самозатачивающиеся квалификации» [11, с. 114], а методические, а также социальные компетенции (включая критическую компетенцию) являются продолжительными предпосылками этого как ускоряющее или сопровождающее профессию аккумулятивное быстро устаревающих специальных профессиональных знаний.

Сюда добавляется следующий аспект, как «биографизация» профессионального обучения,

так как оно все больше должно относиться к логике развития всей жизни человека. Причем также все больше расплываются противоположности между общим и профессиональным образованием взрослых. Образование взрослых должно учитывать, что профессиональная идентичность в современном обществе все меньше может «закрепляться» только на «содержательных» и «пожизненных» аспектах профессии. Напротив, значение приобретают рефлексивные способности отдельной личности, гибко и непрерывно интегрировать изменения в своем профессиональном и непрофессиональном развитии в новые разработки идентичности «Я». Профессиональное образование, поддерживающее эти способности и способствующее готовности к «образованию в течение всей жизни», в соответствии с этим, стоит перед парадоксальной задачей: больше не (только) подготавливать, как раньше, через специальную квалификацию «привязку к профессии», но одновременно также уже закладывать готовность к «развязыванию» хорошо знакомых профессиональных образцов и профессионально-биографических связей. В этом смысле В. Виттвер агитирует в пользу «отказа от профессии как жизненного космоса» [12, с. 12] и констатирует: «Мастерство в своей профессии приобретают лишь со временем. На место идеи мастерства вступает теперь идея странствия образования. «Странствие» становится метафорой для процесса образования и квалификации» [12, с. 9].

Система образования должна передавать учащимся на всех этапах открытость, поливалентность и мотивацию. Речь идет о способности индивидов осознать и воспринять структурное преобразование как шанс. От работников во все большей степени требуется профессиональная, специальная и географическая мобильность. Еще требуется пробудить и стимулировать у учащихся готовность к гибкости, к восприятию новых требований. Профессиональные, технические и научно-специальные знания необходимы, но недостаточны для инноваций, также должны иметься творчество, фантазия и доля готовности к риску. Система образования должна заботиться о том, чтобы кроме передачи соответствующих учебных материалов следует стимулировать также внутренний настрой и способность создавать новое.

Передача профессиональных и иных интеллектуальных способностей происходит до начала трудовой жизни и завершается с присвоением диплома. Но с точки зрения скорости и влияния происходящих перемен, учебный процесс не может быть завершён после окончания школы и вуза. Общество, базирующееся на знании, постоянно развивается дальше, и требует индивидов, готовность и способность которых к учебе сохраняется в течение всей (трудовой) жизни. Приобретенное в школе, при обучении профессии и в институте, базовое знание «школьный рюкзак» [2, с. 40], должно постоянно дополняться и расширяться. Скорость технического и научного преобразования ведет к тому, что приобретаемое после школьной, вузовской и учебно-профессиональной карьеры знание становится гораздо важнее по отношению к начальному образованию - модель «образовательной заправочной станции» [2, с. 46]. Следовательно, базирование знаний в одном местоположении может действительно и продолжительно увеличиваться, что все больше приводит в движение модель образовательной заправочной станции. Речь идет о том, чтобы ввести состояние, характеризуемое наличием достаточно многих «образовательных заправочных станций» с правильной смесью горючего, а также готовностью к периодическому «посещению заправки» все большим числом населения. Это не только техническая, административная и политическая задача, но и связанная с определенным культурным преобразованием.

Тем самым мы выделяем систему повышения квалификации: создание человеческого капитала может происходить через непрерывное образование человека. Рабочие получают новые, дополнительные компетенции, которые при приеме их на работу еще не предлагались на рынке труда и для которых, возможно, вообще еще не была готова научная база. Таким образом, может обостряться проблема быстрого старения квалификаций. Для продолжительного решения проблемы квалификаций, помимо институтов школьного, профессионального и университетского образования, лучше всего подходит действенная система повышения квалификации. Путем постановки на постоянную основу учебного процесса внутри и вне предприятий может быть получено и обогащено необходимое ноу-

хау. При этом понятие образования нельзя ограничивать присвоением фактических знаний, а, напротив, интерпретировать широко: речь идет о творчестве, фантазии, о способностях и активности во всех областях действия.

В рассуждениях У. Бека назван также фактор знания. Глобализация характеризуется конкуренцией инноваций. Инновация связана с оптимальным использованием и производством знания. Рассматривая фактор знания с экономической точки зрения [2, с. 36], Хотц-Харт и Кюхлер говорят в этой связи о мегатенденции увеличивающегося базирования знания в предприятиях и народных хозяйствах. Информация и знание становятся буквальным производственным фактором. В этой связи возникло понятие 'knowledge-based economy' (экономика на базе знания): знания и умения становятся в мировом масштабе подлинной основой экономики. При этом речь идет не только о научно-техническом знании фактов, но и знании обо всех экономически важных областях исследования и развития, о маркетинге и организации предприятия вплоть до опытного знания и чутья относительно коммуникации и разветвленной торговли. Понятие компетенции дополняет понятие знания и имеет растущее значение. Компетенция – это знание, помноженное на опыт, на умственные способности. В отношении инновационной способности и с точки зрения исследования образования центральным вопросом является то, как образование может способствовать приобретению знаний. Дипломированные специалисты должны выпускаться системой образования с основой знаний и компетенции. Они должны быть в состоянии постоянно учиться дальше и иметь мотивацию к непрерывному образованию.

Вышеизложенное является представлением с точки зрения экономики и управления. Согласно данному подходу, не имеется никакого сомнения в том, что системы образования должны приспособляться к экономическому развитию. Человеческий капитал и знание представляют собой ресурсы. Необходимо понять и определить их роль в изменившемся экономическом мире (мировое хозяйство), оптимально оформить и использовать. Этому прагматическому подходу противостоят другие исследования образования. Компаративист Кит Уотсон отмечает

«геополитические воздействия» глобализации для образования в трех областях: политической, экономической и социальной [13, с. 5-31]. В вопросе политического воздействия глобализации на образование Уотсон считает, что появление транснациональных концернов и многосторонних организаций, наличие наднациональных организаций и политических групп, иногда также международных неправительственных организаций выхолащивают суверенитет национальных государств. Международные соглашения, такие как Бреттон Вудс (из которого вышли Всемирный банк в 1946 г. и Международный Валютный Фонд в 1947 г.), ГАТТ (Генеральное соглашение по таможенным тарифам и торговле), создание Европейского Союза, и другие международные соглашения создали законные, недемократические, способные к принятию решений органы, стоящие над национальными государствами. По Уотсону, члены этих наднациональных органов имеют власть регулировать торговлю, определять экологическую или образовательную политику на уровне выше национальных государств. Тезис Уотсона справедлив, например, для Центральной Африки. В некоторых странах Всемирный банк вынудил принять политические решения, как девальвация, децентрализация администраций, усиление частных школ, реформы структур образования. Пропасть между богатством и бедностью стала больше. Имущие отправляют своих детей в частные школы. Образовательный перекос между узким слоем образованных и исключенных из образования увеличивается из-за влияния извне. Однако эта картина не всегда соответствует действительности. На наш взгляд, власть международных органов в образовательных-политических отношениях не может быть так подтверждена.

Рассматривая влияние глобализации на образование, Уотсон выделяет четыре способа воздействия экономической глобализации на образование. Во-первых, на уровне ценностей. Вторым аспектом является влияние экономики на учебный план. Транснациональные концерны требуют все больше профессионального образования, соответствующего их требованиям и планам. Когда государство все меньше теряет контроль над содержанием профессионального образования, сценарий может выглядеть, по

Уотсону, следующим образом: наиболее квалифицированные сотрудники транснациональных концернов посещают элитные, зачастую частные, школы. Средняя треть оказывает финансовые пожертвования для поддержки общественных школ, а остальные получают обучение, доступное для них. Эта оценка Уотсона и его обобщение для общего образования не соответствуют действительности. В системах образования ведущих стран начальное профессиональное образование не является монополией транснациональных концернов. Экономика играет решающую роль, но обеспечивает общеобразовательную часть и выполняет регулирующие функции. Также и учебные планы начальных и средних школ пишутся не по данным частной экономики. Даже если допустить увеличивающееся влияние рынка, и что оно отразится на обучении, содержание учебных планов далеко от того, чтобы управляться глобальными силами. В качестве третьего выражения экономических воздействий глобализации, Уотсон называет международные миграции. Они представляют собой долговременное требование для всех систем образования, которое ставит под вопрос все области образования, вплоть до содержаний обучения. Наконец, Уотсон критикует приоритет эффективности в образовательной дискуссии. Это шествует с растущей зависимостью образовательной политики от требований экономики. Среди симптомов этой тенденции следующие: государственные институты все больше принимают и стимулируют приватизацию образования и перенос методов частного хозяйства на организацию и управление школ, университетов и других образовательных институтов. Критика Уотсона направлена на вытекающую из этого несправедливость, а именно, увеличивающуюся разницу между имеющими доступ к образованию, и теми, кто исключен. Здесь нужны исследования об условиях школьного успеха с учетом всех факторов, создает ли глобализация в итоге больше социальных неудачников, чем победителей.

Социальный аспект воздействия глобализации на образование раскрывается на примере того, что люди в современном обществе встречают за неделю больше сограждан, чем наши предки встречали в течение всей жизни, одновременно терпят крах сети локальных отноше-

ний. Но обеднение социальной жизни можно объяснить господством телевидения, также Интернет создал формы виртуальной коммуникации. Все это способствует изоляции и индивидуализму современных людей, феномену «ускользающей социальности». Одновременно новые средства массовой информации делают возможными формы усвоения и конструирования знания. Двадцать процентов населения мира принимает участие в какой-либо форме заочного обучения. Многие думают, что «виртуальное обучение» в вузовском образовании представляет собой единственную возможность, чтобы удовлетворять растущему спросу, и чтобы экономить затраты, например, на здание. Места обучения будут изменяться в ходе глобализации, и с этим может быть связана демократизация, по меньшей мере, в том, что касается доступа к возможностям образования.

Таковы некоторые аспекты воздействия глобализации на образование, критический анализ и учет которых имеет теоретическое и практическое значение для казахстанской системы образования.

По отношению к казахстанской системе образования выделяются следующие вызовы глобализации:

1. Рост глобальной конкуренции
2. Географические и демографические особенности Казахстана
3. Вызовы переходного периода
4. Ограниченность ресурсов [14, с.2].

Действия правительства направлены на реформы в области образования, на структурное преобразование системы образования, придание ей мобильности и адаптивности в соответствии с мировыми тенденциями. В области образования ставится задача целенаправленной работы по интеграции в мировое образовательное пространство с учетом геополитических положений и будущего Казахстана.

Отметим важнейшие требования к сфере образования, определяющие поставленные проблемы и реформаторские решения, которые должны быть приняты в сфере образования. Задача общего образования привести каждую отдельную личность в состояние развивать весь свой потенциал и целостную личность, но не становиться инструментом для экономики. Общее образование должно быть комбинацией

основных, а также специальных знаний и социальных компетенций. Общее знание должно характеризоваться равновесием между литературно-философским и математически-естественнонаучным образованием. Необходимо направлять формирование содержаний и методов на то, чтобы общее образование (скорее как накопление более или менее канонического знания) формировало способности к пониманию и творчеству, к оценке и принятию решений. Приобретение знаний и способностей должно идти вместе с формированием характера, развитием культуры и социальной ответственности.

Увеличение потоков информации сделало бесполезной целью образования простое усвоение накопленных человечеством знаний. Приоритетом образования стало формирование личности, которая анализирует и использует информационно-интеллектуальные ресурсы, генерирует идеи, развивается и успешно самореализовывается в условиях быстро меняющегося мира. В проекте долгосрочной программы развития образования в Казахстане до 2020 г., предусмотрено приобретение субъектом образования социальных и культурных компетенций, подготавливающих к жизни в условиях плюрализма цивилизаций. Социальные компе-

тенции – это ориентированные на отношения способности, имеющие значение на работе и вне работы, как способность к сотрудничеству и работа в команде, творчество и стремление к качеству, а также способности к коммуникации по ту сторону социальных и культурных различий.

Формирование межкультурных компетенций имеет непосредственное отношение к развитию поликультурной личности в условиях современного полицивилизационного мира. Однако абстрактное понимание поликультурной личности граничит с космополитизмом, поэтому требует внимания проблема стимулирования и развития в образовательном процессе Я-концепции личности, связанной с ее идентичностью. Исследование современного политико-философского дискурса о глобализации [15; 16; 17] позволяет сделать вывод о том, что основная идея теории глобализации, а именно, исчезающее значение национальных государств, ограничение их суверенитета в процессах экономической глобализации в определенной мере порождает проблемы и для национальных систем образования. В современном философском дискурсе проблема культурной идентичности является одной из актуальных [18, с. 46; 19, с. 61; 20, с. 335].

References

- 1 Went R. Ein Gespenst geht um ... Globalisierung! Eine Analyse. – Zuerich, Chur: Ruediger, 1996. – 160 S.
- 2 Hotz-Hart B., Kuechler C. Wissen als Chance: Globalisierung als Herausforderung fuer die Schweiz. – Zuerich, Chur: Ruediger, 1999. – 148 S.
- 3 Beck U. Was ist Globalisierung? Irrtuemer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Edition Zweite Moderne. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998. – 270 S.
- 4 Welz G. Inszenierung der kulturellen Vielfalt. – Frankfurt a. M., Berlin: Zeithorizonte. – Bd.5. – 1996. – 120 S.
- 5 Featherstone M. Undoing Culture. Globalisation, Postmodernism and Identity // Цит. по: Beck U. Was ist Globalisierung? Irrtuemer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Edition Zweite Moderne. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998. – 270 S.
- 6 Berger P. L. *Culturnaya dinamika globalizatsii //Mnogolikaya globalizatsiyz. Culturnoe rasnoobrasie v sovremennom mire / Pod red. P.L.Bergera i S.P. of Huntingtona; perevod s angl. V. V. Sapova. – M.: Aspect Press, 2004. – 379 pages.*
- 7 Albrow M. Auf Reisen jenseits der Heimat. Soziale Landschaften in einer globalen Stadt // Beck U. Kinder der Freiheit. Edition Zweite Moderne. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997. – S. 288–314.
- 8 Beck U. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1993. – 396 S.
- 9 Hentig H. v. Bildung. Ein Essay. – Muenchen und Wien: Hanser, 1996. – 210 S.
- 10 Beck U., Giddens A., Lash S. (Hg.) Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. – Opladen: Leske und Budrich, 1996. – 240 S.
- 11 Beck U. Die Erfindung des Politischen. Zur einer Theorie reflexiver Modernisierung . – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1993. – 302 S.
- 12 Wittwer W. Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. - Bielefeld, 1996. – 124 S.
- 13 Watson K. Memories, models and mapping: the impact of geopolitical changes on comparative studies in education. – Compare. – 28 (1). – 1998. – S. 5– 31.
- 14 Долгосрочная программа развития образования до 2020 г. Проект // [http // www. edu. gov.kz.](http://www.edu.gov.kz) - 63 с.

15 Panarin A.S. Globalʹnoye politicheskoye prognosirovaniye. – M: Algorithm, 2000. – 352 pages.

16 Malakhov V. S. Gosudarstvo v usloviyah globalizatsii. - M: KDU, 2007. – 256 pages.

17 Mashan M. S. Vliyaniye globalizatsii periferizatsii na transformatsii politicheskoy systemy Kazakhstana//»Analytic”Analyticheskoye obosreniye. – 2001 . – No. 4-5. - Page 20.

18 Mirzabekova A.S.H. Problemy kulturnoy identitchnosti v socialnoy filosofii. – Karaganda: Bolashak-Basp, 2006. – 200 pages.

19 Huntington Pro et Contra. – M: Nauka, 1997. – 127 pages.

20 Culturalogiya. Isd. vtor., pererab. I dop. / Per. s kaz. yas. A. Alimzhanovoy; sost. T. Gabitov. – Almaty: Karzhy-Karazhat, 2003. – 408 pages.