



ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО



Ипостаси образования



НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК АГЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

П.И. РЫСАКОВА

Современные тенденции экономической и политической глобализации имеют отчетливую образовательную составляющую. Глобализация образования разворачивается в направлении единого «образовательного пространства», опирающегося на интеграцию национальных образовательных систем. Такого рода интеграция подразумевает установление сходных принципов организации учебного процесса, а также разработку совпадающих в своих целях образовательных программ. Проекты интеграции национальных образовательных систем всемерно поддерживаются различными международными организациями, такими, как ООН, ЮНЕСКО и Всемирным Банком. Так, например, Всемирный Банк и ЮНЕСКО выдвинули задачу разработки проектов модернизации национальных образовательных систем¹. Особое внимание проблемам развития образования в условиях глобализации уделяется в нынешнее десятилетие в рамках реализации программы «образование для устойчивого развития». Период 2005 – 2014 гг. был назван ООН «декадой образования для устойчивого развития» (DESD)².

Необходимо подчеркнуть, что концепция «образования для устойчивого развития» содержит в себе формулировку образовательной цели – педагогического идеала, т.е. того типа личности, который реализуется в процессе образования. Идеологи этой концепции обозначают педагогический идеал как «глобальный гражданин», способный действовать как на локальном, так и на глобальном уровне³.

Следует отметить, что в последние годы понятие «глобального гражданства» получило широкое распространение в западноевропейском, преимущественно британском, и американском образовательном и публичном дискурсах. Многие учебные заведения, а также неправительственные организации Великобритании

и США характеризуют собственные образовательные программы как нацеленные на воспитание глобальных граждан. Вместе с тем концепция образования для глобального гражданства остается достаточно размытой, а ее смысловое наполнение трактуется весьма широко. Суммируя разнообразные интерпретации, используемые в образовательном дискурсе, можно выделить следующие идейные составляющие образования для глобального гражданства:

- признание универсальности концепции прав человека;
- осознание принадлежности к единому и взаимосвязанному миру;
- ответственность за собственные поступки, которые могут иметь последствия не только в локальном масштабе;
- необходимость участия в жизни сообщества на локальном и глобальном уровнях⁴.

Активное продвижение глобальным образовательным и политическим сообществом идеи глобального гражданина в качестве нового педагогического образования с неизбежностью ставит перед исследователем вопрос о том, каким образом система образования может выполнять роль агента формирования транснациональной и трансгосударственной идентичности. И здесь необходимо сделать некоторые пояснения.

Образование как механизм социокультурного воспроизводства

Проблема социальных функций образования как особой социальной подсистемы неизменно оказывалась в центре классических и современных социологических концепций образования. Социологический анализ образования обнаруживается уже в работах признанных основоположников теоретической социологии – К. Маркса, Ф. Энгельса, Э. Дюркгейма, М. Вебера. Именно классики исторического материализма К. Маркс и Ф. Энгельс впервые в своих работах вводят тезис о том, что образование выполняет общественную функцию воспроизводства рабочей силы. Образование обеспечивает не только воспроизводство способа производства, но и воспроизводство общественных отношений и тем самым осуществляет функцию общественного воспроизводства⁵.

Впервые высказанный Марксом тезис о роли образования как механизме воспроизводства социально-экономической формации получил дальнейшее развитие в концепции образования, предложенной Э. Дюркгеймом, признанным основоположником социологии образования. Однако французский социолог разрабатывал это положение уже с иных теоретико-методологических по-

зиций – с позиции собственной теории общества. По убеждению Дюркгейма, образование – это инструмент, с помощью которого общество постоянно обновляет условия своего существования⁶.

В этой связи необходимо, на наш взгляд, рассмотреть то определение общества, которое использует Дюркгейм. В работе «О разделении общественного труда» в контексте сравнительного рассмотрения механической и органической солидарности он выделяет два аспекта общественной реальности, которые необходимо различать аналитически. Общество может быть определено как совокупность верований и чувств, общих для всех членов группы. В то же время общество – это система различных социальных функций, соединенных определенными отношениями⁷.

Образование как способ обновления условий существования общества воспроизводит оба аспекта общественной реальности. Это воспроизводство осуществляется образованием путем создания единства между членами общества и вместе с тем разнообразия. Как утверждает Дюркгейм, образование увековечивает и укрепляет единство, фиксируя основные качества, необходимые для коллективной жизни. В то же время образование, саморазличаясь и специализируясь, обеспечивает устойчивость разнообразия, необходимого для кооперации⁸. В контексте нашего рассмотрения принципиальное значение имеет тезис Дюркгейма о том, что образование воспроизводит общество как совокупность верований и чувств, осуществляя функцию общественной интеграции. Образование выступает инструментом идеологического конструирования социальной общности на основе единой системы представлений, разделяемой всеми ее членами.

В фокусе внимания классиков социологии также стоял вопрос об этапах социокультурной эволюции образования, выделения его в качестве самостоятельной сферы жизнедеятельности общества. Практически во всех социологических концепциях образования указывается, что выделение образования, обретение им организационной самостоятельности от систем семьи и религии осуществляется при помощи системы политики – государства – и маркируется сложением национальной системы государственных образовательных учреждений⁹.

Проблема взаимосвязи между сложением системы государственных образовательных учреждений и формированием государства стала предметом особого изучения в рамках одного из теоретических направлений в современной социологии образования – неинституциональном подходе. Его представители – Дж. Мейер, Дж. Боли, Д. Каменс, А. Бенавот, Ф. Рамирец – известны еще и своими исследованиями в области социологии организаций. Их интерес к изучению образовательных учреждений был, прежде

всего, продиктован их исследованиями сложения и функционирования формальных организаций¹⁰.

Согласно позиции неоинституционалистов, образовательные учреждения поддаются социологическому анализу только как «государственные образовательные системы», рациональность которых институционально закреплена посредством концепции национального государства. Только в таком ракурсе рассмотрения возможно установить эффективность образовательных организаций, проявляющуюся опосредованно через государственное, национальное и политическое измерения. Мейер, Боли, Рамирец подчеркивают, что становление государственной системы образования как системы формальных организаций тесно связано с процессом строительства национального государства – политическим конструированием национальной общности¹¹. По мнению исследователей, сложение системы образовательных учреждений есть результат давления институциональной среды, или рационализированных институциональных мифов. Применительно к изучению образовательных учреждений речь следует вести о возникновении концепции национального государства¹².

В своих рассуждениях неоинституционалисты исходят из того, что концепция национального государства, сложившаяся в контексте формирования западноевропейской социально-политической традиции и является той институциональной средой, благодаря которой возникли системы образования в различных странах. Эта концепция стала отражением культурных, социально-экономических и политических изменений, произошедших в европейских обществах в XVII – XVIII вв. основополагающими компонентами европейской модели национального государства выступают следующие рационализированные институциональные мифы: представление об обществе как состоящем из индивидов, идея индивидуального и общественного прогресса, представление о государстве как гаранте прогресса и развития. Всеобщее государственное образование определяется в данной модели в качестве важнейшего механизма создания и объединения нации, распространения и утверждения идеи гражданства¹³. Таким образом, согласно неоинституциональному подходу, выделение национальных систем образования в различных обществах обусловлено исключительно фактором принятия транснациональной концепции государства. Этот вывод основан на тезисе, согласно которому система образования как система учебных заведений получает свою легитимность лишь при условии утверждения национального государства.

Проделанный нами краткий обзор социологических концепций образования позволяет сделать вывод о том, что как в клас-

сических, так и современных подходах функция образования трактуется, прежде всего, как воспроизводство общества. Данный тезис означает, что образование на основе принятого в том или ином обществе педагогического идеала готовит новых членов общества, которые, с одной стороны, готовы к выполнению специализированных функций, а с другой – осознают себя как члены единой политической национальной общности. Принципиальное значение имеет тот факт, что сложение национальной системы образования оказывается возможным только при опоре на систему политики, и осуществляется одновременно с формированием национального государства. В рамках социологии образования этот тезис был наиболее четко артикулирован неонституционалистами.

Здесь следует всемерно подчеркнуть то обстоятельство, что анализ взаимосвязи между учреждением системы государственного образования и возникновением национального государства проводился также и в исследованиях национализма. Как показывает Э. Смит, изучение роли образования в процессе формирования национального государства занимает принципиальное место в модернистских концепциях национализма Э. Геллнера, Дж. Бройи, Б. Андерсона. Для этого направления исследований характерен акцент на политическом характере наций и активной роли граждан в ее создании. Согласно центральным положениям модернистов, нация представляет собой территориальное политическое образование. Основу общности граждан как членов нации составляет единая система ценностей и ожиданий, а также политическая преданность и лояльность по отношению к национальному государству. В национальном государстве образование выступает важнейшим механизмом внедрения такой единой системы ценностей. Именно поэтому утверждение национального государства сопровождается учреждением системы всеобщего обязательного образования. Цель такого образования состоит в культивировании чувства национальной общности путем преподавания таких дисциплин, как единый общенациональный язык, национальная география, история, литература¹⁴.

Итак, мы можем подвести *промежуточный итог* нашего рассмотрения. Классические и современные концепции образования предлагают содержательно сходную трактовку функций образования. Образование понимается в них как инструмент идеологического конструирования, механизм транслирования и утверждения принятой в данном обществе системы ценностей. Этот центральный для социологии образования тезис был включен в схему анализа такого явления современного этапа развития общества, как национализм и становление национального государства. Мо-

дернистские теоретики нации конкретизировали трактовку образования как механизма трансляции национальной территориально-ограниченной культуры, инструмента формирования национальной идентичности, воспитания политической лояльности к национальному государству.

Национальное образование и вызовы глобализации

Проблемы нации, национального государства и образования как агента формирования идентичности вновь оказались в фокусе внимания исследователей в связи с анализом доминирующей тенденции современности – процесса глобализации. Глобализация знаменуется превращением мира в единое социальное пространство, охваченное разнообразными сетями экономических, политических, социальных коммуникаций. Сложение транснациональных рынков сбыта и труда, образование транснациональных корпораций и международных экономических, политических, культурных организаций, действующих поверх границ национальных государств, ставит под вопрос суверенитет и полномочия национального государства. Глобализация в области культуры способствует размыванию тождественности границ национальных культур, расшатыванию сложившихся этнических и национальных традиций¹⁵. Одной из ведущих сил глобализации выступает миграция – трудовая, туристическая, образовательная. Непрерывные перемещения, развитие международных контактов различного уровня порождает появление новых – транснациональных, транснациональных – идентичностей.

Последние десятилетия внимание социологов, политологов, культурологов приковано к вопросу трансформации статуса и функций национального государства, изменению содержания понятия гражданства, появлению новых форм идентичностей. Изложение дискуссии по данным проблемам в полном объеме выходит за рамки целей настоящего исследования. Отметим лишь принципиальные для нашего рассмотрения аспекты. Действие транснациональных экономических сил, функционирование глобальных и региональных политических организаций, сложение устойчивых политико-экономических объединений по примеру Европейского союза размывает сложившуюся международную систему национальных государств, проблематизирует статус национального государства как основного актора на международной арене. Одновременно с этим усиливающийся в последнее время дискурс о правах человека легитимирует права индивида через международное законодательство на транснациональном уровне помимо национального государства¹⁶.

Следствием этих тенденций политической и экономической

глобализации выступает радикальное переосмысление понятия гражданства. Гражданство не определяется более как политико-правовая связь индивида и национального государства, выражаемая во взаимных правах и обязанностях. Традиционное гражданство как принадлежность национальному государству уступает место разнообразию новых форм, основанных на концепции прав человека. Следует также отметить, что в социологическом и политологическом дискурсе гражданство все более понимается не как юридический статус, а как «активная социальная деятельность», участие в общественной жизни¹⁷. Исследователи предлагают по-разному концептуализировать эти новации, выдвигая понятия «постнационального гражданства», «денационального гражданства», «гибкого гражданства», «глобального гражданства»¹⁸.

Изменение трактовки гражданства влечет за собой также и переосмысление связи между гражданством и национальной идентичностью. Исследователи подчеркивают, что представление о единичной идентичности, формирующейся на базе национальной принадлежности, не применимо более для анализа специфики идентичности в глобализирующейся реальности. Непрерывные миграции, перемещения и смена места жительства, длительные и кратковременные контакты с представителями различных культур вынуждают индивида вырабатывать различные стратегии самоидентификации. В литературе акцентируется необходимость различения множественных идентичностей индивида, позволяющих ему более адекватно интегрироваться в сложнодифференцированную социальную реальность¹⁹.

Проблема идентичности в условиях глобализирующихся обществ усугубляется тем обстоятельством, что образование более не выступает основным, доминирующим агентом ее формирования. Непрерывные миграции и перемещения значительных групп населения ставят под вопрос функцию формирования и поддержания национальной принадлежности, осуществляемую всеобщим обязательным образованием. Новую роль в формировании индивидуальной и групповой идентичности выполняют в настоящее время глобальные средства массовой коммуникации и прежде всего Интернет. Национальные меньшинства, не имеющие собственного государства, детерриторизированные сообщества, разбросанные по разным уголкам планеты, поддерживают «воображаемую» национальную идентичность, опираясь на глобальные средства коммуникации²⁰.

Рассмотренные выше противоречия политико-экономических и культурных тенденций в эпоху глобализации с необходимостью принимаются к рассмотрению национальными государствами при

разработке реформаторских программ. Весьма непростые задачи стоят и перед национальными образовательными системами. Теоретики и практики государственной образовательной политики вынуждены выработать гибкие стратегии. Такого рода образовательные стратегии должны, с одной стороны, учитывать неизбежную тенденцию вовлечения государства в процесс глобализации, а с другой — быть нацеленными на повышение национальной конкурентоспособности при сохранении культурно-национальной специфики.

Проблемы и перспективы глобализации в области образования уже несколько лет широко обсуждаются теоретиками и практиками образования, социологами и специалистами в области сравнительной педагогики²¹.

Особый интерес в данной связи представляют государственные образовательные стратегии в области изменения идеологического компонента образовательных программ, а именно разработки того педагогического идеала, который стремится реализовать образовательная система в своей практике. Как указывают исследователи, основной целью, стоящей перед национальной образовательной системой в настоящее время, выступает подготовка индивида, располагающего достаточными знаниями и возможностями для своей деятельности в различных культурно-политических контекстах. Такая трактовка педагогического идеала подкрепляется новым пониманием индивидуальной идентичности, которая должна совмещать в себе несколько иерархических уровней принадлежности — национальный, региональный и глобальный.

Национальный компонент означает чувство принадлежности к национальному государству, тогда как региональный — принадлежность к более значительному историко-культурному ареалу. Наконец, глобальный уровень предполагает осознание принадлежности к объединенному миру²².

Курс на изменение образовательных программ, нацеленных на достижение педагогического идеала, соответствующего требованиям глобализации, проводится в последние годы, прежде всего, в тех странах, которые активно включаются в процессы региональной интеграции.

Ярким примером реализации такого рода проекта выступает неолиберальная программа, нацеленная на унификацию системы высшего образования европейских государств в рамках Болонского процесса. Начало этого процесса «формирования общеевропейского пространства высшего образования» было положено в 1999 г., когда министры образования 31 европейского государства подписали Болонскую декларацию. Согласно этой декларации и ряда последующих коммюнике, создание единого образо-

вательного пространства нацелено на повышение конкурентоспособности европейского образования, облегчение мобильности трудовых ресурсов среди европейских стран²³.

В российской литературе, посвященной анализу интеграции европейских систем высшего образования, как правило, освещаются организационные аспекты этого процесса – введение сравнимых квалификаций и их взаимное признание, переход на двухступенчатую систему высшего образования, введение системы зачетных единиц и кредитов²⁴. Несколько вне внимания исследователей остается идейная составляющая Болонского процесса – расширение и углубление общеевропейской интеграции. В программных документах последних лет, несмотря на общие замечания о сохранении и уважении разнообразных национальных традиций, однозначно указывается на необходимость придания образованию «европейского измерения», «реализации потенциала европейской идентичности и гражданства»²⁵. Иными словами, в рамках европейского процесса интеграции образование осмысливается как инструмент формирования транснациональной, трансгосударственной идентичности.

Следует отметить, что аналогичные процессы интеграции национальных образовательных систем обнаруживаются и в других геополитических регионах – Латинской Америке и странах Карибского бассейна, Юго-Восточной Азии. Так, Ассоциация стран Юго-Восточной Азии (АСЕАН) в 1995 г. инициировала создание «Сети университетов АСЕАН» (AUN), охватывающей в настоящее время 20 университетов из 10 стран-членов АСЕАН. Кроме того, в 1997 г. был учрежден «Фонд АСЕАН» (ASEAN Foundation), деятельность которого также непосредственно связана с обеспечением и усилением научно-образовательного обмена между странами Юго-Восточной Азии. Для нашего исследования принципиально важно отметить тот факт, что в числе провозглашаемых целей обеих этих организаций указывается «создание единого образовательного пространства» и «формирование и укрепление региональной идентичности и солидарности»²⁶.

Более того, в 2007 г. Фонд АСЕАН провел исследование среди студентов вузов стран-членов Ассоциации с целью выявить государственную идентичность респондентов. Более 70% опрошенных признали, что в значительной степени ощущают себя «гражданами АСЕАН», а основную информацию об АСЕАН они получают в рамках школьного и высшего образования, а также через средства массовой коммуникации²⁷. Таким образом, южно-азиатского проект интеграции образовательных систем также, как и в случае Болонского процесса, нацелен на формирование трансгосударственной – региональной – идентичности. Основной упор

при реализации такой стратегии делается именно на образование, которое трактуется как главный механизм сложения такой идентичности.

Изложенный выше материал позволяет сделать вывод о том, что в условиях глобализации функции образования подвергаются радикальному переосмыслению. По замыслу теоретиков образовательной политики, транслируемое образованием содержание не должно быть ограничено рамками национальной культуры, а включать также тематики, развиваемые в глобальном политическом и медийном дискурсе. Тем самым образование призвано содействовать формированию множественной идентичности, иерархически выстраиваемой из локально-национального, регионального и глобального уровней. Как мы продемонстрировали выше, действующие на региональном уровне политико-экономические организации обязательно включают в поле своей деятельности и образовательное измерение.

Однако о трудностях практической реализации такого рода программ свидетельствует тот факт, что, несмотря на декларируемые призывы к формированию и укреплению региональной идентичности, многие учебные пособия, принятые в государственных школах, нацелены по сути дела на поддержание именно национальной идентичности²⁸. До сих пор не утихают дискуссии о перспективах сложения общеевропейской идентичности²⁹. Остается вопросом будущего, насколько возможным окажется проект формирования региональной и глобальной идентичности посредством образования, нацеленного, прежде всего, на трансляцию национальной культуры, ограниченной в своем конкретном пространственно-временном континууме.

Проблема формирования национально-государственной идентичности российской молодежи

Проблема формирования национальной и государственной идентичности у молодежи стоит и перед нашим обществом. На уровне политической практики можно обнаружить, что, по мере вовлечения нашего общества в процесс глобализации, прилагаются значительные усилия, нацеленные на формирование у молодых граждан России чувства своей государственной принадлежности. Об этом свидетельствует ряд мероприятий, осуществляемых на государственном уровне, в частности, реализация национального проекта «Образование». Как указывается в программном документе «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», общее образование выполняет значимую роль в деле формирования *российского* самосознания и самоидентичности³⁰. На развитие и укрепление государ-

ственной идентичности нацелены осуществляемые в настоящее время программы «Гражданское образование в России» и акции «Я – гражданин России». Провозглашаемыми задачами этих мероприятий выступает формирование активной гражданской позиции, социализация учащихся образовательных учреждений Российской Федерации, стимулирование интереса молодого поколения к решению актуальных проблем российского общества.

И в этой связи особый интерес вызывает возможность эмпирического изучения национальной, этнической и государственной идентичности молодежи, способного, в том числе, продемонстрировать эффективность реализуемой государственной политики в области образования. В этих целях нами было проведено исследование, нацеленное на выявление соотношения государственной и этно-культурной идентичности школьников выпускного класса и студентов Санкт-Петербурга. Выбор данного объекта исследования продиктован, прежде всего, тем обстоятельством, что Санкт-Петербург выступает крупным поликультурным и многонациональным мегаполисом России, располагающим значительным потенциалом в формировании государственной и этнической идентичности. Возраст информантов варьировал от 16 до 23 лет. В исследовании применялась кластерная выборка ($n=250$). В ходе стандартизированного интервьюирования использовались методики регистрации «я-идентичности» и «мы-идентичности». Нами также ставилась задача выявить когнитивный и аффективный компоненты этнической идентичности, в силу чего использовался широко принятый в западных и отечественных исследованиях идентичности школьный опросник, разработанный Дж. Финни³¹.

По итогам исследования можно сделать следующие выводы. Прежде всего следует отметить то обстоятельство, что значительное число респондентов затрудняется четко назвать свою этническую идентичность. При ответе на открытый вопрос о принадлежности к той или иной этнической группе, лишь 50% опрошенных дали однозначный ответ. Около 20% респондентов отметили, что затрудняются ответить, либо указывали, что этническая принадлежность не является для них значимой. Также около 20% опрошенных назвали себя «россиянами», при том, что этническую группу родителей обозначили как «русские». Полученные данные позволяют сделать следующих два вывода. Во-первых, проблема этнической идентичности не является принципиально значимой для многих молодых людей Санкт-Петербурга. Во-вторых, значительное число респондентов не проводят четкого различия между этнической и гражданской идентичностью. Это подтверждает фактическое отождествление групп «русских» и «россиян», обнаруживаемое в ответах.

Данное обстоятельство в значительной степени объясняется идеологической политикой, реализуемой в последние годы в нашей стране. Ее специфика уже стала объектом анализа в исследованиях государственной идентичности россиян. Как указывает Л.М. Дробижева, в российском публичном политическом дискурсе понятие нации все чаще употребляется в значении политической общности. Активно используются такие обороты, как «гражданин России», «мы как нация», «мы — народ России», «единный народ России»³². Тем самым еще более усиливается характерное в целом для граждан России превалирование государственной идентичности.

Наше исследование также выявило однозначное доминирование государственной идентичности. Я-идентификация с государством оказалась самой значимой для респондентов. 82% опрошенных указали, что представление о себе как о «гражданине России» в наибольшей степени соответствует их мнению о себе. Причем государственная идентичность оказалась даже более выраженной, нежели первичные идентификации — гендерные, семейные. Тем не менее, следует предположить, что предпочтительный выбор я-идентификации «гражданин России» был сделан в том числе под воздействием распространенности и популярности в политической и медийном дискурсе таких клише, как «граждане России», нежели в силу осознанного отождествления себя с государством. Об этом может свидетельствовать тот факт, что только 69% респондентов выделили я-идентификацию «гражданин своей страны» как полностью соответствующую представлению о себе, и 59% — идентификацию «россиянин/россиянка».

На фоне однозначного преобладания государственной идентичности отчетливо обозначается проблема неустойчивости и невыраженности этнической идентичности. Лишь 32% респондентов отметили значимость для себя я-идентификации «представитель своей этнической группы». Примечательно, что при этом 40% опрошенных указали, что такая я-идентификация лишь в некоторой степени или в наименьшей степени относится к ним. Тем не менее, здесь следует обратить внимание на тот факт, что 59% опрошенных однозначно идентифицировали себя как «русских». Данное обстоятельство свидетельствует, на наш взгляд, о том, что респонденты не всегда могут однозначно определить понятия «этнос», «этническая принадлежность». На это указывает также то, что при заполнении анкет опрашиваемые просили уточнить и разъяснить суть вопросов об этнической принадлежности.

Рассмотренные выше результаты исследования я-идентификаций в определенной степени подкрепляются итогами изучения мы-идентификаций. 38% опрошенных выбрали как наиболее

близкую для себя группу – группу «россияне». 32% указали, что в целом относят себя к этой группе. На наибольшую близость к «представителям той же этнической группы» указали 17% респондентов, тогда как 30% и 36% опрошенных отметили, что в целом или в некоторой степени относят себя к этой группе.

Отдельно следует проанализировать структуру государственной идентичности. При выборе я-идентификаций 50% опрошенных подтвердили важность для них локальной идентичности – выбрали идентификацию «житель своей местности» как наиболее адекватную для себя. В то же время более трети респондентов (38%) продемонстрировали высокое чувство близости к «землякам», а 38% указало на чувство большой привязанности к городу, в котором проживают. Идентификация с надгосударственными общностями оказалась существенно менее выраженной. Несмотря на то, что 30% опрошенных отождествляет себя с европейцами, представителями европейской культуры, при выборе мы-идентификаций только 15% респондентов отметило, что относит себя к европейцам, а 42% информантов указало, что испытывают очень слабую привязанность к Европе как к региону. Глобальный уровень идентичности также слабо выражен. Только 20% учащихся отождествляют себя с «гражданами мира», и столько же респондентов ощущают общность со всем человечеством.

Результаты изучения структуры этнической идентичности в определенной степени подтверждают тезис о слабой выраженности этнической идентичности респондентов. Как мы уже отмечали, 50% опрошенных вообще затруднились назвать свою этническую принадлежность, либо не отличали ее от государственной. Около 40% респондентов указало, что они не обладают достаточными знаниями об истории и традициях, культуре своей этнической группы и не стремятся узнать об этом у окружающих. 29% опрошенных отметило, что этническая принадлежность не играет решающей роли в их жизни. Можно констатировать, что когнитивный компонент этнической идентичности выражен наименее явно. Вместе с тем ее аффективный, эмоциональный компонент представлен более отчетливо. Так, 38% респондентов указывает, что гордится своей этнической группой, 48% хорошо относится к своему этническому происхождению.

Отдельной задачей настоящего исследования выступало выявление роли образования как агента формирования этнической и государственной идентичности. И здесь следует отметить, что по результатам исследования образование лишь в некоторой степени выполняет данную функцию, существенно уступая средствам массовой коммуникации: 86% респондентов указало, что

получает основную информацию о культуре, традициях и истории своего и других народов из радио-, телевизионных передач, прессы. Занятия в учебных заведениях служат главным источником соответствующих сведений для 38% информантов. Столько же опрошенных (34%) назвали таким источником Интернет.

Согласно итогам обследования, для учащихся Санкт-Петербурга характерно преобладание государственной идентичности над этнической, предпочтительное осознание себя «гражданином России». Применительно к уровням государственной идентичности следует отметить доминирование национального компонента – отождествление себя с гражданином страны. В то же время достаточно выражен локальный компонент – отождествление с непосредственным местом проживания. Трансгосударственный уровень идентичности – самоотождествление с гражданином крупного межгосударственного объединения – слабо представлен. Большинство учащихся не ассоциируют себя с европейцами и признают себя представителями европейской культуры лишь при противопоставлении восточной культуре. Недостаточная выраженность трансгосударственного уровня идентичности объясняется спецификой цивилизационного пути развития России, спецификой ее положения на международной арене.

По сравнению с государственной идентичностью этническая идентичность оказывается существенно менее выраженной. Следует особо подчеркнуть то обстоятельство, что в структуре этнической идентичности безусловно превалирует аффективный компонент. Большинство респондентов испытывает чувство гордости за свою этническую группу, рады своей этнической принадлежности. Однако, учитывая слабую осведомленность информантов об истории, культуре и традициях своей этнической группы, а также обнаруживаемое в ответах смешение этнической и государственной принадлежности, нельзя исключать, что и в вопросе о чувстве гордости за этническую группу респонденты подменяют понятия этнической группы и государственной общности. Наконец, следует признать, в современных российских условиях образование играет лишь второстепенную роль в формировании этнической и государственной идентичности.

В заключение отметим следующее. Современная глобализирующаяся реальность проблематизирует содержание сложившихся понятий гражданства и идентичности. В социологическом и политологическом дискурсе гражданство все более понимается не как правовой статус, а как «активная социальная деятельность», участие в жизни сообщества. Изменение трактовки гражданства влечет за собой также и переосмысление связи

между гражданством и национальной идентичностью. Представление об идентичности, формирующейся на базе национальной принадлежности, расценивается как не применимое более для анализа специфики идентичности в глобализирующемся обществе. Необходимо различать множественные идентичности индивида, позволяющие ему более адекватно интегрироваться в сложнодиференцированную социальную реальность. В этих условиях перед образовательным сообществом встает проблема выработки нового педагогического идеала, т.е. образовательной цели. Предлагаемый идеологами глобализации образования педагогический идеал, формулируемый как «глобальный гражданин», отчетливо фиксирует, каким образом новые трактовки гражданства и идентичности преломляются в рамках педагогического дискурса. Однако остается вопросом будущего, каким именно образом национальные системы образования будут служить агентом формирования транснациональной и трансгосударственной идентичности.

Список наиболее распространенных «я-идентификаций» (n=250)

Респондентам предлагалось ответить, в какой степени та или иная характеристика соответствует их представлению о себе.

| | Наиболее соответствует представлению о себе | В целом относится | Относится в некоторой степени | Данная характеристика относится ко мне в наименьшей степени |
|---------------------------------------|---|-------------------|-------------------------------|---|
| Гражданин России | 82% | 13% | 3% | 2% |
| Сын/дочь | 68% | 23% | 8% | 1% |
| Гражданин своей страны | 69% | 24% | 5% | 2% |
| Мужчина/Женщина | 59% | 25% | 14% | 2% |
| Русский/русская | 59% | 19% | 15% | 7% |
| Россиянин/россиянка | 59% | 25% | 10% | 6% |
| Представитель своей этнической группы | 32% | 26% | 19% | 19% |

| | Эта группа наиболее близка мне | В целом я отношу себя к этой группе | Отношу себя к этой группе в некоторой степени | Я в наименьшей степени отношу себя к этой группе |
|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---|--|
| Друзья | 80% | 19% | 1% | |
| Россияне | 38% | 32% | 23% | 7% |
| Граждане моей страны | 35% | 34% | 20% | 11% |
| Семья | 35% | 31% | 23% | 11% |
| Жители той же местности | 28% | 38% | 28% | 6% |
| Люди той же этнической группы | 17% | 36% | 30% | 25% |
| Представители европейской культуры | 15% | 42% | 23% | 20 |

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ Learning to Live Together in Peace and Harmony. Values Education for Peace, Human Rights, Democracy, Sustainable Development for the Asia-Pacific Region. A UNESCO – APNIEVE Sourcebook for Teacher Education and Tertiary Level Education. – Bangkok, 1998; Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного Банка. – М., 2003.
- ² http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-RL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- ³ Pigozzi Mary J. A UNESCO view of global citizenship education // Educational Review. 2006. Vol. 58, № 1.
- ⁴ Schattle Hans. Education for Global Citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation // Journal of Political Ideologies. 2008. Vol. 13. № 1.
- ⁵ См.: Маркс К. Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч. В 9 т. Т. 7. – М., 1987. – С. 532, 533.
- ⁶ См.: Дюркгейм Э. Социология образования / Пер. с фр. Т.Г. Астаховой. – М., 1996. – С. 55.
- ⁷ См.: Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. – М., 1996. – С. 137.
- ⁸ См.: Дюркгейм Э. Социология образования. – С. 55.
- ⁹ Дюркгейм Э. Социология образования. – С. 53; Бурдьё П. Социология социального пространства / Пер. с фр. Н.А. Шматко. – СПб., 2005. – С. 276.
- ¹⁰ См.: Шербина В.В. Социальные теории организации. – М., 2000. – С. 112; Hall P., Taylor R. Political Science and the Three New Institutionalisms // Political Studies. XLIV. 1996. – P. 946; Scott W. R. The Adolescence of Institutional Theory // Administrative Science Quarterly. 1987. Vol. 32. – P. 497.
- ¹¹ См.: Benavot A. Institutional Approach to the Study of Education // International Encyclopedia of Sociology of Education / Ed. by L. Saha. – Oxford; N. Y., 1997. – P. 341; Meyer J., Ramirez F. Comparative

- Education: The Social Construction of the Modern World System // Annual Review of Sociology. 1980. Vol. 6. – P. 393.
- ¹² См.: Meyer J., Ramirez F. Soysal Y.N. World Expansion of Mass Education, 1870 – 1980 // Sociology of Education. 1992. Vol. 65. № 2. – P. 131; Ramirez F., Boli J. The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization // Sociology of Education. 1987. Vol. 60. № 1. – P. 192.
- ¹³ См.: Ramirez F., Boli J. The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization // Sociology of Education. 1987. Vol. 60. № 1. – P. 11.
- ¹⁴ См.: Смит Э. Национализм и модернизм. Критический обзор современных теорий наций и национализма. – М., 2004. – С. 52. – 84; Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. – М., 2001. – С. 136.
- ¹⁵ Подробный аналитический обзор современных концепций глобализации культуры см.: Островская Е.А. Глобализация культуры // Теория культуры. Уч. пос. / Под ред. С.Н. Иконниковой, В.П. Большакова. – СПб., 2008.
- ¹⁶ См.: Soysal Y.N. Postnational Citizenship: Reconfiguring the familiar terrain // The Blackwell Companion to political sociology / Ed. by Nash K. and Scott A. 2004.
- ¹⁷ См.: Kymlicka W., Norman W.J. Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory // Ethic. 1994. Vol. 104/2.
- ¹⁸ См.: Sassen S. Towards Post-National and Denationalized Citizenship // Handbook of Citizenship Studies / Ed. by Isin F.I., Turner B.S. 2002; Ong A. Flexible Citizenship. The cultural Logic of transnationality. 1999.
- ¹⁹ См.: Ross A. Multiple Identities and Education for Active Citizenship // British Journal of Educational Studies. 2007. Vol. 55. № 3; Смит Э. Национализм и модернизм. Критический обзор современных теорий наций и национализма. – М., 2004. – С. 368 – 373.
- ²⁰ См.: Eriksen T.H. Nationalism and the Internet // Nations and Nationalism. 2007. Vol. 13. № 1.
- ²¹ См.: Carnoy M., Rhoten D. What Does Globalization Means for Educational Change? A Comparative Perspective // Comparative Education Review. 2002. Vol. 46. № 1. Green A. Education, Globalization and the Nation State. 2002.
- ²² См.: Law Wing-wah. Globalization and Citizenship Education in Hong Kong and Taiwan // Comparative Education Review. 2004. Vol. 48. № 3; Banks J. Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies // Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives / Ed. by Banks J. 2004; Lincicome M. Globalization, Education, and the Politics of Identity in the Asia-Pacific // Critical Asian Studies. 2005. Vol. 37. № 2.
- ²³ <http://www.bologna.spbu.ru/documents/bol.doc>
- ²⁴ См.: Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М., 2002; Бадарч Д., Сазонов Б.А. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем. – М., 2007.
- ²⁵ <http://www.bologna.spbu.ru/documents/berl.doc>
- ²⁶ <http://www.aseanfoundation.org/index2.php?main=about.htm> http://www.aun-sec.org/about_history.html
- ²⁷ http://www.aseanfoundation.org/documents/FA-New_%20Asean_Convert_lowres.pdf

- ²⁸ См.: Koh A. Working against globalisation: the role of the media and national education in Singapore // *Globalisation, Societies and Education*. 2006. Vol. 4. № 3.
- ²⁹ См.: *European Identity: Theoretical Perspectives and Empirical Insights* / Ed. by Karolewski P., Kaina V. 2006; *Dell'Olio F. The Europeanization of Citizenship: Between The Ideology of Nationality, Immigration And European Identity*. 2005.
- ³⁰ http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
- ³¹ См.: *Phinney J. The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups* // *Journal of Adolescent Research*. 1992. Vol. 7. Русскоязычную версию опросника см.: *Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум.* – М., 2006.
- ³² *Дробизева Л.М. Интеграционные процессы в полиэтническом российском обществе* // http://www.isras.ru/index.php?page_id=882.

Аннотация

Настоящая статья посвящена проблеме функционирования национальной системы образования как основного агента формирования национальной и гражданской идентичности в условиях глобализирующейся реальности. Рассматриваются концепция «глобального гражданства» в качестве нового педагогического идеала, а также тенденции глобализации и регионализации образования.

Ключевые слова:

образование, идентичность, глобализация, регионализация.

Summary

The article deals with the problem of national education system functioning in globalizing reality and it's role in construction of national and citizen's identity. The concept of «global citizen» as a new pedagogical ideal as well as tendencies of educational globalization and regionalization are considered.

Keywords:

education, identity, globalization, regionalization.