

Редакционная коллегия

Н. В. Наливайко главный редактор, доктор философских наук, профессор, директор НИИ ФО НГПУ	К. К. Бегалинова Е. В. Брызгалова А. Д. Герасёв А. А. Грякалов А. Ж. Жафяров А. А. Корольков	доктор философских наук, профессор (<i>Казахстан</i>) кандидат философских наук, доцент (<i>Москва</i>) доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ доктор философских наук, профессор (<i>Санкт-Петербург</i>) доктор физико-математических наук, чл.-кор. РАО доктор философских наук, профессор, академик РАО (<i>Санкт-Петербург</i>)
В. И. Паршиков заместитель главного редактора, доктор философских наук, профессор	Б. О. Майер В. И. Панарин Н. Пелцова И. А. Пфаненштиль Н. С. Рыбаков Н. А. Ряписов	доктор философских наук, проректор по науке НГПУ доктор философских наук доктор философских наук, профессор (<i>Чехия</i>) доктор философских наук, профессор (<i>Красноярск</i>) доктор философских наук, профессор (<i>Псков</i>) доктор экономических наук, проректор по учебной работе НГПУ
Т. С. Косенко ученый секретарь журнала, кандидат философских наук	О. Н. Смолин В. С. Стёпин В. В. Целищев Я. С. Турбовской Е. В. Ушакова А. Хогенова А. Н. Чумаков Н. М. Чуринов	доктор философских наук, зам. председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ (<i>Москва</i>) академик РАН (<i>Москва</i>) доктор философских наук, директор Института философии и права СО РАН доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН (<i>Москва</i>) доктор философских наук, профессор (<i>Барнаул</i>) доктор философских наук, профессор (<i>Чехия</i>) доктор философских наук, профессор (<i>Москва</i>) доктор философских наук, профессор (<i>Красноярск</i>)

Учредители:
ФГБОУ ВПО
«Новосибирский
государственный
педагогический
университет»,
Научно-иссле-
дательский инсти-
тут философии
образования
Институт
философии и права
СО РАН
*Журнал основан
в 2001 г.*
Выходит 6 раз в год
Журнал
зарегистрирован
Федеральной
службой по надзору
в сфере связи,
информационных
технологий
и массовых
коммуникаций
ПИ № 77-12553
от 26 апреля 2002 г.
© НИИ ФО НГПУ, 2013
Все права защищены

СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора	3
Раздел I. ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	
Абрамова М. А., Крашенинников В. В. (Новосибирск), Подгурецкий Ю. (Ополье, Польша). Факторы формирования коммуникационного пространства	5
Никитенко В. Н., Файнфельд А. (Биробиджан). Западноевро- пейская и восточноазиатская образовательные парадигмы	12
Ашилова М. С. (Алматы), Наливайко Н. В. (Новосибирск). Глобализация как условие сближения западной и восточной систем образования	22
Каримов Б. Р. (Ташкент, Узбекистан). Глобальное образование и пути языковой и культурной конвергенции Востока и Запада	27
Абасов З. А. (Ульяновск). Методологические функции философии образования в условиях глобализации	32
Лига М. Б. (Чита). Культуроцентричность образования в контексте парадигмы качества жизни	38
Загорулько Л. П. (Новосибирск). О проблеме поликультурности в философии образования	42
Антипов А. А. (Санкт-Петербург). Гуманитарное образование в современной России: исчезновение литературы как угроза человеку	47
Головко Н. В., Рузанкина Е. А. (Новосибирск). Особенности трансформации высшего образования в свете концепции науки второго рода	53

Раздел II. ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Пугачёв А. В. (Новосибирск). Глобализация и ее влияние на процесс взаимодействия образования и права	60
Дидикин А. Б. (Новосибирск). Тенденции правового регулирования российского образования: концептуальный анализ нового закона	70
Петров В. В. (Новосибирск). Развитие образования в обществе инновационного типа: проблема принятия управленческих решений	77
Шемятихина Л. Ю. (Екатеринбург). Российские научные школы в философии управленческого образования	84
Вьюшкова Л. Н., Кочетова Л. М. (Новосибирск). Маркетинг образовательных услуг для абитуриентов (по материалам сайтов вузов)	88

Раздел III. ПРИГЛАШАЕМ К ДИСКУССИИ

Турбовской Я. С. (Москва). Педагогическая аксиоматика как фундаментальная востребованность времени	98
--	----

Раздел IV. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Арташкина Т. А. (Владивосток). Проблема сохранения личности в информационном обществе как педагогическая проблема	133
Фомичев А. С. (Красноярск). Реализация совершенных отношений в сфере образования	143
Фирсова А. Е. (Волгоград). Принципы антропологического подхода в теории и практике современного образования	147
Гранатов Г. Г. (Магнитогорск). Модельное представление педагогического мышления в философии образования человека (концепция дополнительности)	156
Дмитриева Н. В., Сигаева А. В. (Новосибирск). Комплекс неудачника как фактор развития аддиктивного поведения у студентов вуза	165
Полищук Н. В. (Ровно, Украина). Феномен веры как один из важнейших элементов знания и воспитания духовности молодого специалиста	169
Волынкина Н. В. (Воронеж). Инфолингвистическая система развития интеллектуально-творческих способностей учащейся молодежи в условиях глобализации	177
Вертгейм Ю. Б. (Новосибирск). Культура и образование в интеграционных процессах: риски и возможности	181

Раздел V. ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мальгина А. В. (Санкт-Петербург). Профессиональное самоопределение как жизненный выбор личности	188
Ламаш Б. Е. (Владивосток). Глобализация и информатизация гидрометеорологического образования	194
Зейналов Г. Г., Чекушкина Е. Н., Костина Р. Г. (Саранск). Учитель и его константное значение в современном образовании	198
Баркова О. И. (Красноярск). Философия градостроительства в процессе глобализации	204
Шапиро Ю. И. (Новосибирск). О сущности творчества и творческих способностей	209

Раздел VII. ИНФОРМАЦИЯ

О работе философско-методологического семинара «Инновационное развитие образования в современных условиях»	218
--	-----

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных изданий и журналов, рекомендуемых ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук
Журнал размещен в НЭБ и включен в базу данных РИНЦ

Издание подготовлено в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг., проект № 2.3.1.

Редакторы
В. И. Стирнова,
Ю. Б. Вертгейм

Переводчик
Л. Б. Вертгейм

**Оператор
электронной верстки**
Ю. В. Пушкарёв

Набор
Т. С. Косенко,
Е. С. Сусуева

Адрес редакции:
630126, Новосибирск,
ул. Вилейская, 28
т. 244-16-71

Подписано в печать
28.06.2013

Формат 70x100/16

Печать офсетная.

Бумага офсетная.

Усл.-печ. 23,0 л.

Уч.-изд. 24,0 л.

Тираж 1000 экз.

Цена свободная

Заказ № 225.

Издательство
СО РАН, 630090
Новосибирск,
Морской проспект, 2

Отпечатано в
типографии
«Апостроф»
630083,
г. Новосибирск,
ул. Большевикская,
д. 177, к. 4.

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Перед вами очередной номер журнала «Философия образования», который вышел в период стремительных драматических событий в современном развитии науки и образования. Осуществляемые реформы образования и науки имеют глубинные и масштабные социальные последствия, поскольку меняют тип «механизма» взаимодействия системы образования, науки и общества. Ещё Конфуций образно сказал: «Если ваш план на год, сажайте рис, если ваш план на десятилетие – сажайте деревья и сады, если ваш план на всю жизнь – учите детей». Сегодня мы можем уже видеть последствия «реформы» образования, которые демонстрируют стремление «сажать рис», но не учить детей.

Первые результаты образовательной реформы, о которой можно судить сегодня, следующие: из-за внедрения системы ЕГЭ учащиеся мало читают книг, не пишут сочинения и диктанты. Они фактически тренируются вставлять пропущенные буквы и ставить галочки, а в итоге, не умеют писать и читать (См. : <http://www.mk.ru/social/education/article/2009/11/02/378686-100-ballov-za-ege-eto-cherez-chyur.html>). Возникли трудности, связанные с недостаточно развитыми у учащихся аналитическим мышлением и логикой рассуждения, с восприятием доказательного подхода. Они не умеют вслух связно излагать свои мысли, свои знания, отсутствуют навыки по запоминанию и логическому мышлению, они просто не могут запомнить формулировки определений и доказательства теорем.

Негативные преобразования, потрясающие российское образование и науку, продолжают осуществляться: создана система Федеральных государственных образовательных стандартов нового (третьего) поколения, которая пришла на смену государственным стандартам второго поколения (Федеральный закон № 232-ФЗ от 24.10.2007 г.). Основное нововведение в ФГОС по отношению к ГОС состоит в удалении ценной знаниевой компоненты стандарта, замене ее на набор примерно из двух десятков общих требований к итогам подготовки учащихся, которые выражены в виде компетенций, приобретаемых выпускниками в результате обучения. Фактически, негативные тенденции перехода к ФГОС третьего поколения привели к разрушению единства образовательного пространства страны, отставанию методического обеспечения отечественной высшей школы от международной практики. Не завершив реформу образования, не проанализировав ее результаты, «загнав» систему образования в тупик, реформаторы приступили к новому этапу преобразований системы образования – модернизации, или структурной перестройке (См. : http://vif2.ru/articles/show/reforma_obrazovanija_nacionalnaja_katastrofa).

Не менее драматические события потрясают и академическую науку. Депутаты Госдумы приняли во втором чтении скандальный законопроект о реформе Российской академии наук. РАН, РАМН и РАСХН прекращают свою деятельность, осуществляется «реорганизация» Академии наук. Принято решение, что РАН сохранит статус государственного бюджетного учреждения, создается агентство, которое будет управлять имуществом Академии.

Очевидно одно. Качественными характеристиками российских парадигм науки и образования должны быть культуросообразность подлинной российской истории, оптимальное сочетание социокультурных традиций и новаций, направленных на процветание Отечества; стремление осваивать и ассимилировать лучшие мировые достижения во благо своего народа и мирового сообщества; умение противостоять агрессивным, экстремистским и другим разрушительным воздействиям как изнутри, так и извне и др. Но проводимое реформирование российского образования и науки представляет собой попытку развернуть направление их вектора развития, преодолеть исторически сложившиеся, генотипические черты российских образования и науки. Приспособление образования и науки к запросам рынка объективно приводит к квазиобразованности и квазинаучности, поверхностности усваиваемых знаний, к утилитаризму, к разрушению эмоционально-ценностной сферы учащихся, педагогов, ученых.

Приглашаем Вас, дорогой читатель, к глубокому научному анализу обозначенных, судьбоносных для России проблем и надеемся на наше дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
журнала «Философия образования»
доктор философских наук, профессор

Н. В. Наливайко

Раздел I
**ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

**Part I. FORMATION OF A NEW PARADIGM OF EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION**

УДК 316.77.2

**ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАЦИОННОГО
ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАНИИ***

М. А. Абрамова, В. В. Крашенинников (Новосибирск),
Ю. Подгурецкий (Ополье, Польша)

В статье на основе подхода Н. Лумана актуализируется исследование факторов формирования коммуникационного пространства системы образования. Коммуникационное пространство рассматривается как целостное и системное образование, развернутое в динамическом процессе как связь состояний, а также имеющее внешние и внутренние ресурсы собственного развития. Для изучения внутренней структуры этого социального феномена используется структурно-функциональный анализ и деятельностный подход, применяемый к исследованию общественных явлений.

По результатам пилотажного опроса по методике Н. Збигнева и Ю. Подгурецкого были получены подтверждения существования взаимосвязи между типом семьи, уровнем образования родителей, наличием в семье братьев и сестер и уровнем развития коммуникативных навыков студентов, которые определялись на основе исследования следующих ха-

* Материалы статьи подготовлены по гранту РГНФ № 12-03-00546 а. «Социокультурные типы молодежи современной России: этническое и региональное измерение».

© Абрамова М. А., Крашенинников В. В., Подгурецкий Ю., 2013

Абрамова Мария Алексеевна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института философии и права СО РАН, профессор кафедры психологии и педагогики профессионального образования факультета технологии и предпринимательства, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: marika24@yandex.ru

Крашенинников Валерий Васильевич – кандидат технических наук, профессор, декан факультета технологии и предпринимательства, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: krash@nspsu.net

Подгурецкий Юзеф – профессор, заведующий кафедрой социальной коммуникации, Опольский университет Польши.
E-mail: marika24@yandex.ru

фактеристик личности: легкость в установлении контактов, эмпатия, устойчивость к внешним раздражителям, умение перевоплощаться (гибкость в общении), чувствительность к оценке внешних характеристик собеседника и своих, эгоцентричность, открытость, простота общения. Все они нашли отражение в интервальной переменной, определившей уровень сформированности коммуникативных навыков индивида и качества осуществления коммуникативной деятельности в целом. Также была выявлена взаимосвязь между уровнем развития коммуникативных навыков студентов и их профессиональным выбором.

По результатам исследования сделан вывод о том, что выявленные зависимости могут служить основанием для корректировки методики обучения студентов исходя из детального анализа факторов, обусловивших их воспитание и образование до поступления в вуз.

Ключевые слова: коммуникативное пространство системы образования, коммуникативные навыки, тип семьи, уровень образования родителей, студенты.

THE FACTORS OF FORMATION OF THE COMMUNICATION SPACE IN EDUCATION

M. A. Abramova, V. V. Krasheninnikov (Novosibirsk),
Yu. Podguretsky (Opole, Poland)

In the article, which is based on N. Luhmann's approach, the factors are studied of formation of the communication space of the education system. The communication space is considered as a complete and systemic formation, which is manifested in the dynamic process as the connection of states and has external and internal resources of its own development. To study the internal structure of this social phenomenon, there are used the structural and functional analysis and the activity approach, which is applied to exploring the social phenomena.

According to the results of a pilot survey on the basis of a methodology due to N. Zbigniew and J. Podguretsky, there have been obtained evidence of a correlation between the type of family, educational level of parents, the presence of brothers and sisters in the family and the level of development of communication skills of students, which are determined on the basis of testing the following personality characteristics: ease in establishing contacts, empathy, resistance to external stimuli, the ability to transform (flexibility in communication), sensitivity to evaluation of the external characteristics of the interlocutor and the own ones, self-centeredness, openness, simplicity of communication. All these are reflected in an interval-type variable that determines the level of development of communication skills of the individual and the quality of the communication activity in general. There has been also revealed the interrelation between the level of development of communication skills of the students and their professional choice.

The study has concluded that the identified relationships can serve as a basis for adjusting the methods of teaching students on the basis of a detailed analysis of the factors, which conditioned their education and upbringing prior to entering the university.

Key words: communication space of the education system, communication skills, family type, education level of parents, students.

Интенсификация международных контактов, в том числе и в сфере образования, обусловила рост интереса исследователей к изучению проблемы формирования коммуникационного пространства. В рамках подхода Н. Лумана, полагающего, что общество по существу и есть социальная коммуникация, то есть любые социальные системы образуются исключительно благодаря коммуникации [1, с. 105], исследование факторов формирования коммуникационного пространства становится чрезвычайно значимым.

В социальной философии проблема социальных коммуникаций получила активное развитие в начале XX в. и связана с появлением термина «коммуникация». К. С. Пигров подчеркивает: «философия, как и все формы бытия духа вообще, есть результат коммуникации. Только в коммуникации рождаются смыслы» [2, с. 13].

В то же время, в рамках исследования коммуникации как акта взаимодействия, мы можем наблюдать следующее противоречие – актуализацию, с одной стороны, потребности индивидов быть включенным в коммуникативное пространство, а с другой – тенденцию к увеличению автономии автора. Данное противоречие приводит к созданию условий для появления диссонанса между желаниями индивида и его ожиданиями от внешнего мира и реализуемой им моделью коммуникативного акта. Одним из крайних проявлений подобного противоречия является тенденция к индивидуализму, снижению потребности в коллективной деятельности. Как следствие, это приводит к самоизоляции индивида и сокращению межличностных социальных связей, что усиливает процессы дезинтеграции [3, с. 3] и является одним из факторов, и в то же время последствий, снижения уровня развития его коммуникативных навыков.

В этой связи проблема исследования социальной коммуникации и пространства, ею формируемого, становится по сути междисциплинарной. Коммуникационное пространство общества рассматривается нами как целостное и системное образование, развернутое в динамическом процессе как связь состояний, а также имеющее внешние и внутренние ресурсы собственного развития. Для изучения внутренней структуры этого социального феномена используется структурно-функциональный анализ и деятельностный подход, применяемый к исследованию общественных явлений.

Изучая коммуникационное пространство, мы можем рассматривать механизмы передачи информации, анализировать лингвистические аспекты коммуникативного акта, рассматривать кросс-культурную специфику восприятия и понимания информации, а также формирования на данной основе собственной картины мира. В рамках исследования процесса социальной коммуникации возможны постановки различных проблем, но одна из них является обобщающей – это формирование нашего отношения к себе и к другим, а также выбор на этой основе определенной коммуникационной модели.

Почему мы используем в данном контексте термин «формирование»? Процесс накопления информации о внешнем мире и выработка на данной основе собственных суждений и представлений не является полностью хаотичным. Он отчасти предопределен малым и близким кругом общения, а также большим и дальним, отражающим культуру того места,

где развивается личность. На него оказывают влияние система ценностей как общества в целом, так и семьи в частности, система образования, СМИ и прочее. Таким образом, формирование нашего собственного «Я» и нашего представления об «ОНИ» обусловлено множеством факторов, имеющих собственные структуры находящихся во взаимодействии с субъектами социального. Их влияние предопределяет выбор нами определенных «форм», с которыми мы спорим, сопротивляемся их усвоению, но, в результате, находимся под их влиянием, создавая собственное «МЫ».

В этом контексте навыки коммуникации именно формируются. И факторов, участвующих в данном процессе, множество. Во многих современных нормативных документах системы образования записано, что коммуникативная компетентность как личностная характеристика человека становится сегодня целью образования [4, с. 130–137], но, тем не менее, мы не должны забывать, что в систему образования человек приходит из семьи, уже имея определенный уровень, коммуникативных навыков сформированных семьей. Кроме того, необходимо учитывать, что коммуникационное пространство всей системы образования, и каждого учебного заведения в частности, формируется благодаря личному вкладу каждого актора, в том числе педагогов и родителей. Успешность же индивида – как в выстраивании коммуникационного пространства вокруг себя, так и при его вхождении в уже имеющееся пространство вуза – во многом обусловлена «картиной мира», которая уже сформировалась к моменту поступления в учебное заведение и будет отчасти трансформироваться под влиянием его нового окружения, в которое войдут и студенты, и преподаватели.

Для анализа факторов формирования коммуникативных навыков на индивидуальном уровне первичное значение имеет ряд антропологических констант, свойственных человеку генетически и социально (биологически и культурно):

- особенности восприятия, обусловленные биологически, социально и культурно;
- психотип как отражение взаимосвязи индивидуального и надиндивидуального;
- социотип как отражение личностной и коллективной идентичности;
- специфика деятельности, осуществляемой человеком;
- специфика процессов кодирования и декодирования информации в разных или сходных дискурсивных условиях;
- семантическая среда, в которой находится индивид, а также деятельностная обусловленность использования определенного семантического набора.

Перечисленные выше антропологические константы, свидетельствующие о существовании ряда объективных и субъективных факторов формирования «картины мира» у индивида, а также его коммуникативных навыков, позволяют сделать вывод, что сама картина мира должна изучаться во всем многообразии факторов и условий, связанных с психической жизнью активного субъекта, его речемыслительной деятельности, включенной в другие виды деятельности в рамках социума, под воздействием которых формируется индивидуальная картина мира [5, с. 36]. За ее пределами, семантические средства не имеют смысла.

Так, по результатам пилотажного опроса по методике Н. Збигнева и Ю. Подгурецкого, который был проведен в 2012 г. на базе НГПУ, были получены подтверждения существования взаимосвязи между типом семьи, уровнем образования родителей, наличием в семье братьев и сестер и уровнем развития коммуникативных навыков студентов. В опросе участвовали 140 человек. Методика оценки коммуникативных навыков предполагает анализ в совокупности таких важных для взаимодействия характеристик личности, как: эмоциональный интеллект, социальная компетентность и коммуникационные возможности. Уровень их развития определялся на основе исследования следующих характеристик личности: легкость в установлении контактов, эмпатия, устойчивость к внешним раздражителям, умение перевоплощаться (гибкость в общении), чувствительность к оценке внешних характеристик собеседника и своих эгоцентричность, открытость, простота общения. Все они нашли отражение в интервальной переменной, которая определяла уровень сформированности коммуникативных навыков индивида и качества осуществления коммуникативной деятельности в целом.

Основная часть опрошенных показала средний уровень сформированности коммуникативных навыков – 49,2 %, выше среднего – 11,9 % и 11 % – высокий. Среди опрошенных были 68,6 % девушек и 31,4 % – юношей. Поскольку в опросе участвовали студенты, обучающиеся по различным направлениям, мы также имели возможность сопоставить обусловленность профессионального выбора уровнем сформированности коммуникационных навыков. Деятельностное соотношение образа и реальности может *привести к построению такого образа мира, в котором образ этого предмета устойчиво связан функционально с определенной деятельностью* (действием, сочетанием деятельностей, действий); то есть этот образ приобрел новые «сверхчувственные» [6] качества (при этом чувственная стимуляция может и не изменяться).

Так, по результатам оценки уровня сформированности коммуникативных навыков студенты факультета журналистики оказались самыми общительными, что обусловлено высокими показателями по легкости установления контактов, эмпатии, умению перевоплощаться, открытости и простоте в общении. Такие качества, как устойчивость к внешним раздражителям, оказались более характерны для будущих педагогов – технологов. Студенты-филологи оказались более восприимчивыми к внешним характеристикам, как своим, так и партнера по общению, что, по всей вероятности, обусловило и несколько более высокий показатель эгоцентризма, который также продемонстрировала эта группа опрошенных. Самый низкий показатель по оценке коммуникативных навыков оказался у студентов-историков. Они, по всей вероятности, имеют больше затруднений в общении, что связано с трудностью установления контактов, слабым умением перевоплощаться, некоторой неустойчивостью и закрытостью в общении. Необходимо отметить, что поскольку данный опрос являлся пилотажным, то количество участников опроса не позволяет вышеприведенные выводы считать в полной мере основательными для выявления доминантных профессиональных признаков, но тем не менее

они могут служить основанием для проведения более детальных исследований в данной сфере.

Распределение по типу семьи, в которой воспитывались респонденты, продемонстрировало, что у 59,3 % студентов семья полная, то есть имеются и мать и отец. У 16,9 % – в семье один из родителей неродной (является – отчимом или мачехой), у 14,4 % – родители живут раздельно, и 9,3 % – неполная семья.

По результатам опросов было выявлено, что коммуникативные навыки лучше развиты у студентов из неполных семей. Они легче устанавливают контакты, склонны к перевоплощению и более просты в общении. В то же время у детей из полных семей оказался более высокий показатель эгоцентризма, и им сложнее, чем остальным, устанавливать контакты. Возможно, это обусловлено избытком общения в семье, но данное предположение требует дополнительного рассмотрения. Эмпатия выше у студентов, чьи родители живут отдельно или разведены, а также они более открыты в общении. Более устойчивыми оказались студенты, в чьих родительских семьях один из родителей не является родным, а также они более восприимчивы к внешним признакам актора коммуникации.

Рассмотрим, как на навыки взаимодействия повлияло количество братьев и сестер. В нашей выборке оказалось немного студентов, у которых было бы 3 и более братьев и сестер, что, исходя из данных статистики, скорее является картиной, реально отражающей ситуацию по деторождению в стране.

Оценка сформированности коммуникативных навыков студентов позволила сделать вывод: те, кто являются единственными детьми в семье, наиболее общительны. Они легче устанавливают контакты, более эмпатийны, устойчивы, открыты в общении и просты в контактах. В то же время они более требовательны к характеристикам внешности, как собеседника, так и своей. По уровню развития способности перевоплощаться, опрошенные из многодетных семей превзошли студентов, которые росли в семьях единственным ребенком или имели одного брата или сестру, что, по всей вероятности, обусловлено большей практикой в общении и возможностью наблюдения различных коммуникативных моделей.

При сопоставлении типа семьи, количества детей в семье и уровня сформированности коммуникативных навыков были выявлены следующие закономерности. Так, у студентов из неполных семей, где родители живут отдельно, коммуникативные навыки развиты плохо (показатели взаимосвязи имеют отрицательное значение: Хи-квадрат – 0.612; Коэффициент Спирмена – 0.645). Также отрицательная связь существует и для неполной семьи, где имеется только один из родителей (Хи-квадрат – 0.973; Коэффициент Спирмена – 1.000). Но поскольку в обоих случаях данная зависимость была обнаружена на малой совокупности, то данное предположение требует дополнительного исследования.

Анализируя образование родителей, было выявлено, что 47 % матерей имеют высшее образование и 43 % средне-профессиональное, а среди отцов большая часть (47 %) имеют средне-профессиональное образование.

Оценка сформированности коммуникативных навыков показала, что у студентов, чьи матери имеют среднее образование, или отцы средне-профессиональное, навыки развиты выше.

При сочетании двух факторов – уровня образованности матери и отца, было выявлено, что существенное влияние на сформированность коммуникативных навыков могут иметь среднее образование отца и средне-профессиональное образование матери (Хи-квадрат – 0.511; Коэффициент Спирмена – 0.558); высшее образование отца и средне-профессиональное образование матери (Хи-квадрат – 0.912; Коэффициент Спирмена – 0.775); и обратное влияние при средне-профессиональном образовании отца и высшем у матери (Хи-квадрат – 0.589; Коэффициент Спирмена – 0.657). Поскольку совокупности, которые показали существование зависимостей, небольшие по количеству, то мы пока не можем в полной мере утверждать, что они существуют.

Также было выявлено, что имеется зависимость между образованием родителей, курсом, на котором обучается студент, и уровнем его коммуникативных навыков. Так, при среднем образовании родителей Хи-квадрат составил – 0.594; Коэффициент Спирмена – 0.536; при высшем образовании у обоих родителей – Хи-квадрат – 0.614; Коэффициент Спирмена – 0.534. Существование связей между средне-профессиональным образованием отца и неполным средним образованием у матери также было выявлено, но, в связи с небольшим количеством подтвердивших данный факт группировок, мы пока не можем в полной мере утверждать существование таких связей.

Выявленные зависимости скорее могут служить основанием для корректировки методики обучения студентов исходя из детального анализа факторов, обусловивших их воспитание и образование до поступления в вуз. Многие выявленные закономерности требуют более детального и дополнительного исследования. Вместе с тем, мы полагаем, что глубокое изучение факторов формирования коммуникационных навыков в условиях модернизации современного российского общества является чрезвычайно значимым, особенно для успешной реализации программы по профессиональной подготовке студентов.

Предпочтительная модель коммуникации в рамках учебно-воспитательного процесса, необходимая для понимания современности, пока еще не сформулирована. Поэтому открытым остается вопрос о той роли, которую должна в нем занимать социальная коммуникация. В этом контексте, мы считаем, что проблемы социальной коммуникации представляют собой существенный элемент, облегчающий понимание современной общественной жизни и межчеловеческих отношений. Следовательно, знания в этой области неразрывно связаны с образованием на каждом его уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Luhmann N.** Die Gesellschaft der Gesellschaft. – Frankfurt : Suhrkamp, 1997. – S. 105–109.
2. **Пигров К. С.** Социальная философия. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 296 с.
3. **Подгурецкий Ю., Дабровска А., Крашенинников В. В.** Социальная коммуникация и ее применение в системе образования. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2011. – С. 3–7.
4. **Дабровска А., Подгурецкий Ю.** Факторы успешности коммуникации в образовательном процессе // Философия образования. – 2012. – № 4. – С. 130–137.

5. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. – М. : Рос. гос. гум. ун-т, 1999. – С. 36–39.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 236 с.

Принята редакцией: 29.03.2013

УДК 37.0 + 372

ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКАЯ И ВОСТОЧНОАЗИАТСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПАРАДИГМЫ

В. Н. Никитенко, И. А. Файнфельд (Биробиджан)

В статье представлен сравнительный анализ западной и восточной парадигм образования человека; они рассматриваются как равнозначные и взаимодополняющие. Вместе взятые, эти парадигмы полнее отражают сущность образования и саморазвития личности. Западноевропейская парадигма образования базируется на христианских традициях и рационалистической науке. В рамках этой парадигмы человек, как познающий и образующийся субъект, противопоставлен объекту своего познания, учитель и педагог – своим ученикам и воспитанникам. Восточноазиатские философские учения не выделяют человека из холической системы мироздания. Образование человека, согласно восточноазиатским учениям, заключается в поэтапном «просветлении» его сознания и чувствовании себя в единстве со всем миром. Для этого в образовательных системах Восточной Азии сложились специфические, отличные от западноевропейских, приемы и методы образования – коаны, медитация и другие. Синтез западноевропейской и восточноазиатской образовательных парадигм обеспечивает более высокий потенциал для саморазвития человека, чем каждая из них в отдельности.

Ключевые слова: образование, личность, христианские традиции, образовательные парадигмы, саморазвитие человека.

THE WEST-EUROPEAN AND EAST-ASIAN EDUCATIONAL PARADIGMS

V. N. Nikitenko, I. A. Finefeld (Birobidzhan)

The article contains a comparative analysis of the Western and Eastern paradigms of person's education. The authors consider them to be equivalent

© Никитенко В. Н., Файнфельд И. А., 2013

Никитенко Виктор Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией региональных социально-гуманитарных исследований, Институт комплексного анализа региональных проблем ДВО РАН.

E-mail: rsgilab@rambler.ru

Файнфельд Игорь Ананьевич – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологи, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема.

E-mail: kaf psi@prgusa.ru

and complementary ones. Taken together, they reflect the essence of education and self-education more properly. The West-European educational paradigm is primarily based on Christian traditions and rational science. Within this paradigm the human being, exploring and self-forming subject, is opposed to the object of his/her exploration, e.g. the teacher is opposed to his/her pupils. The East-Asian philosophical theories do not distinguish the human being from the whole system of world formation. According to these East-Asian theories, human education is a gradual attaining of enlightenment of his/her consciousness and feelings in the unity of the whole world. In order to reach this goal, specific methods, different from the ones in Europe, were created in Asia, e.g. koans, meditation, etc. Therefore, a synthesis of the West-European and East-Asian educational paradigms has a higher potential for human self-development rather than each of the systems separately.

Key words: *education, personality, Christian traditions, educational paradigms, self-development of the person.*

Исторически сложилось так, что различные религии, религиозно-философские учения и наука оказывали существенное влияние на формирование парадигм образования человека. Российская теория и практика образования, отечественная педагогика складывались под влиянием христианской религии и западноевропейской рационалистической науки, начало которой было положено древнегреческими философами Парменидом, Аристотелем и др. Русь изначально являлась частью Европы и не была изолирована от проникновения византийского православия и европейской научной мысли. Влияние православия на российскую школу сохранялось до революции 1917 г. В досоветский период государство и Русская православная церковь тесно сотрудничали в реализации программ, по крайней мере, начального образования. Организационной формой такого сотрудничества была широкая сеть церковно-приходских школ; они официально входили в систему народного образования, а их деятельность регламентировалась соответствующими Уставами [1].

Позднее Россия стала евразийской страной [2], открытой для проникновения восточно-азиатской культуры и религиозно-философских учений буддизма, даосизма, конфуцианства. Возникло противоречие парадигмального характера: значительная часть россиян стали азиатами по месту своего проживания, расширились их контакты со странами Восточной Азии, а в теории и практике народного образования, даже в азиатской части России, продолжала доминировать западноевропейская образовательно-методологическая парадигма. В большинстве научных работ по педагогике, кандидатских и докторских диссертациях, защищаемых в диссертационных советах дальневосточных вузов России, фигурируют имена и теории западноевропейских философов и крайне редко упоминаются мыслители Востока. Составители двухтомной педагогической антологии во вступительной статье еще в 1994 г. констатировали, что ждут своей очереди тома по древним и средневековым восточным педагогическим системам [3, с. 9]. Это необходимо для развития межгосударственных и межнациональных отношений России с зарубежными странами Дальнего Востока, поскольку важно учитывать сложившиеся в них культуру и образовательные традиции. А в современных системах народного образова-

ния Китая, Северной и Южной Кореи, Монголии и Японии прогрессивный европейский опыт и идеи учтены в большей степени, чем восточноазиатские – в системе обучения и воспитания в России. В них широко применяются заимствованная у европейцев классно-урочная система обучения, атрибуты обучения в соответствии с Болонским договором стран Европы и Азии и многое другое. Нами сделана попытка представить идеи восточноазиатских религиозно-философских учений и традиций образования человека, приемлемые для современной российской системы образования.

Обучение по-европейски и «просветление» в дзэн-буддизме

В европейской и современной российской теориях и практике образования доминирует сциентистский подход к обучению, целью которого является приобщение учащихся к знаниям основ наук. Посредниками между наукой и учащимися выступают учителя, которые являются основным источником научной информации и играют роль ведущих, а ученики – ведомых. Такую схему обучения предполагает зародившаяся еще в Древней Греции наука «педагогика», что в переводе на русский означает «детоводительство».

В российской педагогике до сих пор продолжаются дискуссии о том, какие между учениками и учителями складываются отношения в процессе обучения – субъект-объектные или субъект-субъектные. Однако совершенно очевидно, что, при ведущей роли учителя, его отношения с учениками могут быть только субъект-объектными: учитель – субъект деятельности, осуществляющий преподавание, ученик – объект, на который направлено преподавание (подобно тому, как действия станочника направлены на обработку детали). Хотя ученик является субъектом учения и, в конечном счете, учится сам, но в отношениях с учителем он не перестает быть ведомым объектом. Несмотря на идеи «саморазвития личности учащихся», получившие в последние десятилетия развитие в научно-педагогической школе российских дальневосточных ученых, позиция учащихся как объекта воспитания и обучения мало изменилась в практике образования.

Совсем иначе понимается и происходит процесс образования и саморазвития личности с точки зрения буддистского учения о просветлении. Основоположником этого учения принято считать Сиддхарту Гаутаму (ок. 643–543 гг. до н. э.), получившего впоследствии имя Будды Шакьямуни. Будда означает «знающий», «достигший просветления». Рожденный принцем и проживший до совершеннолетия во дворце, молодой Гаутама отправился в народ. В своих путешествиях он увидел много такого, что никак не сочеталось с его прежней беспечной жизнью во дворце, и путем чувственных восприятий и размышлений многое познал. Венцом его просветления стало ощущение своего единения со всем миром, сострадательная любовь к людям, наполнение желанием и жизненной энергией для помощи им. Личный опыт Сиддхарты Гаутамы стал основой для последующего развития буддизма как философско-религиозного учения. Ключевым понятием этого учения является сатори – субъективное состояние просветления, постижения своей истинной природы, озарение, инсайт.

Пытаясь понять суть просветления, один из современных исследователей буддизма Л. Хиксон (США) определил его как «процесс, в котором наше сознание постепенно становится полностью прозрачным, до самой

своей сущностной природы... Согласно учению буддизма, когда наша внутренняя природа раскрывается, то оказывается, что у нас на самом деле нет никакой внутренней природы, а сущностью нашего сознания является пустота, свободная от всего» [4].

Буддизм не исключает из процесса просветления учителя. Будда сам выступает в роли учителя для всех. С точки зрения буддистского учения, любой человек также может стать Буддой, то есть просветленным. Однако этот процесс не столь детерминирован прямым воздействием учителя, даже если он, говоря по-европейски, выполняет функции фасилитатора (от английского глагола *to facilitate* – быть посредником), а зависит от глубины собственных внутренних сосредоточений на интуитивном познании себя как части мира.

Процесс просветления проходит через различные стадии. В буддизме Китая с XII в. эти стадии наглядно изображаются в виде десяти рисунков под общим названием «Поиски быка». Бык символизирует внутреннюю природу сознания, которая благодаря самостоятельным усилиям ученика должна проявиться в нем. Каждый из рисунков имеет условное название: 1) ищу быка; 2) напал на след быка; 3) заметил быка; 4) ловлю быка; 5) приручаю быка; 6) еду на быке домой; 7) забыл о быке, остался сам; 8) забыл и о быке, и о себе; 9) достиг истока; 10) вернулся с дарами в мир.

Не вдаваясь в подробные описания каждой из стадий (они даны Хиксоном в указанном источнике [4]), заметим, что эти стадии являются отражением пути просветления самого Сиддхарты Гаутамы и становления его Буддой, от осознания пустоты своего «Я» до полной интеграции и единения с миром. Человек, изображенный на последнем из десяти рисунков, несет сосуд из тыквы, наполненный вином – символом тантрического экстаза, и способен трансформировать «яд вина» иллюзорного человеческого мира в нектар. Все окружающие его люди движутся к просветлению.

Вон Кью Кит так комментирует последний рисунок. Просветленное существо возвращается в феноменальный мир, чтобы помочь нуждающимся, независимо от их расы, культуры или религии. Когда осознается, что феномены являются порождением сознания, и когда само ваше сознание фиксировано и сосредоточено, тогда вы способны посредством сознания творить феномены [5].

Таким образом, поскольку сущностью сознания, согласно буддизму, является пустота, свободная от всего, то динамика просветления представит в нашем понимании как динамика опустошения сознания, постижения его пустотности и, тем самым, преодоления дуальности. Иными словами, если суметь направить фокус сознания вовнутрь, на быка, то есть на само сознание, сфокусировать энергию на «безобъектном», или иллюзорном, объекте, то энергия сознания, переключаясь на саму себя, самопознается. Сознание становится собственным объектом. Просветление возникает, когда ясно осознается иллюзорность объекта – быка и иллюзорность самих поисков.

Отображенные в рисунках десять стадий иллюстрируют динамику сознательного входа в собственную психику для осознания ее глубинных слоев, то есть бессознательного. В достаточно упрощенном варианте весь процесс можно представить следующим образом. Вначале очерчивается

психический контур – бык, символизирующий бессознательное. Этот цельный образ-объект гипотетически располагается на границе между внутренним и внешним («бездверная дверь»). Для облегчения понимания, этим объектом следует сделать формообразующую сущность. Последняя формирует пространственно-временной механизм восприятия, то есть основной фактор эго-сознания. Изолировав формообразующую сущность, то есть сделав ее объектом, искатель сознательно старается слиться с ней, сделав ее входом в бессознательное, которое неотделимо от мира. Нас окружают объекты, явления, воспринимаемые изолированно друг от друга благодаря формообразующей сущности. Именно она – ключ и дверь. Следует войти в нее, сливая все чувства воедино, то есть перейти на иное, цельное восприятие. Благодаря этому искатель начинает осознавать безобъектность самого сознания (встреча с быком).

Углубляясь в формообразующую сущность, искатель, поглощая этот образ (исчез бык – остался человек), входит в пустоту, то есть исчезает в самом себе (исчезли и бык, и человек). Эта пустота представляет собой единое – она неподвижна, но внутри себя самой она бесконечно подвижна. Искатель отождествляется с ней, становясь неподвижно-подвижным и подвижно-неподвижным. Иначе говоря, входя в формообразующую сущность, искатель входит в поток и в то же время остается вне движения, вне потока.

Стадии просветления и познания истины, в дзэн-буддизме обнаруживают сходство с этапами формирования умственных действий, разработанными П. Я. Гальпериным. Согласно этим разработкам, умственные действия являются результатом интериоризации обучающимися внешних предметных действий. Этот процесс осуществляется в пять этапов: 1) ориентировка субъекта в условиях действия; 2) построение действия с предметами внешнего мира; 3) внешнеречевое действие (громкое проговаривание действия); 4) внутреннеречевое действие (в речи про себя); 5) свернутое умственное действие [6].

В отличие от стадийности буддистского просветления, теория поэтапного формирования умственных действий базируется на рациональной логике познания и не затрагивает подсознательное, чувственное, интуитивное.

Ситуации для внезапного пробуждения в дзэн-буддизме сначала создаются учителем как образец, затем самим учеником с помощью учителя и, наконец, учеником без учителя. Для этого используются специфические приемы, называемые коанами. Коан – это некая парадоксальная, на первый взгляд абсурдная для обычного рассудка задача, однако она, став объектом созерцания, стимулирует озарение, инсайт. Нечто подобное в современной российской и европейской теориях обучения происходит в «проблемном обучении». Начинается такое обучение с создания так называемой «проблемной ситуации», когда ученик испытывает интеллектуальное напряжение и мотивирован на выход из него с помощью самостоятельного поиска, сопряженного с логическим мышлением [7].

С помощью коана также создается проблемная ситуация, но далее выход из нее осуществляется не путем логического решения, а проникновением в сущность явления с помощью мистического представления о нем,

созерцательного размышления (медитации), углубления и просветления, интуиции, развития внутреннего зрения и непосредственного видения. Коаны чаще всего выводят учеников из привычной, бытовой логики и побуждают видеть реальность такой, какая она есть. Постигание истины при размышлении над коаном возникает неожиданно, что и составляет сущность просветления. Ученик развивает в себе способность к интуитивному постижению с помощью обнажения нервов для духовного восприятия, выработки умения внимать сверхчувственному. Такая деятельность исходит из глубин личности человека без помех со стороны интеллекта, все разделяющего надвое. Следует устранить препятствия (мысли и эмоции), проникнуть в бессознательное и, дав ему выход, проявить изначальный, себя не создающий ум – в отличие от иллюзорного ума, все разделяющего, вмешивающегося в свободное действие ума изначального.

Одним из самых известных сборников коанов является «Речения с Лазурного утеса» [8].

Специалисты дзэн разделяют обучение с помощью коанов на шесть ступеней. Сначала следуют пять групп коанов.

1. Хосин, или Дхармакая-коан, с помощью которого ученик «вступает в главные ворота дзэн».

2. Кикан, или коан «хитрого препятствия», в котором активно выражается состояние, усвоенное в первой группе.

3. Гондзэн-коан «изучения слов», связанный с выражением понимания дзэн в словах.

4. Нанто, или коан, «трудный для проникновения».

5. Го-и, или коан «пяти классов», основанный на пяти видах взаимоотношений между «хозяином» и «служкой» или между «принципом» (ли) и «вещью-событием» (ши).

Шестая ступень представляет собой обучение на основе дзэн-буддийских правил и предписаний, которые регулируют монашескую жизнь (винайя).

Такой курс обучения занимает около тридцати лет. Лишь для будущих наставников дзэн требуется овладеть программой во всем объеме.

Как правило, первым идет коан: «каким был твой лик первоуказанный?». По преданию, этот коан принадлежит Эно (Хуэйинэну), шестому чаньскому патриарху. Он рекомендовал своему брату, монаху Мину, прервать все молитвы и медитации и сосредоточиться на этом коане. История гласит, что Мин, используя этот коан, сумел раскрыть в себе тот фундаментальный источник всех вещей, который он ранее искал снаружи.

Известны другие коаны: «как звучит хлопок одной ладони?»; «обладает ли пес природой Будды? – Му! (ничто, нисколько)». Постигая последний коан, ученик, по мысли В. В. Налимова [9, гл. 1], должен достичь такого состояния, чтобы столь различные по своему смыслу слова, как «пес» и «Будда», расширились настолько, чтобы смогли слиться в нечто единое, и это слияние происходит через невыразимое в словах буддийское представление, которое связано со словом «ничто» (пустота). Иначе говоря, если ученик обретает способность к пониманию коана, это означает, что он достигает нового состояния сознания: перед ним открывается возможность прямого выхода в непрерывный поток (бессознательное). Если смысл слов безгранично размывается, они, естественно, выходят из-под

контроля логики, перестают быть противоречивыми и становятся текстом, сотканным из размытых, плавно переходящих друг в друга понятий.

Иными словами, коан психологически приближает ученика к волевому центру сознания, а затем и к самому источнику бытия. Аффективное, или волевое понимание последнего включает в себя все бытие человека, символически сосредоточенное, с точки зрения буддизма, в брюшной части тела. Когда наставник говорит, чтобы ученик «держал коан в животе», он имеет в виду, что коан следует воспринимать всем существом и что с ним нужно полностью отождествиться. Интеллект должен освободить место воле. Дихотомия субъекта и объекта преодолевается, а конечные объекты отождествляются с бесконечным началом. Здесь бесконечное видит само себя в самом себе. Это праджня-интуиция, первичная воля, любовь, мудрость, раскрывающаяся вместе с прорывом дна бессознательного.

Таким образом, ученик, глубоко озадаченный наставником, мог долго мучиться, не находя решения коана, пока наконец, во внезапном «пробуждении», не выходил за пределы логического ума и не осознавал иллюзорность самой проблемы.

Овладев первоначальным опытом решения коанов, ученики погружаются в более сложные. К примеру, «останови корабль в далеком океане», «прекрати звон на далекой колокольне», «по улице идет девушка, старшая она или младшая сестра?». Последний из них должен показать ученику, что дилемма для мышления не представляет затруднений для действия. В своей «таковости» девушка просто то, что она есть; а «сестрой», «младшей» или «старшей», она является лишь в отношении к другим.

Согласно дзэнскому мировосприятию, истина помещена вне слов, ей тесно в словах. В учении дзэн должен торжествовать принцип «от сердца к сердцу». В то же время слово может рассматриваться в системе дзэн и как знак достижения сатори, как знак постижения «истинной реальности». Здесь говорится о «живом слове», смысл которого невозможно выявить на уровне логики – оно поддается только интуитивному пониманию. «Живое слово» противопоставлено «мертвому слову». Последнее рассматривается как следствие омраченного сознания, как следствие неведения. С точки зрения дзэн, истинное бытие за пределами имманентному миру, и в этом смысле слово относится к бытию как имманентное к трансцендентному. Вследствие того, что трансцендентное не может быть выражено имманентным, приверженцы дзэн говорят о невозможности выразить «конечное» состояние сознания в словах («мысль изреченная есть ложь»). Современный исследователь дзэн С. П. Нестеркин сравнивает слова с попытками «выловить отражение Луны в воде» или «достать Луну пальцем» и полагает их не только бесполезными, но даже вредными, так как, при словесных названиях, трансцендентное как бы подменяется его имманентным обозначением, порождающим только иллюзию понимания [10]. Однако возможность выражения просветленного сознания в слове все же имеется («живое слово»), если оно выступает уже не как понятие, но как знак этого состояния

Речь идет о нахождении в себе непоколебимой точки опоры, неуязвимой для внешнего мира. Сатори находится в этой абсолютной точке времени, где нет ни прошлого позади, ни будущего впереди – одно «вечное

теперь». В этой точке потенции только собираются реализоваться. Человек должен «стать духом». Это «Я» – самая твердая почва, какую только мы сможем в себе найти. По ней можно ступать без страха. Это общая основа и центр, где мы, как правило, должны пребывать в себе самих, для себя и через себя. Таким образом, рождается личность иного качества [11].

Образовательная парадигма даосизма

Парадигму образования человека, очень сходную с буддистской, предлагает древнее восточноазиатское учение, основанное китайским философом Лао-цзы (7–6 вв. до н. э.), – даосизм. Учение исходит из того, что первоисточником и хранителем всего в мире является Дао – «путь», «истина». Целью адептов даосизма (даосов) является достижение гармонии с природой посредством медитации, при этом необходимо следовать Дао, путем, который приводит к обретению благоденствия, процветания, долголетия и даже бессмертия. Дао, согласно этому учению, есть нечто всепроникающее и вездесущее, нет вещи, которая им не обладает, и поэтому его можно обнаружить где угодно и в чем угодно, оно является всеобщим началом, управляющим Вселенной, природой, человеческим обществом и человеком.

Человек, с точки зрения даосизма, в триединой системе «Небо-Земля-Человек» является частью равного порядка с другими двумя составляющими, и его сущность во Вселенной отождествляется с «Великим Дао». Поэтому главная задача самопознания и образования человека заключается в выявлении заложенного в нем космического начала.

Даосы выступают против всякого насилия над человеческой личностью в виде ограничения его любыми рамками – правилами, влияниями культуры и других людей. Он должен достигать Дао не иначе, как путем следования к своей «самости», то есть к истинной своей природе.

Если человек познает универсальное Дао и овладеет им хотя бы в одном деле, то он может достичь совершенства и в любом другом, поскольку причину всех своих успехов и неудач нужно искать не во внешних обстоятельствах, а, прежде всего, в самом себе. Даосская практика образования человека ориентирована на его саморазвитие не вширь, а вглубь, на проникновение в глубинные уровни человеческой психики, в сферу его бессознательного.

Учение Конфуция об образовании

Учение, основанное в VI–V вв. до н. э. в Китае мудрецом-философом Кун Цю (Кун Фу-цзы), известным как Конфуций, получило впоследствии название конфуцианство. В нем исследуется человек в моральном и философско-этическом аспектах. Конфуцианский психокосм и конфуцианская Вселенная иерархизированы и детерминированы принципом всеобщего мирового порядка – ли, который гармонизирует все. Центральная категория учения – жэнь – означает человека, любовь к нему, гуманность, человечность и совокупность отношений человека с обществом, природой и всей Вселенной. Жэнь – сумма качеств благородного человека, обуславливающих его единство с мирозданием.

В конфуцианстве, как и в даосизме, утверждается идея стремления к Дао – высшей субстанции, центру всего, но, в отличие от даосизма, основ-

ной упор делается на духовно-социальное совершенствование человека, в частности, на образование, интеллектуальное развитие, очень строгое соблюдение определенных традиций и общественных правил, регулирующих все стороны общественной жизни человека. Лишь строгое соблюдение таких правил, по Конфуцию, дает человеку возможность приобщиться к Дао, познать божественную природу бытия. Другой особенностью конфуцианства является стремление к преобразованию установившихся порядков в стране в соответствии с представлениями об идеальном общественном устройстве.

Высокоморальный и совершенный человек – «цзюнь-цзы», согласно учению Конфуция, должен отличаться двумя основными достоинствами: гуманностью и чувством долга. Такой человек должен быть честным и искренним, прямодушным и бесстрастным. Он должен все видеть и все понимать, быть осмотрительным в речах, осторожным в делах. В сомнениях – справляться, в гневе – обдумывать поступки, в выгодном предприятии – думать о честности. Человек должен руководствоваться пониманием своего предназначения, гуманностью, нравственной интуицией, чувством долга и справедливости, разумностью, и следовать по пути мужества, уважительной осторожности, сыновней почтительности, братской любви, верности, искренности.

В круг интересов конфуцианцев входят космология, философия, нумерология, музыка, теория познания, онтология и многое другое. Считается, что все в мире пронизано духом, который по воле неба способствует самоорганизации мира и установлению в нем иерархизированной гармонии.

Таким образом, если европейская рационалистическая парадигма образования человека рассматривает обучение преимущественно как приобщение к знаниям основ наук и меньше затрагивает чувственную и интуитивную сферы познания, то восточноазиатская парадигма в этом отношении является противоположностью европейской. С точки зрения восточноазиатских учений, только посредством человеческого разума нельзя проникнуть в запредельный для него мир.

Надо признать, что воззрения Востока на сущность человека и его образование значительно расширяют границы понимания. Очевидно, соотношение западной и восточной парадигм образования может быть понято с позиций принципа дополнительности, сформулированного Н. Бором применительно к проблемам квантовой механики, а затем получившего более широкое содержание и толкование. Этот принцип утверждает, что стороны явления могут выступать не как взаимоисключающие противоположности, а как разные, но дополняющие друг друга. Великий А. Эйнштейн, применяя принцип дополнительности к объяснению природы света на основе одновременного сосуществования волновой и квантовой теорий, утверждал: «Итак, мы теперь имеем две теории света, обе необходимые и существующие безо всякой логической взаимосвязи, несмотря на двадцать лет колоссальных усилий физиков-теоретиков» (цит. по: [12]). Такую же логику можно применить к сосуществованию западноевропейской и восточноазиатской парадигм образования человека, между которыми слабо просматривается логическая связь.

В последнее время появились новые научные направления, ставящие целью объединение разных парадигм человеческого образования. К ним следует отнести соционику, эдукологию и другие [12–13]. Только взятые вместе с уже существующими направлениями человекознания, они способны расширить представления о феномене человека и его образовании. «Новое многомерное мышление сегодня, – пишет один из приверженцев соционики О. И. Аюрзанаев, – начинает обратный отсчет от древних учений Востока и триединства христианства, пытаясь соединить мир человека и миры более высоких измерений через освоение духовных богатств Востока, новых логик и других способов осмысления» [12]. Каждое из этих учений способствует раскрытию глубинной сущности человека и его образования. Очевидно, что и не упомянутые в данной статье индуизм, иудаизм, ислам и другие религиозно-философские учения тоже содержат в себе дополнительные основания для наиболее полного понимания этой сущности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Костикова М. Н.** Обучение религии в российской системе образования XIX века. – Владивосток : Изд-во ДВГУ, 2001. – 132 с.
2. **Азиатская Россия** : в 3-х т. – СПб. : Изд-во Переселенческого управления Главного управления землеустройства и земледелия, 1914. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.runivers.ru/lib/atlas/atlas4298>
3. **Антология педагогической мысли христианского средневековья** : в 2-х т. / сост., вступит. ст. и общ. ред. В. Г. Безрогова, О. И. Вальяж. – М. : Аспект-Пресс, 1994. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.takelink.ru/knigi_uchebniki/nauka_obrazovanie/133491-antologiya-pedagogicheskoy-mysli-hristianskogo-srednevekovya-vdvuh-tomah-ti.html
4. **Хиксон Л.** Десять сезонов просветления: дзэнские поиски быка // Что такое просветление? Исследование цели духовного пути : пер. с англ. / под ред. Джона Уайта. – М. : Изд-во Трансперсонального ин-та, 1996. – С. 194–205.
5. **Вон Кью Кит.** Энциклопедия дзэн / пер. с англ. А. Гарькавого. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 400 с.
6. **Гальперин П. Я.** Психология как объективная наука / под ред. А. И. Подольского. – М. : Ин-т практич. психол. – Воронеж : МОДЭК, 1998. – 480 с.
7. **Махмутов М. М.** Проблемное обучение. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
8. **Майданов А. С.** Коаны чань-буддизма как парадоксы // Противоположности и парадоксы (методологический анализ). – М., 2008. – С. 318–353.
9. **Налимов В. В.** Вероятностная модель языка. – М. : Наука, 1974. – 272 с.
10. **Нестеркин С. П.** Психологические основы средневекового чань-буддизма // Психологические аспекты буддизма : сб. ст. – Новосибирск : Наука, 1986. – С. 144–156.
11. **Файнфельд И. А.** Дзен для самого себя. – М. : Спутник +, 2011. – 129 с.
12. **Аюрзанаев О. И.** Соционика и дзен-буддизм. – [Электронный ресурс]. – URL: daer.narod.ru/st4.htm
13. **Никитенко В. Н.** Эдукология и педагогика – общее и особенное в предметах исследования // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 6. – С. 183–188.

Принята редакцией: 25.02.2013

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ СБЛИЖЕНИЯ ЗАПАДНОЙ И ВОСТОЧНОЙ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

М. С. Ашилова (Алматы, Республика Казахстан),
Н. В. Наливайко (Новосибирск)

Глобализация – это многофакторный процесс в современном мире, характеризующий трансформацию связей всех общественных отношений, в том числе и в сфере образования. В последние годы процесс глобализации активно исследуется учеными Запада и Востока. Высказывается мнение, что идет сближение восточной и западной систем образования, происходит смена парадигм, когда технократический принцип обучения сменяется гуманитарным. При усиливающейся фактически во всем мире вестернизации необходимо стремиться и Востоку, и Западу к сохранению самобытных национальных систем образования, не отвергая идею об использовании зарубежного опыта. Но использовать этот опыт надо не эклектично, а органично включая в контекст образования.

Ключевые слова: глобализация, вестернизация, системы образования, парадигма, трансформация, самобытность.

GLOBALIZATION AS A CONDITION OF CONVERGENCE OF THE WESTERN AND EASTERN SYSTEMS OF EDUCATION

M. S. Ashilova (Almaty, Republic Kazakhstan), **N. V. Nalivayko** (Novosibirsk)

Globalization is a multifactorial process in the modern world, which is characterized by transformation of all the social relations, including in the field of education. In recent years, the process of globalization has been actively studied by the scientists from the West and the East. It is suggested that there is taking place the rapprochement of the Eastern and Western educational systems, a paradigm shift, when the technocratic principle of training is replaced by the humanitarian one. With the globally increasing Westernization, both the East and the West should try to preserve their distinctive national education systems without rejecting the idea of borrowing the foreign experience. But this experience should be used not in an eclectic manner, but it should be organically included in the context of education.

Key words: globalization, Westernization, education, paradigm, transformation, identity.

© Ашилова М. С., Наливайко Н. В., 2013

Ашилова Мадина Серикбековна – кандидат философских наук, преподаватель философии и культурологии, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Аблай-хана (г. Алматы).

E-mail: alibek557@yandex.ru

Наливайко Нина Васильевна – доктор философских наук, профессор, директор Научно-исследовательского института философии образования, Новосибирский государственный педагогический университет; ведущий научный сотрудник, Институт философии и права СО РАН.

E-mail: n-nalivaiko@mail.ru

Глобализация – объективный процесс в развитии мировой цивилизации конца XX – начала XXI вв. Она обусловлена и НТР, приобретшей всемирный масштаб, все большим сближением мирового хозяйствования, все большей интернационализацией всех сторон жизни человека. Процесс глобализации воздействует на все сферы общественной жизни (на политику, культуру, общество и т.д.), мощно вовлекает в свою орбиту регионы и страны мира, оказывает влияние на положение в мире в настоящее время и на его будущее [1, с. 16]. «Глобализация – наиболее глубинный, многофакторный процесс в современном мире, характеризующий трансформацию видов и связей всех общественных отношений, которые двигаются к глобальному единomyслию и открытости мира» [2, с. 311], в том числе и в сфере образования. Именно поэтому, нет другой такой проблемы общественного развития, которая привлекала бы к себе столь пристальное внимание ученых – экономистов, политологов, социологов, культурологов, философов и прочих специалистов.

Другой, прямо противоположный подход к данной проблеме дается А. М. Новиковым, который рассматривается им в контексте разворачивания «не просто идеологической войны, а так называемой «нелегальной войны» или, по-другому – войны разрушения умов (mind war). «Это совершенно новые подходы к современному типу войн, которые связаны с разрушением идентичности населения той или иной страны. В случае подобных войн оказывается ненужным захватывать территорию другого государства, достаточно лишь осуществить цивилизационную переворботку его граждан. В период глобализации, когда резко усиливается коммуникативная и информационная связность мира, сознание перестает быть глубоко скрытой, скрытой внутренней принадлежностью человека, его внутренней сущностью. Наоборот, сознание превращается в специально создаваемый и массово обрабатываемый объект за счет моды, рекламы различных типов дизайна, феномена так называемой массовой культуры. Ведется борьба за ориентацию жителей всего мира на якобы «страну-лидера», на своеобразную новую социокультурную Мекку. Подобная стрелка сознания действует не сама по себе – она специально конструируется. На подобные ориентации работают очень многие институты – и средства массовой информации, и система искусства, и корпорации. Это и есть ничто иное, как специально организованная пропаганда американского образа жизни в борьбе за мировое лидерство. Для удержания лидирующих позиций в системе финансовых центров, для организации и поддержания притока мозгов подобный имидж США просто необходим» [3].

К сожалению, эта глобализация приняла характер американизации, что связано с ведущей ролью США. Они занимают первое место по валовому продукту, по формированию информационного общества, английский язык имеет доминирующее значение. Такая американизация неизбежно может привести к потере всего национального, этнического, что является весьма нежелательным и приводит к таким последствиям, когда утрачивается многообразие культур, цивилизации в современном мировом сообществе. Бесспорным остается тот факт, что основные импульсы глобализации идут от экономики. Однако крайне важны также социальные аспекты глобализации, ее проявления в политике и культуре, во всей системе об-

пественных отношений [1]. «В последние годы процесс глобализации пристально исследуется и китайскими учеными. Как отмечают многие из них, социальные процессы глобализации служат в основном интересам Запада. Более того, они используются для усиления вестернизации культуры народов Востока, навязывая им английский язык, образ мышления, идеалы и унифицированную западную культуру» [4]. Известные экономисты и культурологи – Дин Яфэй, Тао Фуюань, Ван Мэн полагают, что в ходе модернизации китайского общества необходимо придерживаться стратегии возрождения и опережающего развития китайской науки и образования с учетом особенностей мирового научно-технического развития. Такой подход является воплощением традиционного принципа, отраженного в формуле «чжун ти си юн» – «китайское в качестве основы, западное для применения», где под «китайским» понимается духовная культура с ее незыблемыми ценностями, под «западным» – научно-технические достижения, которые должны быть прагматично «пересажены на китайскую почву [4, с. 16]. По мнению авторов, только при условии сохранения национальных ценностей, научно-техническая революция поможет сократить расстояние, отделяющее Китай от великих держав, только развитие образования поможет превратить высокую численность населения в преимущество человеческих ресурсов. В этом случае появится реальная возможность решить кардинальную задачу модернизации страны – всемерного развития ее производительных сил.

Ван Мэн проводит мысль о недопустимости одностороннего движения глобализации, которая способна нивелировать самоценность культур [4–7].

Успех промышленно развитых стран в различных сферах общественной жизни, основанный на знаниях и услугах, требует усовершенствования высшего образования. В условиях усиливающейся интеграции образования, при одновременном сохранении традиционных институтов образовательной деятельности, глобализации экономики и развитие технологий создают экономику глобального знания, которая предполагает интернационализацию производителей и выпускаемой продукции, а также университетов и других учреждений высшего образования, их программ обучения в целях планетарной согласованности жизни человечества. Глобализация – это проявление современной научно-технической революции, глубинная суть которой заключается в органической связи производства – науки – образования, превращения производства в широкомасштабный инновационный процесс, а также в возникновении способа производства, основанного на информационных технологиях [8, с. 26]. Очевидно, что никакое образование не может полностью отрешиться от глобальных тенденций духовно-практического бытия общества. Но надо приветствовать такое их сочетание, которое не приведет к исчезновению этнонациональных особенностей, аспектов образования, обучения, воспитания. Об этом писал еще Н. Н. Бердяев: «Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек – больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные. Можно желать братства и единения русских, французов, англичан и немцев и всех народов Земли, но нельзя желать, чтобы с лица Земли исчезли

выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур. Такая мечта о человеке и человечестве, отвлеченных от всего национально-го есть жажда упрощения целого мира ценностей и богатств. Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком качестве восходящая до общечеловечности» [9, с. 95–96].

Нам представляется, что образование XXI в. будет качественно иным: будет носить интегральный, межнациональный характер. Уже сегодня идет сближения восточной и западной систем образования, происходит смена парадигм: технократический принцип обучения сменяется на гуманитарный. Ведущей парадигмой современного образования станут гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, имплицитно ведущих к изменениям мировоззренческого и методологического плана, прежде всего, в субъект-объектных отношениях (См.: 8, 13). Российская модель образования представляет для нашего исследования особый интерес. Не являясь ни западной, ни восточной страной, находясь «между ними» Россия сформировала свою уникальную и самобытную систему образования. Она требует тщательного историко-философского и социально-философского анализа, выявления современного состояния и перспектив ее развития в условиях рыночных отношений. Сама жизнь выбирает адекватные времени формы образования. Переломный момент, который в настоящее время переживает Россия, приводит к поиску новых альтернативных способов образования. Если ранее вопросы педагогики чаще всего сводились к выбору нужных технологий образовательного и педагогического процесса, то сегодня подвергаются анализу его корни, мировоззренческие и методологические основания. Становится актуальным философское осмысление проблем образования. И это вполне закономерно. Как отмечал С. И. Гессен, «даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основаниях к чисто философским проблемам» [10, с. 20].

Стоит подчеркнуть, что наибольшую актуальность для философии и науки проблемы образования приобретают в кризисные моменты, когда оно становится единственным источником и мостом, переводящим человека из старого в новый мир. «Когда в трудной борьбе за новый мир новый человек дерзает создавать новые формы, центральной становится проблема образования» [11, с. 38]. Выбор направления и пути, по которому возможно преодолеть кризис, каждая страна определяет для себя сама. При этом она руководствуется своей национальной спецификой – глубокой исторической традицией культуры, науки, религии, образа жизни, т. е. тех геополитических принципов, которые формировались в течение не только веков, но и тысячелетий [12, с.13]. Применительно к России, отечественные специалисты единодушно призывают к сохранению своих самобытных национальных качеств, целостного видения, сформированного православной христианской религией и особым альтруистичным русским характером. При этом не отвергается мысль об использовании зарубежного опыта. Однако, использовать этот опыт, «необходимо не эклектично, а органично включая их в контекст российского образования, в систему русской и многонациональной российской этнопедагогики» [13, с. 34].

Россия не осталась в стороне от глобальных процессов. Можно говорить о том, что сегодня весь мир находится на стадии организации единого социокультурного и научно-образовательного пространства. Как отмечает И. А. Пфаненштиль, «процессы глобализации развертываются объективно по мере реализации социально-культурного потенциала каждого общества и предполагают принципиально новую целостность, с не вполне ясными контурами» [14, с. 25]. Специфика российского включения в мировое образовательное пространство заключается в том, отечественной системе образования пытаются привить западную образовательную модель, в частности переход на Болонское соглашение. По мнению ряда ученых, это в корне неприемлемо. Как отмечает в этой связи В. И. Кудашов, «ценность России все больше видится в оригинальном взгляде на мир, нестандартном мироощущении, интеллекте. Так как интеллект можно воспроизводить только при высоком уровне образования и благосостояния, мир будет заинтересован в нормализации жизни в России» [15, с. 86–88]. А потому собственно для российской действительности сегодня как никогда актуально не потерять свои принципиальные черты, пронести через все испытания новой эпохи элементы национального образования и народной школы. Представляется неслучайным, что в становлении всеединого всемирно-исторического процесса России отводится особая роль. Как пишет Л. П. Карсавин, «с судьбами России связаны сейчас и судьбы вновь осознающих себя азиатских культур и выход европейской культуры из переживаемого ею индивидуалистического кризиса, выход или – смерть» [16, с. 176].

Основными задачами современного развития российской системы образования являются разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности: формирование у учащихся целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межнациональных отношений; систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий. В России уже фактически действует новая система высшего образования, включающая в себя как традиционную структуру подготовки специалистов с высшим образованием, так и многоуровневую структуру, представляющую разнообразные по уровню и продолжительности образовательные программы. Новая система образования в стране характеризуется наличием разнообразных образовательных учреждений, различающихся по форме. В числе особых, специфических черт русского образования ученые выделяют диалектическую взаимосвязь воспитания и обучения, целостное видение, сформированные православной христианской религией и особым альтруистическим русским характером. В числе перспектив – дальнейшее внедрение в рамках Болонского соглашения западноевропейского опыта. При этом сохраняется актуальность и необходимость «не эклектично, а органично» включать элементы западноевропейского образования в контекст российского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ашилова М. С.** Философия образования Востока и Запада: общее и особенное: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Новосибирск, 2012. – 22 с.
2. **Ахмедов Г. Г.** Поликультурное образование педагогического знания в условиях глобализации // Теоретические исследования 2008 года. – М. : ИТИП РАО, 2008. – 328 с.
3. **Новиков А. М.** Постиндустриальное образование. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
4. **Шаренкова Т. А.** Образование в духовной культуре Китая : философско-антропологический аспект : дис. ... канд. филос. наук. – Чита, 2005. – 129 с.
5. **Яфэй Дин, Тао Фуюань.** Экономическая глобализация и китайская модернизация // Чжэсюэ яньцзю. – 2002. – № 1. – С. 13–14.
6. **Китайская философия** : энцикл. слов. / гл. ред. М. Л. Титаренко. – М. : Мысль, 1994. – С. 573.
7. **Гу Юаньцзы.** Глобализация и Китай // Изд-во Чжунго бяньи чубаньше. – 1998. – С. 265–269.
8. **Панарин В. И.** Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Новосибирск, 2010. – 26 с.
9. **Бердяев Н. А.** Судьба России. – М. : 1918. – 390 с.
10. **Гессен С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
11. **Образование и национальная безопасность России** // Образование в документах. – 1996. – № 20. – С. 38–40.
12. **Социально-экономическое положение в России** // Госкомстат РФ. – 1996. – № 12. – С. 12–15.
13. **Наливайко Н. В.** Специфика праксеологического осмысления системы образования: к вопросу о системном кризисе современного образования // Философия образования. – 2003. – № 6. – С. 33–41.
14. **Пфаненштиль И. А.** Современные процессы глобализации в системе основных проектов науки (социально-философский анализ): дис. ... д-ра филос. наук. – Красноярск, 2006. – С. 25.
15. **Кудашов В. И.** Российское образование в глобальном мире // Философия образования. – 2006. – № 2 (16). – С. 86–88.
16. **Карсавин Л. П.** Основы политики // Россия между Европой и Азией: евразийский соблазн. – М. : Наука, 1993. – С. 174–217.

Принята редакцией: 25.03.2013

УДК 37.0 + 316./4

**ГЛОБАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПУТИ ЯЗЫКОВОЙ И
КУЛЬТУРНОЙ КОНВЕРГЕНЦИИ ВОСТОКА И ЗАПАДА**

Б. Р. Каримов (Ташкент, Узбекистан)

В статье предлагается решить ряд проблем глобального образования, а также языковой и культурной конвергенции Востока и Запада

© Каримов Б. Р., 2013

Каримов Бахтиёр Рахманович – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Национальный университет Узбекистана.

E-mail: karimov.bahtiyor@yahoo.com

посредством использования ойкуменической теории нации, концепций этносизма, этнолингвопанизма, создания системы усредненных языков для групп родственных языков, среднемирового языка и глобальной единой системы письменностей.

Ключевые слова: *ойкуменическая теория нации, концепция этносизма, концепция этнолингвопанизма, усредненные языки, среднемировой язык, глобальная единая система письменностей.*

GLOBAL EDUCATION AND THE WAYS OF LINGUISTIC AND CULTURAL CONVERGENCE OF THE EAST AND WEST

B. R. Karimov (Tashkent, Uzbekistan)

The article proposes to solve some of the problems of global education and linguistic and cultural convergence of the East and West by means of using the oikumenic theory of nation, the concepts of "ethnosizm", "ethnolinguapanizm", the creation of a system of averaged languages for the groups of related languages and an averaged world language and a global united system of written language.

Key words: *oikumenic theory of nation, concept of ethnosizm, concept of ethnolinguapanizm, averaged languages, averaged world language, global united system of written language.*

Исходя из взаимного противопоставления ориентализмом и оксидентализмом своих культур формируется противопоставление и их языков. Глобальное образование получило бы мощный импульс для развития, если бы были найдены пути языковой и культурной конвергенции Востока и Запада, восточных и западных локальных цивилизаций. Предлагается решить эти проблемы посредством использования ойкуменической теории нации [1], концепций этносизма [1], этнолингвопанизма [1], создания системы усредненных языков [1–4], среднемирового языка [1–3] и глобальной единой системы письменности [5–7].

Для обеспечения единства человечества и сохранения его многообразия целесообразно создание системы усредненных языков для групп генеалогически родственных языков [1–4], а в дальнейшем – создание среднемирового языка посредством усреднения в многообразии усредненных и изолированных языков на основе ностратической (борейской) концепции, концепции языковых универсалий и статистических методов усреднения языковых феноменов [1–3]. Создаваемый таким путем всемирный вспомогательный язык межкультурного, межнационального общения, накопления мировой информации и глобального образования способствовал бы решению многих глобальных проблем мировой цивилизации и духовному взаимообогащению всех локальных цивилизаций и народов. Создание среднемирового языка могло бы стать способом языковой и культурной конвергенции Востока и Запада в рамках системы единого человечества.

Целесообразно также создать глобальную единую систему письменности, охватывающую как системы письменности на основе алфавитов, так и иероглифические и силлабарийные системы письменности [5–7]. Исполни-

зуя компьютерные технологии переработки информации можно создать две параллельно существующие базы данных: 1) на иероглифической (или смешанной иероглифически-слоговой) системе письма; 2) на алфавитной системе письма. Первая система могла бы применяться внутри страны с данной иероглифической системой, а вторая – в основном, вне данной страны специалистами-нефилологами в целях использования информации, имеющейся в этой базе данных, с минимальными затратами времени. Это сделает данные языки намного более доступными для изучения в качестве иностранных, приведет к резкому увеличению во всем мире количества лиц, изучающих китайский и японский языки и знающих их на этом функциональном уровне. Такой уровень знания позволяет достичь взаимопонимания в устном общении, а в письменном общении действовать через опосредующие компьютерные информационные технологии.

Граждане китайского и японского национальных государств имеют суверенное право изменять или не изменять свою письменность. Поэтому они имеют право создавать первую базу данных и пользоваться ею. Остальная часть человечества имеет право для удобства использования информации, созданной на иероглифической письменности, организовать вторую информационную базу. Затраты средств мирового сообщества на создание этой базы окупились бы тем, что облегчилось бы решение многих мировых и региональных проблем.

Богатства человеческой культуры мирового значения, закодированные в сложнейших системах письменности на основе иероглифического принципа письма, целесообразно перекодировать, перейдя к оптимальной по затратам человеческих сил новой кодировке, построенной на основе алфавитного принципа. Это стало бы благом для всего человечества, в том числе для самих народов Китая и Японии как неотъемлемой части мировой цивилизации. Это позволит объединить интеллектуальные и материальные ресурсы человечества для инновационного решения стоящих перед всеми нами глобальных проблем. Самореализация и смысл жизнедеятельности человека в этих сообществах стали бы соответствовать требованиям современной информационной и инновационной эпохи.

Развитие наций делает объективно необходимым усиление их взаимных контактов, их коммуникации. При этом происходит расширение ойкумены каждой нации и выясняется, что наиболее развитые, интенсивные, глубокие и массовые формы общения и коммуникации возможны между нациями, относящимися к одной языковой группе, особенно, если при общении даже тех представителей таких наций, которые знают только свои родные языки, их речь взаимно понятна. В этом случае возникает этнолингвопанизм (этнический лингвистический панизм) соответствующей группы наций: пангерманизм, панроманизм, панславизм, пантюркизм, паниранизм, панмонголизм и др. Этнолингвопанизм означает применение философской концепции потенциальной целостности к охватываемой группе этносов.

Суверенитет нации в своем национальном государстве предполагает ее ответственность перед человечеством за своих граждан всех национальностей. Это значит, что по отношению к каждой национальной группе государство должно действовать специфическим образом, чтобы удовлетворить национальные их потребности, то есть следует по-иному понимать принцип равенства граждан «независимо от национальности». Нужно отказаться от возникающей в случае формального равноправия (отвлекающегося от национальной принадлежности) ассимиляторской политики по отношению к малочисленным инациональным группам и перейти от абстрактного гуманизма, «независимого от национальности», к конкретному в этом аспекте гуманизму, учитывающему национальную принадлежность. Нужен переход к этносизму, этносистемному гуманизму, дополняющему абстрактный гуманизм до осознания общечеловеческой сущности и ценности этноса, нации, его культуры.

Концепции этносизма и этнолингвопанизма основываются на ойкуменической концепции нации [1]. Они дают основу для конвергентного развития цивилизаций, наций и культур Востока и Запада, так как эти концепции показывают, что такие характеристики нации, как общность территории, экономики, языка, культуры, социально-психологических черт, являются акциденциями, но не атрибутами. Согласно ойкуменической теории нации, атрибут нации – это место, субъектность и деятельность нации в системе межнациональных отношений в ее ойкумене, то есть в системе наций, с которыми она взаимодействует. В настоящее время, локальная цивилизация и нация выступают как субъекты исторического социального действия в системе мировой цивилизации. В ойкуменической концепции нации, общечеловеческие, гуманистические, ценностные оценки деятельности этих субъектов истории приобретают доминантный характер и обеспечивают стремление каждой локальной цивилизации и нации к позитивному самоутверждению и самореализации в мировой цивилизации. В этом подходе, каждая нация как социальная общность получает возможность сознательно регулировать меру развертывания элементов системы своих акциденций и не быть бескомпромиссной хранилищем (и в этом смысле заложницей) всех своих акциденций, вынужденной даже в ущерб своей сущностной определенности в качестве позитивного субъекта всемирной истории, даже с применением антигуманных методов, обеспечивать принадлежность себе каждого элемента системы своих акциденций. Нация обретает гуманную интеллектуальную общечеловеческую сущность. Это создает широкие возможности для достижения каждой нацией системы разумных компромиссов и консенсусов с другими нациями, в том числе и по вопросу о конвергенции Востока и Запада и развития системы глобального образования. Это позволило бы организовать глобальное международное сотрудничество, направленное на решение проблем мировой цивилизации. Глобальные проблемы, вызовы и угрозы получили бы решение на основе оптимального использования регионального, локального и местного контекста. В большинстве стран мира целесообразно значительно увеличить прием в систему высшего образования, развить систему государственного и частного, заочного, вечерне-

го, дистанционного образования и обучения, значительно снизить стоимость получения вузовского образования, учитывая то, что оно готовит не только специалистов высокого уровня, но и главное богатство каждой страны, то есть высокообразованных, высоконравственных, гармонично развитых личностей и обеспечивает права человека на образование, творчество и самореализацию. Это жизненно важно для защиты стратегических интересов каждого государства и его народа, для сохранения правового, демократического, светского статуса государства и общества, для сохранения межнационального поддержания и межконфессиональной толерантности, социального партнерства и мира, стабильности, прогресса, модернизации страны, для самосохранения ее в процессе глобализации, перед лицом идеологических и геополитических угроз и опасностей.

Предлагаемые способы преобразования системы глобального образования и обучения соответствуют тенденциям и расширяют горизонты развития межкультурной коммуникации в процессе формирования мировой информационной цивилизации в XXI в. Они направлены на решение проблем в данной сфере на основе общепризнанных норм международного права, принципов равноправия, суверенитета государств, обеспечения прав и свобод человека и коллективных прав социальных групп (национальных, языковых, этнических, расовых, конфессиональных, локально-цивилизационных и др.). Все это способствует образованности, интеллектуальной, духовной развитости личности и развитию ее межкультурной компетентности в новом тысячелетии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Каримов Б. Р.** Ойкуменическая концепция нации и проблемы развития языков. – Якутск : ЯГУ, 2004. – 84 с.
2. **Karimov B. R, Mutalov Sh. Sh.** Averaged Languages: an Attempt to Solve the World Language Problem. – Tashkent : Fan, 1993. – 28 с.
3. **Каримов Б. Р., Муталов Ш. Ш.** Усредненные языки: попытка решения мировой языковой проблемы. – Ташкент : Фан, 2008. – 32 с.
4. **Каримов Б. Р.** Проблема создания среднеславянского языка и перспективы развития Славянского мира // Славянские языки и культуры: прошлое, настоящее, будущее : материалы III междунар. науч.-практ. конф. – Иркутск : ИГЛУ, 2009. – С. 112–114.
5. **Каримов Б. Р., Каримова У. Б.** Проблемы развития письменностей и языков в процессе глобализации. – Ташкент : IFEAC, 2006. – 32 с.
6. **Karimova U. B.** Yapon yozuv tizimi rivoji muammolari (Проблемы развития японской системы письменности). – Tashkent : Fan, 2008. – 56 с.
7. **Каримов Б. Р.** Проблема создания единого унифицированного алфавита как глобальная проблема // Актуальные вопросы в области гуманитарных и социально-экономических наук. – Ташкент : ТашГТУ, 2005. – Вып. 2. – С. 22–23.

Принята редакцией: 30.01.2013

УДК 37.013.73

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

З. А. Абасов (Ульяновск)

Преодоление кризиса образования требует выхода за рамки самого института образования, осуществления рефлексии над ним, анализа и осмысления его проблем и перспектив в широком социокультурном контексте. В статье анализируются методологические функции философии образования в условиях глобализации.

Ключевые слова: кризис образования, глобализация, философия образования, проектное образование, информационное общество.

THE METHODOLOGICAL FUNCTIONS OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

Z. A. Abasov (Ulyanovsk)

Overcoming the educational crisis requires stepping outside the educational institution itself, thus providing the ground for reflection over it, analysis and consideration of its problems and horizons in a broad sociocultural context. The paper analyzes methodological functions of the philosophy of education in the conditions of globalization.

Key words: educational crisis, globalization, philosophy of education, target education, information society.

На изломе эпох, в условиях социокультурной реформации, особым образом обостряется интерес к образованию, с которым связывают надежды на оздоровление общества и решение жизненных вопросов. Однако трагизм ситуации в современной России заключается в том, что само образование оказалось в кризисном состоянии и мучительно ищет теоретические, философские и технологические основы построения новой конструкции образовательного процесса.

Затянувшийся кризис образования в России, будучи следствием и проявлением системного кризиса общества, при всех разрушительных последствиях имеет положительный аспект: он, демонстрируя неэффективность старых способов решения образовательных проблем, содержит в себе, в зародышевом состоянии, новые формы и конструкции образования будущего. Однако преодолеть кризис образования и распознать эти конструкции будущих форм учебно-воспитательного процесса невозможно, не выходя за рамки самого института образования, не анализируя этот социокультурный феномен в широком социокультурном контексте, не увязав

© Абасов З. А., 2013

Абасов Зейнутдин Абасович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Ульяновский педагогический университет.

E-mail: pedagogika@bk.ru

его состояние, проблемы и перспективы с другими сферами жизни общества.

Говоря о кризисе образования, следует сделать одно замечание. Кризис образования является не только фактом наших дней и не только чисто российским явлением. Кризис образования представляет собой общемировую тенденцию. Им в той или иной форме охвачены образовательные системы практически всех стран мира. Другое дело, что во время социокультурной реформации, критические для общества периоды кризиса образования проявляется острее, осознается отчетливее и протекает болезненнее. Отставание образования от социокультурной динамики, от технического и технологического прогресса, (именно в этом и проявляется кризис образования) является, кажется, его врожденной особенностью. Оно относится к числу наиболее консервативных социальных институтов, с большим трудом поддающихся переменам. Образование всегда пребывает в кризисном состоянии. Эту особенность образования подчеркивает А. П. Огурцов: «в истории не было ни одного периода, когда общество было бы довольно своей системой образования» [1, с. 18].

Кризис образования в Россииотягощен кризисом педагогической науки, ее вечно запаздывающим характером, вследствие чего она не смогла предложить педагогической практике принципиально новых подходов и моделей образовательно-воспитательного процесса. Она утратила свои прогностические функции, не смогла – на основе анализа противоречиво развивающихся процессов в различных сферах жизни общества – разработать стратегию развития образования на ближайшую и отдаленную перспективу. Подтверждением кризисного состояния педагогической науки является трактовка ее сущности образования.

В педагогической энциклопедии, изданной в 1966 г., образование трактуется как «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков» [2, с. 142]. В Российской педагогической энциклопедии за 1998 г. образование рассматривается как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества» [3, с. 62]. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом Государственной Думой 21 декабря 2012 г. и одобренном Советом Федерации 26 декабря 2012 г., образование понимается как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [4, с. 3–4].

В течение всей человеческой истории, и особенно в переломные периоды, знаменующие при переходе на новый этап исторического развития, обостренный интерес к образованию сопровождался как требованием его реформирования, так и новым пониманием его сущности, постановкой перед ним новых задач, соответствующих духу времени. Однако, как видим, в 1960-е, 1990-е гг. и на старте XXI в., когда в стране сложились прин-

ципально различные политические, экономические, духовно-нравственные и социально-педагогические ситуации, сущность образования сводят к трансляции подрастающим поколениям культурно-исторического опыта в рамках специально организованного учебно-воспитательного процесса. Такое понимание образования сужает его смысл, не в полной мере раскрывает сущность и выполняемые им функции. Такой аспектный подход в истолковании сущности образования является специфической особенностью педагогической науки, и этого явно недостаточно для понимания его проблем, прогнозирования и выстраивания стратегии развития на ближайшую, а тем более отдаленную перспективу. Педагогика, которая долгое время «развивалась в пределах своей внутренней автономии, не рассматривая образование как социокультурный институт» (Н. В. Наливайко), не смогла увязать развитие образования с модернизационными процессами, происходящими в России и мире.

По утверждению Б. О. Майера и Н. В. Наливайко, понимание сущности образования как процесса трансляции культурных норм подрастающим поколениям, социального, профессионального и духовного воспроизводства поколений людей оправдано, но концептуально ограничено, поскольку нацелено в прошлое. Такой взгляд на образование был характерен для обществоведческой науки и педагогики до возникновения информационного общества и перехода к обществу знаний. Но в современных условиях, когда концептуальные и методологические основы понимания системы образования, сложившиеся ранее, применяются для изучения образования в условиях информационного общества и общества знания [см. : 5, с. 10].

Если рассматривать образование в широком социокультурном контексте, тогда оно выступает как:

- средство решения глобальных проблем современной цивилизации;
- способ обеспечить устойчивое развитие общества;
- средство решения широкого круга социально-экономических и духовно-нравственных проблем;
- институт социализации личности;
- способ воспроизводства и распространения культурного наследия;
- средство формирования ключевых профессиональных компетенций;
- способ повышения социальной и профессиональной мобильности человека;
- средство самореализации и саморазвития личности.

В результате разрыва между социальной действительностью и положением дел в образовании запускается рефлексивный механизм и образование становится предметом специального анализа с точки зрения его соответствия социокультурной реформации и перспективам развития общества.

Необходимость рассмотрения образования в контексте модернизационных процессов в современной России и мире в целом, приближение грядущего, которое таит в себе много неизвестного и загадочного, и в связи с этим потребность философского осмысления сущности и специфики образования в быстро меняющемся мире, определения его места в культурном пространстве стимулировали появление на свет междисциплинарной области научного знания – философии образования. Н. В. Наливайко,

которая внесла существенный вклад в развитие этой области научного знания, так определяет предмет исследования и сущность философии образования: «Философия образования – формирующаяся область научных исследований, ориентированная на изучение общих законов и закономерностей развития и функционирования образования как целостной социокультурной подсистемы общества <...> Философия образования – это научно-философская рефлексия закономерностей развития собственно образовательной сферы во всех аспектах ее функционирования, а также форма философской концептуализации образования» [6, с. 28].

По утверждению Б. О. Майера, «именно философия образования благодаря своим методологическим функциям способна рационально обосновать сущность, цели, приоритеты, методы и социальную обусловленность образования в контексте глобализирующихся процессов в обществе, а также выявить новые аспекты в понимании образования как фактора адаптации к новым условиям развития социума» [7, с. 121].

Необходимость рассмотрения проблем и перспектив образования в широком социокультурном контексте обусловлена наличием генетической связи между культурой (частью которой является образование, причем оно должно сохранять и преумножать ее), обществом, его институтами и образованием. Образование не может не учитывать и не испытывать на себе влияние реалий современного мира, разноуровневых факторов социализации человека. Методологическая функция философии образования должна заключаться в рефлексии над существовавшими и существующей теорией и практикой организации обучения и воспитания в мировом образовательном пространстве, в анализе связей и зависимостей между политической, экономической, духовно-нравственной сферами, ментальностью народа, социокультурной ситуацией в стране и мире и образованием, в составлении некоего проекта, сценария для образования будущего, контуры которого сегодня просматриваются весьма смутно, в определении продолжительности, целей, содержания образования, концепций, моделей, форм обучения на различных этапах системы непрерывного образования, диспозиций обучающего и обучаемого в учебном процессе, характера их взаимодействия и т. д.

Таким образом, философия образования должна в первую очередь выполнять аналитическую, объяснительную и прогностическую функции.

К числу основных психологических проблем взрослого человека в условиях современного кризисного российского общества Н. К. Джамирзе относит:

- чувство бессилия, ощущение того, что его судьба вышла из-под его контроля и находится под детерминирующим влиянием внешних сил;
- представление о бессмысленности существования, о невозможности получить рационально ожидаемый результат с помощью осуществления каких-либо действий;
- восприятие окружающей действительности как мира, в котором утрачены взаимные обязательства людей по соблюдению социальных предписаний, разрушена система ценностей культуры;
- ощущение одиночества, исключенности человека из социальных связей;

– чувство утраты человеком своего подлинного «Я», разрушение самоаутентичности личности, то есть самоотчуждение [8, с. 74–75].

Противоречивость модернизационных процессов, происходящих в постиндустриальной России, в мире в целом, приводит к трансформации у значительной части населения Я-концепции, к изменению смысловых структур и иерархии ценностей, потере ощущения времени, разрушению нравственных норм и идеалов, стремление к которым еще недавно рассматривалось как воодушевляющая цель жизни; усилению чувства тревожности, незащищенности и ненужности, росту раздражительности, эскалации преступности, нетерпимости и зависти к чужому успеху и благосостоянию. Превращение нестабильности и неопределенности в доминирующую тенденцию современного мира, смутные перспективы будущего актуализируют проблему исключительной важности для судеб страны, социальных групп и отдельной личности: как научиться жить в условиях быстро и противоречиво меняющегося мира. Нестабильность и неустойчивость настоящего требует поиска новых способов достижения устойчивости социокультурного развития, а в более широком плане – выживания человечества перед угрозой цивилизационного кризиса. Поскольку нестабильность и неустойчивость является доминирующей тенденцией в мире, постольку стратегической целью в этих условиях становится создание такого образования, которое способно было бы отвечать на «вызовы» и угрозы, создаваемые новым этапом цивилизационного развития. Проектная парадигма образования как раз и является таким типом образования. «Важнейшей характеристикой сферы образования как «сверхприродной» подсистемы человеческой социальной и культурной организации являются ее футурологические функции и «механизмы», нацеленные на опережающую адаптацию к наступающему природному и социальному будущему, в том числе на основе аналитической, прогностической, проективной и аналогичных составляющих сознательной деятельности», – отмечают Б. О. Майер и соавторы [9, с. 247].

Сущность и специфика проектной парадигмы заключаются в формировании у человека способности адекватно и оперативно реагировать на изменяющуюся жизнь, адаптироваться к ней, вырабатывать соответствующие установки, в поиске новых смыслов и ценностей в профессиональной деятельности, выработке стратегии поведения, соответствующей новой ситуации.

Другой глобальной проблемой современности, которая самым непосредственным образом сказывается на целях, содержании образования, концепциях, моделях, технологиях и методах обучения и воспитания, деятельности обучающихся и обучающихся и требуют философского осмысления, является информатизация общества. Значение информации в жизни общества и отдельного человека побудило некоторых исследователей назвать современное общество информационным. В современном мире устойчивое развитие, успехи стран в социально-экономической и иных сферах связываются не с материально-техническими и природными ресурсами, а со способностью производить, воспринимать и использовать информацию. Важность информационных технологий в поступательном развитии страны побудила Россию принять целый ряд документов, вклю-

чая «Концепцию государственной информационной политики», «Доктрину информационной безопасности Российской Федерации», федеральную целевую программу «Электронная Россия» (2002–2010 гг.). Информатизация общества, внедрение новых информационных и телекоммуникационных технологий, создание электронных учебников, которые обладают колоссальными обучающими возможностями, меняют целевые ориентиры образования (и школьного, и вузовского, и послевузовского). Одной из целей образования становится повышение информационной культуры обучающихся, под которой понимается их способность свободно ориентироваться в информационном пространстве, получать, обрабатывать и использовать информацию. «Новое образование предполагает развитие способности обучающегося создавать и извлекать знания из получаемой информации, то есть использовать не только готовые знания, но и полуфабрикат, каким зачастую является информация. Главной задачей образования становится обучение работе с информацией», – отмечает Г. Л. Ильин [10, с. 93]. По его утверждению, информационное общество обуславливает необходимость пересмотра содержания образования, изменения традиционной функции учителя (из ретранслятора готовых знаний он превращается в организатора активной учебно-познавательной деятельности учащихся, учит их работать с информацией), отказа от понимания школы как единственной формы обучения и воспитания и признания ее как одной из многих образовательных форм, существующих в обществе.

О влиянии информационного общества на традиционное образование, необходимости изменения его целевых ориентиров пишет и А. Урсул: «Футуризация образования диктует необходимость получения информации не только о прошлом и настоящем, но и о будущем и из будущего. Причем именно этот вид информации начинает играть не менее, а может быть, и более важную роль, нежели информация о прошлом и настоящем. Я имею в виду так называемый «эффект Эдипа», когда решения принимаются с учетом набора поисковых и желаемых прогнозов. Вот почему включение «фактора будущего» в образовательный процесс и концентрация усилий на воплощении в действительность модели устойчивого развития помогут сформировать новую, в существенной степени опережающую, интерпретацию (модель) образования, изменить его роль как в обществе, так и сфере взаимодействия с природой» [11, с. 6].

Подведем некоторые итоги. Глобализация бросает вызовы отечественному образованию, его способности в условиях культурно-цивилизационного кризиса разрабатывать и реализовывать парадигмы, концепции, модели обучения и воспитания, соответствующие сложившейся (складывающейся) в России и мире социально-педагогической ситуации. Однако преодолеть затянувшийся и болезненно протекающий кризис образования, самым непосредственным образом сказывающийся на других сферах жизни общества, придать образованию динамику невозможно, не анализируя этот социокультурный феномен в контексте глобальных процессов, происходящих в мире, не увязав его проблемы и перспективы с другими институтами общества, с которыми оно генетически связано. Философия образования «должна подняться над стихией образования и взглянуть на него со стороны, обозреть в целом» [6], осуществить анализ и осмысле-

ние нынешнего состояния, проектировать будущие формы, разрабатывать теоретико-методологические и аксиологические основания образования. В этом и заключается и миссия, и методологическая функция философии образования в условиях глобализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Образование** в конце XX в. : материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 3–21.
2. **Педагогическая** энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 880 с.
3. **Российская педагогическая** энциклопедия. – М. : Большая российская энциклопедия. – 1998. – Т. 2. – 672 с.
4. **Об образовании** в Российской Федерации // Образование в документах. – 2013. – № 1. – С. 3–234.
5. **Майер Б. О., Наливайко Н. В.** Об онтологии качества знаний в обществе знаний // Философия образования. – 2008. – № 3. – С. 4–17.
6. **Наливайко Н. В.** Актуализация проблем специфики развития отечественного образования // Философия образования. – 2006. – № 2. – С. 27–31.
7. **Майер Б. О.** Образование в условиях глобальных изменений: методологическая функция философии образования // Философия образования. – 2012. – № 6. – С. 117–124.
8. **Джамирзе Н. К.** К проблеме самоорганизации и самоопределения взрослого человека в условиях современного российского общества // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 74–79.
9. **Майер Б. О., Покасова Е. В., Наливайко Н. В.** Адаптационная функция системы образования в современных условиях изменяющейся России // Философия образования. – 2006. – № 2. – С. 244–250.
10. **Ильин Г. Л.** Философия образования (идея непрерывности). – М. : Вузовская книга, 2002. – 224 с.
11. **Урсул А.** Российское образование для целостного развития: первые шаги в будущее // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 8. – С. 3–11.

Принята редакцией: 28.03.2013

УДК 316.74:37

КУЛЬТУРОЦЕНТРИЧНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПАРАДИГМЫ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ*

М. Б. Лига (Чита)

В статье исследуется процесс взаимодействия образования и качества жизни, задачи, стоящие перед современным образованием как од-

* Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3634.2011

© Лига М. Б., 2013

Лига Марина Борисовна – доктор социологических наук, профессор, декан социального факультета, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: m-Liga@inbox.ru

ним из механизмов обеспечения достойного качества жизни. Доказывается, что в условиях современной социокультурной ситуации российского общества только культуросоцентричность образования вообще и социального образования, в частности, является условием формирования социально активной личности, а также основой фундаментализации и технологизации подготовки кадров для всех сфер жизнедеятельности общества.

Ключевые слова: *качество жизни, образование, социальное образование, культуросоцентричность.*

CULTURE-CENTEREDNESS OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE QUALITY-OF-LIFE PARADIGM

M. B. Liga (Chita)

We study the interaction of education and the quality of life, analyze the challenges facing modern education as one of the mechanisms to ensure a decent life quality. It is proved that in the contemporary socio-cultural situation of the Russian society only a culture-centeredness of education in general and of social education in particular is a condition of formation of a socially active individual, as well as the basis of fundamentalization and technologization of training for all the sectors of the society, ensuring social and family well-being.

Key words: *quality of life, education, social education, culture-centeredness.*

Одним из факторов, оказывающих влияние на качество жизни человека в современном обществе, является образование. Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что дальнейшая судьба цивилизации будет определяться интеллектуально-образовательным потенциалом человека.

В условиях современного общества происходит смена приоритетов образования: от вооружения знаниями к формированию творческой способности как фундаментальной основы существования человека и общества, от обучения к развитию личности с современным социальным мышлением. Решение задач, стоящих перед современным образованием, позволит усилить степень влияния образования на качество жизни.

В конце XX в. необходимо было переориентировать цели образования России, пересмотреть его функции и определить в качестве приоритетной культурную функцию, соответствующую новым тенденциям социально-экономического и культурного развития. Образование должно было учитывать такие составляющие развития общества, как антропоцентризм, демократизм, гуманизм и духовность. А при отборе содержания образования необходимо было обратить внимание на развивающий, личностный потенциал, так как образование не может ориентироваться только на определенный объем знаний, пусть даже очень новых и актуальных. В содержание образования очень важно было включить материал, способствующий воспитанию эмоционально-ценностного отношения к миру; формированию нравственных ценностей, норм, определяющих стратегию деятельности в самых разных жизненных ситуациях. Но ничего подобно-

го в тот период сделано не было, а также не были осуществлены изменения во взаимоотношениях власти с интеллектуальной, образованной частью населения, которая, в конечном счете, и должна была принять активное участие в процессе радикальных изменений, выстроить траекторию таких изменений, определить цели, задачи, основные направления. В России сложилась своеобразная модель взаимоотношения образованных людей с властью, которая мало ценила высококвалифицированный труд, не учитывала профессиональный уровень, богатый интеллектуальный потенциал нации. Но в то же время государство создавало все условия для развития образования, хотя знания людей не получали должной материальной оценки.

Образование, отражая процессы, происходящие в обществе, неразрывно связано с существующей в обществе культурой. Таким образом, каждому типу культуры соответствует определенный тип образования. Так, архаичной культуре соответствовал традиционный тип образования; индустриальной культуре – инструктивный тип образования; постиндустриальной культуре – креативный, инновационный тип образования.

Динамично развивающаяся действительность предполагает изменение мировоззрения личности. Отличительной чертой личности нового типа в современном обществе становится нестабильность мировоззренческих установок. Человек оказывается в ситуации постоянного выбора поведения, жизненной стратегии. Современный человек часто не может оценивать ситуации по принципу «хорошо – плохо», так как социальный выбор у него чрезвычайно широк. В то же время отсутствует строго определенная направленность этого выбора. В такой ситуации большое значение приобретают ценностные, нормативные установки, которые играют роль стабилизирующих сил. В связи с этим образование должно включать в себя не только усвоение знаний, но и формирование ценностей. Более того, уровень функционального совершенствования специалиста зависит от того, насколько успешно в его профессиональном образовании соединены интеллектуальные знания и гуманитарная подготовка. Миру нужен человек, который руководствуется нравственными, ценностными составляющими интеллекта. В настоящее время чрезвычайно опасной для всей цивилизации может стать личность с технократическим типом мышления.

Изменения, происходящие в обществе, начинаются с культуры. Культура становится структурообразующим началом человеческой деятельности; пространством, порождающим жизненные смыслы; основой, которая соединяет, связывает людей.

Культура разъединяет и обособляет людей, вследствие чего возникает несоответствие между изменяющейся культурой и существующим образованием, которое изменяется значительно медленнее. Знание опережает развитие культуры, ее ценностей, норм, но знания не замещают духовности, они не в состоянии обеспечить процесс целостного развития личности. В настоящее время развитые постиндустриальные страны переживают процессы, которые были характерны для образовательной системы Советского Союза. В этих странах происходит резкий рост количества людей, имеющих диплом о высшем образовании, но падает престиж

самого диплома. В таких условиях большое значение начинают приобретать личные качества, «личный багаж», культурный уровень специалиста, возрастает значимость его умений и навыков.

Образование предопределяет социальное положение личности, ее место в социальной структуре, уровень удовлетворения потребностей, умение воспроизводить и совершенствовать свои жизненные силы, индивидуальную и социальную субъектность. Оно выступает тем фактором, от которого зависит социальное благополучие человека и его семьи, его личные успехи и профессиональные достижения. Значение системы образования для социального и экономического развития общества и повышения благосостояния его граждан трудно переоценить. Многогранность и сложность воздействия образования на общество и индивидов находят отражение в качестве жизни.

В «мире изменений» – т. е. в такой форме социального и технологического бытия человечества, когда темпы обновления знаний, технологий, «вещного мира», экологической ситуации, социально-экономических отношений стали такими высокими, что происходит моральное устаревание знаний и профессионализма, – достижение достойного качества жизни будет определяться уже не уровнем образования, а качествами личности, сформированными в ходе получения образования [1]. Качество жизни понимается как совокупность показателей, характеризующих взаимовлияния, взаимозависимость и взаимообусловленность жизненных сил социального субъекта и его жизненного пространства, что позволяет учитывать как объективные, так и субъективные индикаторы оценки качества жизни [2].

Личность сможет достичь достойного качества жизни только на основе непрерывного образования, поддержания определенного уровня интеллектуальной инициативы, социального интеллекта, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в данный период. К числу других качеств личности, позволяющих ей добиться достойного качества жизни, можно отнести высокий уровень интеллектуальной готовности к самообучению, самообразованию, саморазвитию, профессиональной переквалификации.

Качество жизни определяет качество образования, его приоритеты, основные направления развития; в свою очередь, образование детерминирует качество жизни через такие составляющие, как уровень экономического развития, качество здравоохранения, качество культуры, социальная политика. Высокий уровень качества образования способствует формированию такого качества жизни, которое создает условия для формирования новых потребностей и ценностей.

Для обеспечения достойного качества жизни личность должна получить высокий уровень воспитания, культуры, развитые личностные качества (организаторские способности, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за свои действия), необходимые для жизни в постоянно изменяющемся мире; высокий уровень профессионализма (кругозор, уровень интеллекта), позволяющий решать творческие задачи в различных отраслях деятельности. Рост уровня и качества образования

будет способствовать улучшению социально-экономического положения страны и достижению достойного качества жизни.

Смена ценностных приоритетов общественного развития, изменение условий и способов деятельности, использование новых источников и ресурсов (интеллектуальные технологии, знание), обеспечивающих социальное благополучие, усиливают значимость образования в современном мире. Переход от техногенной цивилизации к цивилизации качества жизни требует воспитания человека с совершенно другим набором личностных качеств. Обществу нужны люди, способные осуществлять профессиональную деятельность в изменяющихся условиях, вносить коррективы, не ограниченные рамками определенной специальности. Только человек, наделенный свободной интеллектуальной жизнью, знающий ценности культуры, способен на создание нового социального опыта, научных теорий и концепций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Субетто А. И. Система управления качеством в вузе (модель) / под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – изд. 2-е. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 25 с.
2. Лига М. Б. Качество жизни как основа обеспечения социальной безопасности. – М. : Гардарики, 2006. – 223 с.

Принята редакцией: 30.03.2013

УДК 13 + 130.2 + 37.01

О ПРОБЛЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. П. Загорулько (Новосибирск)

В статье рассматриваются вопросы поликультурности как особенности современного социального мироустройства в отношении философии образования. Подчеркивается, что проблема развития поликультурного образования является не только российской. Формирование культуры межнационального общения как одной из форм общественного развития возможно благодаря системе языкового образования.

Ключевые слова: поликультурность, философия образования, языковое образование, межкультурное общение.

© Загорулько Л. П., 2013

Загорулько Любовь Петровна – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России.

E-mail: zalex82@list.ru

ON THE ISSUE OF MULTICULTURALISM IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

L. P. Zagorulko (Novosibirsk)

This article discusses the features of the modern multicultural social world in their relation to the philosophy of education. It is emphasized that the problem of development of multicultural education is not only the Russian one. The creation of a culture of inter-ethnic communication as a form of community development is possible through the system of language education.

Key words: *multiculturalism, philosophy of education, language education, intercultural communication.*

Отличительной особенностью современного социального мироустройства является поликультурность, которая, по мнению Л. П. Костиковой, приобрела особую значимость со второй половины XX века во всех развитых странах мира [1]. Концепция поликультурности в отношении философии образования интерпретируется как «учет в воспитании и образовании культурной принадлежности; усвоение знаний об иных культурах и осознание их различий и сходств; формирование положительного отношения к многообразию культур и их представителям и рассмотрение культурного многообразия как позитивного условия воспитания» [2, с. 140].

В многонациональном российском обществе проблеме языкового образования всегда уделялось внимание, поскольку именно в системе языкового образования необходимо «учитывать этнокультурный фактор и создавать условия для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми» [2, с. 138–139]. Необходимо подчеркнуть, что проблема развития поликультурного образования в современных условиях является не только российской. Международная комиссия по образованию ЮНЕСКО считает, что «воспитание и обучение должны содействовать освоению подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитанию уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей» [3], и этот факт подтверждает, что проблема поликультурного образования присуща образовательной практике различных государств.

Можно сказать, что в контексте проблем языкового образования «речь идет о существенных изменениях в требованиях к результатам обучения и воспитания современного поколения, о безотлагательной необходимости формировать готовность и способность к жизни в открытом обществе, где сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп, а следовательно, носители разных культурных традиций» [2, с. 138–139]. Поскольку одной из основных целей образования является достижение взаимодействия «доминирующих и малых культур» [2, с. 141], именно языковое образование должно способствовать сохранению культурного многообразия.

По утверждению М. С. Уварова, «отечественная гуманитарная мысль... самым фактом своего динамичного и диалогического развития демонстрировала общую устремленность к поликультурности, толерантности, восприятию опыта Другого. В этой связи современные дискуссии вокруг «осо-

бого пути» для образовательного (в том числе и в поликультурном аспекте) процесса в России, необходимости изоляции от западной системы образования, вряд ли могут быть приняты за истину. Диалог и толерантность не противники культуры, но ее основы. Борьба за сохранение национальной самоидентичности в области образования должна, в том числе, опираться на осознанный диалог с современной западной культурой, современной западной системой образования – при сохранении всего лучшего, что имеется сегодня на отечественной почве» [4].

Перефразируя Н. А. Эмих, можно с уверенностью констатировать, что «одной из важнейших форм общественного развития, формирования ценностных ориентаций личности в многонациональном, полиэтническом обществе является культура межнационального общения» [2, с. 146], формирование которой возможно благодаря, в том числе, системе языкового образования. Это связано с проблемой толерантности, которая выступает как одна из важнейших предпосылок снижения напряженности в обществе. Человек, обладающий устойчивыми социальными нравственными убеждениями, способностью усваивать и перерабатывать новую информацию, а также адаптироваться к новой социальной ситуации, может принять точку зрения, отличную от своей. Таким образом, «формирование толерантности выступает и как условие успешного развития современного общества, и как социальный заказ системе образования» [2, с. 143], которая играет в современном мире «самостоятельную социокультурную роль, а именно роль основополагающего инструмента достижения стратегических целей общества» [там же]. Следовательно, как считает А. О. Карпов, «воспитание человека будущего основывается на новых культурных началах, предполагающих, в том числе, способности к творческой работе в условиях расширяющейся системы знаний и открытого социокультурного окружения» [5, с. 64–65]. Как известно, «отдельный человек в эпоху глобализации представляет собой часть ноосферы и не может быть от нее изолирован. Что же касается каждой отдельной культуры, к которой тот или иной человек принадлежит, она может существенно отличаться от других, с нею соседствующих или хронологически совпадающих» [6, с. 7].

Образование – можно рассматривать в онтологическом аспекте. Оно отражает в себе все процессы, происходящие в обществе. Вместе с тем, как утверждает А. О. Карпов, «на нем основывается развитие самого общества, его социальные, политические и экономические стратегии. Отсюда исходят требования к образованию, которое должно выдерживать темпы быстро развивающегося общества и выстраивать для этого системные связи с другими сферами деятельности. В таком взаимодействии рождаются образовательные инновации, которые фокусируют на себя внимание образовательных коллективов, власти и общества. Однако за этими инновациями всегда стоит образование как таковое, составляющее культурное ядро жизни общества, с его непреходящими ценностями, традициями, педагогическим опытом и устремленностью к воспитанию и удержанию своего человеческого начала. Именно это культурное ядро, помещенное в центр инновации, способно дать ей долгую и плодотворную жизнь» [5, с. 183]. Но «ресурсы и стандарты сами по себе не обеспечат самого главного – понимания того, кого, чему и как следует учить, чтобы учени-

ки выросли настоящими людьми, способными и готовыми трудиться на общее благо. Для этого требуется значительно большее» [7, с. 142]. Языковое образовательное пространство можно рассматривать как условие и фактор интеркультурного диалога. Как отмечают О. Ю. Климов и Т. Н. Полякова, «интеркультурное образование представляет собой обучение и взаимообучение посредством общения детей и подростков с различными религиозными, этническими и культурными корнями, оно призывает быть для нового и неизвестного и преодоления предрассудков и непонимания. Этому способствует предоставление детям возможности изучения родного языка и культуры, так как только тот, кто владеет родным языком, знает историю своего народа и освоил его культурные ценности, может обрести свою идентичность и быть открытым для другой культуры, для другой страны, в которой он живет» [8, с. 165].

В качестве связующего звена между культурами различных народов выступает диалог, поскольку «глобализационный процесс внес ряд проблем в межкультурный процесс, миграционный процесс и т. д. <...> Проблемы межкультурного диалога значимы для современной России так же, как и для Европы в целом» [9, с. 251].

В условиях глобализации предпочтение должно отдаваться межличностным компетенциям, включающим способность продуктивно взаимодействовать с людьми различных национальностей, языков, религий, культур и т. д. как внутри своего собственного сообщества, так и с представителями всего мирового сообщества. Совершенствование вышеназванных компетенций должно стать краеугольным камнем образовательных систем наиболее успешных сообществ [10, с. 74].

Приоритетным направлением языкового образования на современном этапе, для которого характерны глобализационные процессы, является межкультурная коммуникация. Изучение одного или нескольких неродных языков открывает человеку доступ к культуре, лежащей за пределами его непосредственного опыта, способствует осуществлению межкультурной коммуникации как совокупности специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам (то есть осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению») [10, с. 76].

По мнению И. Э. Клюканова, фундаментом общечеловеческой нравственности и толерантности выступает отношение к Другому, основанное на том, чтобы всегда видеть в нем ближнего. Такой взгляд «на отношения и коммуникацию между разными странами, культурами, религиями, этническими и социальными группами указывает на возможность выхода из тупика, в котором оказалось современное человечество» [6, с. 6].

Возможность успешной коммуникации при общении между представителями разных культур представляется одной из важнейших проблем развития современного человечества. Практическая роль языкового образования при решении этой проблемы может оказаться значительной. К сожалению, можно говорить о том, что «с установлением глобального взгляда людей на окружающий мир, когда коренным образом трансформируются коренные основы государственности, <...> ориентация на наци-

ональное государство как основной источник самоидентификации стала менее актуальной во многих регионах, где политические сдвиги на местном и международном уровнях привели к нежеланию людей отождествлять себя со страной проживания» [11, с. 226]. В таких условиях феномен языкового образования представляет особый интерес для ученых, специализирующихся на изучении проблем языка в образовании, поскольку открывает возможности для дальнейшего его исследования с позиций социальной философии. Философия образования, являясь разделом социальной философии, позволяет:

- определить эпистемологические основы языкового образования в контексте овладения человеком родным и неродным языком;
- исследовать онтологический характер изменений в языковом образовании;
- выделить аксиологические характеристики современного языкового образования;
- наметить практики совершенствования культуры межнационального общения [10, с. 98–99].

Такой подход является, на наш взгляд, новым и перспективным направлением развития теории и практики языкового образования в условиях трансформации как всего общества, так и системы образования в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Костикова Л. П.** Поликультурная толерантность как неотъемлемый компонент образования новой формации // Российский научный журнал. – 2008. – № 4. – С. 88–95.
2. **Эмих Н. А.** Культурная парадигма современного образования: философско-антропологические основания. – М. : Логос, 2012. – 173 с.
3. **Пафова М. Ф.** Территориальные программы развития поликультурного образования // Научная онлайн-библиотека «Порталус», 2007. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://portalus.ru>.
4. **Уваров М. С.** Поликультурный синтез как парадигма гуманитарного образования // Вопросы культурологии. – 2005. – № 8. – С. 15–19.
5. **Карпов А. О.** Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. – СПб : Алетейя, 2013. – 260 с.
6. **Клюканов И. Э.** Коммуникативный универсум. – М. : РОССПЭН, 2010. – 256 с.
7. **Брунер Дж.** Культура образования / пер. с англ. Л. В. Трубициной, А. В. Соловьева. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.
8. **Климов О. Ю., Полякова Т. Н.** Образовательное пространство как условие интеркультурного диалога // Философия образования. – 2007. – № 3 (20). – С. 163–170.
9. **Косенко Т. С., Наливайко Н. В.** Понятие «диалог» в современной системе образования // Философия образования. – 2011. – № 3 (36). – С. 246–253.
10. **Загорулько Л. П.** Языковое образование в современных условиях (социально-философский анализ) : моногр. / отв. ред. Н. В. Наливайко. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2012. – 118 с.
11. **Гидденс Э.** Социология / пер. с англ. А. В. Беркова, В. П. Мурат, И. В. Ольшевского, И. Д. Ульяновой, А. Д. Хлопина. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.

Принята редакцией: 30.01.2013

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ИСЧЕЗНОВЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК УГРОЗА ЧЕЛОВЕКУ

А. А. Антипов (Санкт-Петербург)

В статье рассматривается проблема исчезновения литературы как важнейшего компонента современной философии образования. Показано, что русская литература выполняет важнейшую мироориентирующую функцию для становления человека в человеке как сверхприродного существа. В работе аргументируется мысль о том, что главная задача образовательной политики – возвращение культа чтения и осознание оснований национального бытия. Автор обращается к ряду философских взглядов и утверждает, что исчезновение литературы делает бесплодной философию и гуманитарное знание в целом.

Ключевые слова: гуманитарное образование; охранительная функция литературы, преобразовательная функция литературы; смыслопорождающая функция литературы; тенденция офиса; проблемный характер преподавания.

HUMANITARIAN EDUCATION IN MODERN RUSSIA: DISAPPEARANCE OF LITERATURE AS A THREAT TO HUMAN BEING

A. A. Antipov (Saint-Petersburg)

In the article the author considers the problem of disappearance of literature as an essential component of the modern philosophy of education. The author shows that Russian literature performs the most important function for the formation of the human in the human being as a supernatural being. In the work it is argued that the main objective of educational policy is to resurrect the cult of reading and to comprehend the fact that Russian literature has a direct relationship to the foundations of national life. The author turns to a number of philosophical views, and claims that the disappearance of literature makes the philosophy and humanitarian knowledge barren and meaningless.

Key words: humanitarian education; guarding function of literature, transforming function of literature; the sense-making function of literature; the problematic nature of teaching.

Современная философия образования, как и современная философия в целом, ведет сегодня поиск единых основ, нового истока, кружась в вихре постмодернистских симулякров. И если для философии этот бесконечный бесосновный поиск может казаться нормой, то бесосновность обра-

зования, кровными узами связанного с традицией, это неизбежный путь в нефилософское небытие.

Уже давно очевиден тот факт, что гуманитарное образование и как процесс, и как промежуточный итог возможно только в рамках текстовой культуры, где определяющую роль играет художественная литература.

Появление литературных художественных текстов является одним из важнейших событий в истории человечества: это едва ли не первый акт глубинной духовной рефлексии человека, то есть осознания последним своей определяющей надприродной, искусственной (в смысле самосозидания) сущности – сущности творца.

Согласно известному высказыванию М. Мамардашвили, «человек есть искусственное существо, рождаемое не природой, а саморождаемое через культурно изобретенные устройства» [1, с. 45–47], одним из которых, несомненно, является литература. Но если культура и, в частности, художественная литература, поддерживает человека в человеке, то и последний своим восприятием должен питать ее человеческую размерность: и эстетическую и, прежде всего, этико-мировоззренческую.

На сегодняшний день мы имеем все основания говорить о том, что литература исчезает и что данный факт представляет собой непосредственную угрозу *человеку*, причем не только в духовном, но и в физическом смысле. Именно эту онтологическую проблему мы бы хотели обсудить в нашей работе.

Первоначально определим, почему художественный текст так важен для возрастания и адекватного пребывания человека в мире и, наконец, для его самосохранения – в том статусе, который он так долго отвоевывал у природы. Какие функции выполняет художественный текст как посредник между человеком и миром?

Первую функцию текста мы назовем *охранительной*. Художественный текст опосредует наше восприятие мира, переводя его эмпирику в знаково-символьный план. Что ценного в этом акте? Вспомним И. Канта, который, говоря о преимуществе прекрасного искусства, писал, что последнее «изображает прекрасные вещи, которые в природе уродливы и отталкивающие» [2, с. 153]. Не в том смысле, что произведение уводит нас от реальности, а в том, что оно опосредует ее порой разрушительные воздействия. Картина смерти и страдания, увиденная непосредственно, может вызвать отвращение, ужас, шок. Но если этот шок будет талантливо, гениально воплощен в эстетичной форме, он вызывает сопричастие и катарсис. Мы указали на общеизвестный еще со времен аристотелевской «Поэтики» факт. Но подчеркнем, что художественный текст охраняет не только от натурализма реальности (даже изображая его), но и от ее праздного *обезличивающего* воздействия. В наше время, когда мода на «страшилки», и документальные, и художественные, стала самодовлеющей, и поэтому страдание неинтересно, так как длинно, а смерть – это либо статистика, либо постмодернистский символ, даже украшение, необходимая *пикантность*, – литература остается едва ли не последним способом сохранения за понятиями «страх», «смерть», «страдание» их подлинного содержания.

Вторая функция художественного текста непосредственно связана с первой, но все же претендует на самостоятельность – это *преобразование*.

Искусство, по известному выражению Гете, позволяет не только в капле увидеть море, но и разглядеть само море, *остановиться* перед миром не как обыватель и потребитель, а как созерцатель. Об этом очень хорошо писал П. Флоренский: «Цель художества – преодоление чувственной видимости, натуралистической коры, случайного и проявление устойчивого и неизменного, общезначимого и общезначимого в действительности» [3, с. 26]. И опять же заметим, что речь идет не столько о том, что текст украшает, очеловечивает мир, – нет, он может показать и его безобразие, бездну между миром и человеком, принципиальную нечеловечность мира. Вот что главное – литература снимает с наших глаз утилитарно-обывательские очки.

Третья функция – *познавательная, смыслопорождающая*. Мы сказали выше, что художественный текст заставляет нас думать над изображенным. Теперь добавим – и додумывать: мы не только размышляем над теми смыслами, которые ограничены сюжетным пространством текста, а *обязаны* вписывать текст в культуру, национальную, мировую, растягивая при этом порожденные текстом и нашей работой смыслы во временном континууме. Здесь необходимо привести слова Ю. Лотмана, который утверждал, что «текст способен генерировать новые смыслы» [4]. Эту же идею выражает общая мысль У. Эко и Р. Барта, для которых подлинное понимание текста и работа читателя начинаются после последней строки [5–6]. И, если текст исчезает, перестает восприниматься, тогда обесмысливается и весь смыслопорождающий механизм, а значит, мертвеет культура.

Все названные функции текста сводятся к главной – *единения*. Это единение имеет и сакральный смысл – *таинственного общения душ между собой* [7, с. 73]. Это *общение* не только читателя и автора, но и читателя с читателем: современников, а также читателей разных эпох, никогда не узнающих друг друга. Именно так, в акте восприятия Бородино, Дона, Сталинграда рождается ментальное единство и в настоящем, и как связь времен.

Теперь обратимся к тому, что происходит в результате забвения этих очевидных истин, то есть к следствиям исчезновения литературы в контексте нашего гуманитарного образования и культуры.

Литература, *исчезая*, перестала охранять нас и наших детей от непосредственности мира. На сегодняшний день мы имеем лидирующие позиции в мире по суицидам среди подростков и подростковому насилию и сделали *решительный шаг вперед* в этом направлении в последние годы. Кто-то может сказать, что причинно-следственная связь с утратой интереса к литературе здесь очень условна. Но, по нашему убеждению, она как раз безусловна: одной из составляющих великой учительской роли русской литературы является внушение ценности и смысла жизни. И, если этот смысл не внушен, не внушался, даже малейшие жизненные трудности будут казаться непреодолимыми, а их решение *единственно возможным*.

Что такое, на сегодняшний день, дружба в глазах подрастающих поколений? Партнерство, соглашение, «тусовки» по интересам. Соглашение временное, которое легко разорвать, так как оно лишено нравственной основы, не имеет системы тонких и сложных привязанностей. И трудно понять, почему Андрей Болконский разговаривает с Пьером на русском, когда весь *свет* на модном французском, и, вообще, что связывает этих столь непохожих, *непартнерских* людей. Трудно понять еще и потому, что

Толстой в глазах обучающихся стал подобен Гомеру – столь же далек и мифологичен. Почему Жилин второй раз зовет бежать из плена провалившегося первый побег *не друга* Костылина? И это тоже диковинно, как и понятия товарищества, офицерской чести, просто *своего*.

Что такое сегодня любовь? Химия и физика с сильным соревновательным акцентом. А то, что любовь – это и «шепот, робкое дыханье», и «с простынь, бессонницей равных, срываться, ревнуня к Копернику» – кажется просто нелепым. А некрасовское «от ликующих, праздно болтающих, обгаряющих руки в крови, уведи меня в стан погибающих за великое дело любви» – инопланетно по своей недоступности, ведь концепцию *любви* уже давно формируют участники бесконечных «лобных мест».

Соответственно, мы утратили и смыслопорождающую функцию литературы. Почему современным школьникам и студентам не хватает аналитизма и критицизма мышления? Причина, по нашему убеждению, в отсутствии сложностей при получении знаний. Это знание в массе своей становится реферативным, сваренным, его не нужно добывать и готовить. Реферативное мышление – сбор фактов, их стройное изложение, но не анализ. И в условиях культа рефератов и презентаций, за которыми, демонстрируя перед начальством передовой уровень информационных технологий, гонятся современные образовательные учреждения, мы имеем разрозненные знания об исторических, биографических фактах, художественных особенностях произведения – при невозможности увидеть связь времен, выделить основную проблему, которую содержит художественный текст, и тем более понять, что эта идея имеет непосредственное отношение к основаниям национального бытия. Наши школьники привыкли отвечать на вопросы «что?», «где?» и «кто?» и забыли о вопросах «почему?» и «зачем?», тогда как именно последние относятся к высшей группе – проблемной. Заметим, что этой тенденции следуют и современные учителя, кто-то вынужденно, а кто-то уже по привычке – как полноценный *участник* новой образовательной формации.

Скажем и еще об одной тенденции *профессионального ориентирования учащихся* – тенденции *офиса*. Разговоры о дифференциации учащихся в школе на деле приводят к офисному разъединению, внушению каждому мысли о том, что другие – не товарищи, а твои соперники в гонке за высокими баллами и, в длительной перспективе, за сытное место в жизни. Почему офис стал нашей реальностью? Потому что наши школьники и студенты не читают или не понимают «Мы» (мы уже не говорим об Оруэлле и Хаксли), а поэтому их (да и уже нас) не тошнит от *стеклянной* реальности и перманентного угодничества как залога финансового успеха и карьерного роста.

С утратой всех названных функций исчезает и главная функция литературы – *единения*. Разобщение детей в школе, разобщение школ, учителей, пропасть между государством, вершащим судьбу образования, и самой образовательной системой, приводит в итоге к распаду общества, так как именно единство образовательной атмосферы делает едиными всех, кто к нему причастен. Сейчас, как никогда, актуальны слова Манделштама: «Мы живем под собою не чуя страны». На фоне этой беспочвенности возникают разговоры о «России для русских» и проявления религиоз-

ного шовинизма разного рода. Участники этих действий не знают, что под стелой на Бородинском поле покоится Багратион, один из лучших русских, погибший за Россию, а в 1941 г. Москву как одну столицу отстаивали все причастные России национальности – отстаивали как раз от тех, кто желал национальной однородности.

Выдвинем опасное предположение: а может быть, тем, кто стоит у руля образования и образовательных реформ, выгодно, чтобы русская литература исчезла и превратилась в *ничто* или статистику для будущих исполнителей, на подготовку которых направлена сегодня образовательная система? Ведь наряду с тем, что литература пробуждает в человеке критически мыслящую и гуманистически ориентированную личность, вся русская литература восстает против молчалиных, кабаних, чичиковых, штольцев, ионычей, благодетелей. И не они ли сегодня торжествуют? И – не они ли сегодня выгодны государству: молчат, беспросветно работают, беспрекословно подчиняются вышестоящим, соблюдают внешнюю благопристойность, воспринимая все, что сверху, как, благо; даже если и мошеничают, главное, что тихо и *пристойно*. А на другом краю пропасти все те, кто не хочет быть беспозвоночным, задает неудобные вопросы, совершает *антисистемные* поступки, взрывает благопристойность, не хочет воспевать *благодетелей*. Чацкий, Базаров, Обломов, Жилин, А. Болконский, П. Безухов, I-330 – эти *неоднозначные* герои заставляют *неоднозначно* смотреть на мир, без очков, надетых *сверху*. И *верх* делает все, чтобы *молчалины*, помыкаемые благодетелями, *господствовали на свете*.

Возможно, наше предположение ошибочно и речь идет всего лишь о временных заблуждениях и ошибках, закравшихся в образовательный процесс. Поэтому в итогах нашей работы мы бы хотели сменить пессимистический тон и обозначить возможные пути возвращения в образование литературы, а с ней и ценности гуманитарной культуры.

Первое, русская литература нуждается в популяризации на государственном уровне. Государство должно осознать, что национальная платформа – не сырьевая экономика и точечные наноуспехи, а базовое образование, и, если речь идет о формировании национального самосознания как истока всего и вся, это образование гуманитарное, *литературное*. У государства есть очень мощные рычаги для внушения подрастающим поколениям того, что русская литература как один из главных предметов национальной гордости делает всех нас *русскими* и что ее чтение жизненно необходимо; что чтение само по себе прекрасно. Среди таких рычагов – телевидение. Литературная культура должна внедряться не на изолированных каналах для избранных, а на каналах *массовых*.

Второе: по нашему убеждению, литература должна быть выведена из ЕГЭ, так как формат ЕГЭ калечит слишком тонкий *живой* материал литературы, а также загоняет процесс ее преподавания в арифметические рамки. При этом русская литература должна оставаться не только обязательным предметом школьной программы, не превращаясь в абстрактную «Словесность», но *стать обязательным предметом программы обучения для всех университетских специальностей – подобно философии*.

Третье: преподавание литературы в школе должно носить прежде всего проблемный характер, а не *инструментальный*. Мы должны в первую

очередь говорить об этико-психологическом содержании произведения и уже потом, по необходимости, о художественной форме и средствах: можно научить моментально различать ямб от хорей и гиперболу от литоты, но если учащийся внутренне не осознает того, что «Евгений Онегин» и вся национальная классика – это «энциклопедия русской жизни», тогда знаниям о размерах и тропах – грош цена. Необходимо стремиться не к количеству рассмотренных произведений, а к качеству восприятия главных из них.

Правильное понимание русской литературы, которая всегда и единогласно выступала против огульной европеизации России (даже в лице самых *либеральных* писателей), позволит задаться вопросом: а в верном ли направлении реконструируется сегодня наш образовательный корабль и сможет ли он плыть дальше с вырванной основой традиций? Релевантен этому вопросу и вопрос о том, можно ли оценивать результаты образования с позиций *эффективности*: этот процентно-технический принцип полностью игнорирует гуманитарную составляющую образования. Мы ведь не можем подсчитать процент выпущенных из школ и университетов «чацких» или «ионычей»; подсчитать не можем, но должны понимать, что сформировать нравственно ориентированную личность в любом процентном соотношении гораздо дороже, нежели подготовить *узкого* специалиста.

Четвертое: тем, кто сегодня вершит судьбу образования, необходимо прислушаться к следующим положениям: 1) «нам надо воспитывать художников мысли, а не просто авторизованных личностей» [8, с. 272]; 2) «все реформы в России <...>, проводимые в парадигме экономического материализма – обречены, если государство не делает главную ставку на решающий – то есть человеческий – фактор» [9, с. 193].

И, наконец, последнее: нашему государству и обществу необходимо *испугаться* за судьбу гуманитарного образования и литературы как его основы. Одним из ключевых пунктов и естественнонаучной, и культурологической парадигмы эволюции человека является мысль о том, что главным фактором выживания человека стал страх перед *Ничто*, перед полным исчезновением. *Страху* мы должны быть благодарны за появление *искусственного* языка, а вместе с ним и общества. Страх утратить приобретенное человеком надприродное начало породил гуманитарную культуру и – литературу.

Если мы будем продолжать считать, что псевдопатриотические лозунги и лубочные фильмы вернут нам былое единство и величие, эта иллюзия будет втягивать нас в пропасть несуществования все сильнее. Наше исчезновение пройдет для всех незаметно, в том числе и для нас самих, – оно и сейчас проходит незаметно. А пустоту, которую мы, исчезнув, образуем, заполнят мгновенно, о чем писал Милан Кундера: «Первый шаг в ликвидации народа – это стирание памяти. Уничтожьте его книги, его культуру, его историю. Потом попросите кого-нибудь написать новые книги, сфабриковать новую культуру, изобрести новую историю. Вскоре народ начнет забывать, кто он и кем он был» [10].

Напомним и о том, что на протяжении всего существования литература всегда являлась высшим, предельно *острым* выражением того, что говорила философия – как острое по отношению к дереву. А если говорить о прошедшем столетии, то именно литература спасла философию от пре-

вращения в один большой симулякр: об этом свидетельствуют и методологическое *бегство* к художественному тексту Мартина Хайдеггера, и философские исследования Барта [5], Эко [6] и др., и в целом тот факт, что, без получения каких-то особых санкций, философия в XX столетии сделала литературу своим главным опытным полем. Хочется верить, что в знак благодарности силы и опыт философии вступят в борьбу за возвращение литературе определяющего места в процессе созидания Человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мамардашвили М. Введение в философию // Мой опыт нетипичен. – СПб. : Азбука, 2000. – 324 с.
2. Кант И. Собр. соч. – М. : Чоро, 1994. – Т. 5. Критика способности суждения. – 414 с.
3. Флоренский П. Анализ пространственности в художественно-изобразительных произведениях // Декоративное искусство СССР. – 1982. – № 1. – С. 25–29.
4. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике и топологии культуры // Библиотека Гумер – гуманитарные науки. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Lotm/index.php (дата обращения: 18.02.2013).
5. Барт Р. Нулевая степень письма. – М. : Академический проект, 2008. – 431 с.
6. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах. – СПб. : Симпозиум, 2002. – 316 с.
7. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. – М. : Искусство, 1991. – 368 с.
8. Фортунагова В. А. Образы современного образования: к проблеме становления новой духовности // Диалог мировоззрений: современное образование в поле религиозных и научных традиций : материалы XI Междунар. симпозиума (31 мая – 2 июня 2011 г.). – Н. Новгород, 2011. – С. 268–275.
9. Пинский Ан. Образование свободы и несвобода образования. – М. : УРАО, 2001. – 288 с.
10. Кундера М. Книга смеха и забвения // Журнальный зал. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.rus.ec/b/111377> (дата обращения: 12.02.2013).

Принята редакцией: 30.03.2013

УДК 001 + 167/168 + 316.74:001

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ НАУКИ ВТОРОГО РОДА*

Н. В. Головки, Е. А. Рузанкина (Новосибирск)

Цель работы – иллюстрация ключевых элементов трансформации высшего образования после Второй мировой войны с точки зрения концепции науки второго рода (М. Гиббонс). Массовый характер высшего образования приводит к тому, что нарушается естественная монопо-

* Статья является частью авторского исследовательского проекта, направленного на поиск пересечения концептуальных каркасов новой политической социологии науки (С. Фрикель, К. Мур и др.) и концепции науки второго рода (М. Гиббонс и др.), в частности, применительно к анализу проблем формирования университета и университетского образования нового типа (см.: [2–4]). Проблема трансформации

лия университета на предоставление образовательных услуг и роль единственной организационной структуры по производству и передаче знаний. В рамках неолиберальной концепции науки этот процесс может отвечать идее перераспределения общественных благ (высшее образование) на фоне пролиферации соответствующей области общественных отношений.

Ключевые слова: высшее образование, наука второго рода, М. Гиббонс.

THE SPECIFICITIES OF THE HIGHER EDUCATION TRANSFORMATION IN LIGHT OF MODE-2 SCIENCE

N. V. Golovko, E. A. Ruzankina (Novosibirsk)

The paper aims to illustrate the key elements of transformation of higher education since the Second World War from the point of view of the mode-2 science (M. Gibbons). The mass character of higher education leads to diminishing of natural monopoly of the university in providing educational services and in being the only organizational structure for the development and transition of knowledge. Within the neoliberal concept of science this may be interpreted as the redistribution of public goods (like higher education) in the corresponding field of public sphere.

Key words: higher education, mode-2 science, M. Gibbons.

Трансформация высшего образования в современном обществе – сложный и многофакторный исторический процесс, который не просто схватить в рамках какой-либо одной теоретической схемы. Существенной особенностью концепции науки второго рода (mode-2 science) является акцент на изменении *типа* производства знания в современном обществе. Происходящие трансформации «меняют сложившиеся социальные институты, практики и основания регулирования [производства и передачи знания]» [1, с. 85]. На наш взгляд, обращение к тому, как трансформация высшего образования описывается в рамках концепции науки второго рода,

высшего образования является значимым проблемным полем, требующим концептуализации особенно с учетом изменений, происходящих в современном глобализирующемся обществе. Изменение роли и функции университета, массовый характер высшего образования – все это ведет к необходимости расширить неолиберальную концепцию науки и производства знания за счет анализа этих трансформаций.

© Головки Н. В., Рузанкина Е. А., 2013

Головки Никита Владимирович – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гносеологии и истории философии философского факультета, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, ведущий научный сотрудник сектора философии науки, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук.

E-mail: golovko@philosophy.nsc.ru

Рузанкина Елизавета Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: lizaruz@yandex.ru

является хорошим дополнением неолиберальной концепции производства и передачи знания в целом. Само по себе понятие неолиберальной концепции науки очень широко и по определению включает анализ современного понимания социального контракта между наукой и обществом, важной частью которого является университет и вся система высшего образования. Независимо от того, какая более узкая концепция помещается в ядро неолиберального образа науки и функционирования знания (новая политическая социология науки, «тройная спираль», наука второго рода, «треугольник Лаврентьева» и т. д.), внимание к процессам трансформации высшего образования будет важно. В рамках приведенной неолиберальной концепции науки оказываются те тенденции и особенности трансформации высшего образования, которые подчеркивает концепция науки второго рода; они соответствуют такому процессу развития рынка образовательных услуг, который нарушает традиционную монополию университета на предоставление образовательных услуг и роль единственной структуры по производству и передаче знания.

Ниже мы отдельно остановимся на основных элементах неолиберального понимания производства и передачи знания, в основе которого лежит концепция науки второго рода, и приведем и проинтерпретируем основные элементы и особенности трансформации высшего образования с этой точки зрения.

Неолиберальная концепция науки, наука второго рода и трансформация высшего образования в эпоху глобализации

Наша общая цель при обращении к неолиберальному образу науки или адекватному образу науки в неолиберальном обществе – представить производство и передачу как объект общественного управления (см. : [2–4]). Реализация этой цели, в первую очередь, предполагает анализ становления новых форм «гражданской ответственности» государства и бизнеса, а также закрепление практик удовлетворения общественных интересов в области образования, науки и технологии. Необходимость построения именно неолиберальной концепции науки, в свою очередь, продиктована уверенностью в том, что социальные механизмы функционирования гражданского общества в условиях современного глобализованного общества способны справляться с рядом сопутствующих проблем лучше, чем традиционные механизмы государственной политики. В этом смысле, отправной точкой анализа, вполне закономерно, может стать новая политическая социология науки, которая, собственно, предполагает учет разнонаправленных тенденций, оказывающих влияние на автономность университета как центра производства знания (см., напр.: [5]). Однако концептуализация процесса трансформации высшего образования, на наш взгляд, очевидно, требует несколько иной платформы, в первую очередь, затрагивающей более широкое представление об изменении типа производства знания в современном обществе.

В отличие от традиционного режима (mode-1 science), наука второго рода предполагает междисциплинарный контекст и особое внимание к политическим, социальным и экономическим трендам, затрагивающим производство знания. По сути дела, в центре внимания науки второго рода – адекватность сложившихся в определенный период институциональных

отношений тем изменениям, который происходят в обществе. Наука первого рода – это классическая (в ньютоновском смысле) модель производства знания, отвечающая традиционному пониманию научной практики в том виде, как она, по большей части, закреплена в естественных науках. В то же время, нельзя не согласиться с тем, что именно профессиональное сообщество определяет нормы производства знания, и оно же, по определению, подвержено влиянию внешних факторов. Эти внешние факторы, в частности, могут порождать: (а) «контекстную зависимость» проводимых исследований; (б) междисциплинарность, подкрепленную различными «гетерогенными» организационными структурами, и, как следствие, нарушение сложившихся иерархий и улучшение мобильности, трансфера и контроля качества (знаний, технологий, людских ресурсов и т. д.); и, что, на наш взгляд, наиболее важно, – (в) большую «рефлексивность» и открытость по отношению к любым изменениям, происходящим в обществе. В этом смысле, на наш взгляд, концепция науки второго рода предоставляет хорошие основания для того, чтобы проанализировать трансформацию высшего образования в современном глобализирующемся обществе.

Глобализация, несомненно, является одним из основных трендов изменений, происходящих в современном обществе. Для нас наиболее важным является то, что глобализация – это не только глобальная интеграция, которая характеризуется, например, либерализацией экономики, американизацией культурной и политической жизни и информационной революцией. Глобализация остро ставит проблему несоответствия системы отношений, производящих общественные блага, системе отношений, их распределяющей (см., напр.: [6]). Высшее образование, очевидно, является одним из таких «недораспределенных» общественных благ. А поскольку мы говорим именно о неолиберальной трактовке производства знания, эта «недораспределенность» должна нивелироваться развитием и многообразием форм отношений, приводящих в соответствие деятельность агентов на конкретном рынке и запросы общества. Одним из следствий этого развития, по-видимому, является утрата университетом своей традиционной роли как единственной организационной структуры по производству и передаче знания.

По нашему мнению, именно эти соображения подтолкнули М. Гиббонса и коллег к тому, чтобы сформулировать следующие основные тенденции трансформации высшего образования в свете концепции науки второго рода (см.: [7, с. 76–80]). Ниже мы кратко остановимся на каждом из пунктов, приведенных М. Гиббонсом и коллегами, и постараемся проинтерпретировать их именно в рамках неолиберальной концепции науки.

«Десять пунктов» М. Гиббонса

По мнению М. Гиббонса и коллег, можно привести, как минимум, десять значительных изменений, которые характеризуют современную трансформацию высшего образования с точки зрения концепции науки второго рода.

Диверсификация функций. В настоящее время университеты выполняют самые разнообразные функции, от участия в фундаментальных научных исследованиях до проведения подготовительных курсов, причем задача получения студентами основного высшего образования уже не является приоритетной. Строгое разграничение между главными и вто-

ростепенными функциями университетов стирается, так что некоторые традиционные функции и виды деятельности, такие как работа студенческих организаций, их культурная деятельность, в настоящее время находятся в большей степени на периферии, чем в центре внимания вузов. Общая миссия высшего образования стала расплывчатой и более разнообразной, ее стало труднее определить и обосновать.

Социальный портрет студенчества. Социальная база студенчества в эпоху глобализации становится более широкой и демократичной. Студенты больше не являются выходцами из «обеспеченных» слоев общества, преимущественно мужского пола, подготавливаемыми к тому, чтобы заполнить «элитные позиции» в обществе и экономике. В настоящее время доступ к высшему образованию имеют широкие слои населения обоего пола, а большинство выпускников вузов не трудоустраиваются на руководящие должности, но присоединяются к огромному числу служащих государственных учреждений и частных фирм. Более равный баланс между женщинами и мужчинами, в сочетании с ростом феминизма, имел мощное влияние на перестройку содержания многих предметов, особенно в гуманитарных и социальных науках. Это хороший пример того, как изменение социальной базы высшего образования оказывает радикальное воздействие на то, что его члены думают по поводу того, что стоит изучать и преподавать.

Профессиональное образование. Современные университеты больше не ориентированы преимущественно на изучение искусств. В настоящее время в вузах преобладает профессиональное образование и соответствующая подготовка студентов по «техническим» специальностям. Все эти изменения связаны с трансформациями, произошедшими в развитых странах на индустриальной стадии развития. Следующая волна изменений, очевидно, будет связана с переходом к постиндустриальной стадии развития общества, с формированием общества, «основанного на знаниях».

Напряженные отношения между преподаванием и исследованием. В настоящее время наблюдается следующий парадокс в развитии высшего образования: несмотря на растущий доступ к образованию большого количества учащихся, ведущей целью университетов является производство знания, научные исследования. Продуктом элитных учебных заведений в большей степени является знание, представленное в виде научных публикаций и технологических устройств, а не в виде подготовленных молодых умов. Большинство преподавателей, даже не из элитных университетов, соответственным образом изменили свои профессиональные цели, сделав участие в научной работе приоритетным для своего роста и развития как профессионалов. Данные процессы в настоящее время характерны и для российских вузов.

Рост проблемно-ориентированных исследований. Важное изменение произошло не только в степени значимости, но и в характере научных исследований. Все меньшее их количество проводится, будучи основанными на чистом исследовательском интересе и финансируемыми из общего бюджета вуза. Большая часть исследований в настоящее время осуществляется в виде конкретных программ, финансируемых внешними заказчиками для определенных целей. Акцент в научно-исследовательской деятельности университетов сместился и стал «контекстно-зависим».

Снижение производства фундаментальных знаний. Во многих областях науки акцент также сместился с производства фундаментальных знаний к производству прикладных, более соответствующих новой модели их распространения в зависимости от «контекста». Одна из причин в том, что стоимость фундаментальных исследований значительно возросла, в частности, потому, что их производство требует доступа к самому современному оборудованию и наличия высококвалифицированных специалистов. В социальных и гуманитарных науках наступает эпоха «Публикуйся, а то проиграешь!», которая, в том числе, сопровождается отказом от работы над фундаментальными монографиями и переходом к более «дешевым» формам представления результатов, которые легче «продать» и которые также являются более гибкими с точки зрения удовлетворения интересов разных «покупателей». Другой причиной уменьшения производства фундаментального знания является то, что современные информационные технологии сделали результаты исследований быстро и повсеместно доступными. Активные исследователи больше не нуждаются в том, чтобы непосредственно быть частью рабочей группы и физически находиться в месте основного производства знания.

Расширение ответственности. Еще одно изменение в системе высшего образования касается самоопределения университетов как в значительной мере автономных учреждений. Сегодня высшее образование представляется в ином свете, чем пятьдесят лет назад. Университеты являются частью более крупной и плотной сети институтов, производящих знание, которая распространяется на промышленность, правительство и средства массовой информации. И автономия, и монопольное положение университетов ослабевают. Данные обстоятельства нашли отражение и в понижении социального статуса преподавателей вузов в обществе, и в их отношениях с другими профессиональными группами и рынком.

Образовательные технологии. Раньше студенты учились в классах и лабораториях «лицом к лицу» с преподавателем и, в идеале, в небольших группах. В будущем, более вероятно, они станут обучаться дистанционно. Высшее образование может измениться как в лучшую, если новая технология будет способствовать самостоятельному обучению, так и в худшую сторону, если новая технология создаст «атмосферу отчуждения», которая породит механистический характер обучения. Другим результатом может быть ослабление и без того теряющих свою силу связей между обучением и исследованиями. Преподавательская и научная деятельности могут осуществляться в разных местах и будут финансироваться из разных источников. Интеллектуально они будут отдаляться друг от друга уже потому, что образовательная технология по определению жестко структурирована, в то время как научное исследование приобретает все большую и свободу.

Несколько источников финансирования высшего образования. Хотя, в большинстве промышленно развитых стран, государство будет оставаться основным источником финансирования высшего образования, возможно, скоро будет применяться другой подход, особенно в части финансирования научных исследований и базового образования, с использованием механизмов, подобных рыночным. В то же время, негосударственные ис-

точники финансирования будут привлекаться в значительно больших объемах, что будет поддерживаться самим государством. Эти изменения в способах финансирования могут привести к важным последствиям, связанным с усилением разделения между исследованиями и обучением.

Эффективность и бюрократический этос. Этот сдвиг в сфере высшего образования является наименее ощутимым, но, пожалуй, наиболее важным. Он имеет два аспекта. Первым является легко объяснимый процесс специализации и фрагментации, который сопровождает дифференциацию наук и новые формы организации производства и передачи знания. Такой процесс легко заметить по тому, что факультеты в рамках университета уже давно стали организационными, а не интеллектуальными категориями, и даже кафедры в значительной степени стали рассматриваться как административные единицы, а не как интеллектуальные центры. Реальным академическим подразделением стал конкретный преподаваемый курс или конкретная команда исследователей. Второй аспект связан с давлением специализации, что привело университеты к тому, чтобы отказаться от большей части претензий, выходящих за пределы формирования интеллектуальных и профессиональных компетенций.

По мнению М. Гиббонса и коллег, все эти черты в конечном итоге стимулируют рост всеобщего массового высшего образования, за которым последуют, в частности, создание значительного числа по большому счету ненужных высших учебных заведений, инфляция ученых степеней, развитие «академического капитализма» и т. д. С точки зрения неолиберальной концепции науки, мы наблюдаем процесс перераспределения общественных благ, который принимает такие характерные исторические формы в силу определенных обстоятельств. Важным является тот факт, что концепция науки второго рода не только указывает на эти обстоятельства, но и предлагает их адекватную трактовку, привязывая трансформацию высшего образования к изменению типа производства знания в современном глобализирующемся обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Jacob M.** Managing the Institutionalisation of Mode 2 Knowledge Production // *Science Studies*. – 2001. – Vol. 14. – № 2. – P. 83–100.
2. **Головки Н. В.** Неолиберальная концепция науки и экономика знаний // *Вестник НГУ. Сер. Философия*. – 2012. – Т. 10. – Вып. 4. – С. 57–63.
3. **Головки Н. В.** Неолиберальная концепция науки и сциентизм // *Вестник НГУ. Сер. Философия*. – 2013. – Т. 11. – Вып. 1. – С. 26–33.
4. **Головки Н. В.** Неолиберальная концепция науки и эпистемическая модернизация // *Вестник НГУ. Сер. Философия*. – 2013. – Т. 11. – Вып. 2. – С. 12–18.
5. **Frickel S., Moore K.** Prospects and Challenges for a New Political Sociology of Science / S. Frickel, K. Moore (eds.). – Madison, WI : Univ. of Wisconsin Press, 2006. – P. 3–31.
6. **Kaul I., Conceicao P., Le Goulven K., Mendoza R.** Providing Global Public Goods: Managing Globalization. – N. Y. : Oxford Univ. Press, 2003. – 672 p.
7. **Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P. and Trow M.** The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. – L. : Sage, 1994. – 192 p.

Принята редакцией: 30.03.2013

**Раздел II
ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАНИЕМ**

**Part II. LEGAL REGULATION AND MANAGEMENT
OF EDUCATION**

УДК 13 + 37.0 + 316.7

**ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПРОЦЕСС
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАВА***

А. В. Пугачёв (Новосибирск)

В статье рассматриваются понятие глобализации и ее влияние на российский социум, а также на процесс взаимодействия социальных институтов образования и права. В ходе исследования автор делает вывод о том, что глобализация как объективный процесс оказывает существенное влияние на российский социум, в том числе и на процесс взаимодействия образования и права. Это влияние имеет как положительные стороны – формирование единого информационного пространства, развитие кросскультурного диалога, так и отрицательные – ослабление фундаментальной составляющей отечественного образования, утрата национальной самоидентификации.

Ключевые слова: глобализация, взаимодействие, образование, право, единое информационное пространство, кросскультурный диалог.

**GLOBALIZATION AND ITS IMPACT ON THE PROCESS
OF INTERACTION BETWEEN EDUCATION AND LAW**

A. V. Pugachyov (Novosibirsk)

The article discusses the concept of globalization and its impact on the Russian society, as well as on the interaction of social institutions, education and law. In the study the author concludes that globalization as an objective process has a significant impact on the Russian society, including the process of interaction

* Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг., проект № 2.3.1.

© Пугачёв А. В., 2012

Пугачёв Александр Викторович – соискатель Научно-исследовательского института философии образования, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: pugachev-1967@mail.ru

between education and law. This influence has both positives sides – the creation of the common informational space, the development of cross-cultural dialogue, and the negative ones – reduction of the fundamental component of the national education, the loss of national identity.

Key words: *globalization, interaction, education, law, common information space, cross-cultural dialogue.*

Процесс взаимодействия социальных институтов образования и права происходит в определенной среде, находящейся под влиянием ряда факторов – экономических, политических, экологических и т. д. Фактором, оказывающим наибольшее влияние на вышеуказанный процесс, по нашему мнению, является глобализация. В связи с этим, для полной рефлексии взаимодействия образования и права необходимо понять сущность глобализационных процессов, определить степень их влияния на Россию в целом и выявить особенности этого влияния на процесс взаимодействия образования и права.

По мнению В. Л. Иноземцева, «термин «глобализация» – один из наиболее часто употребляемых, и в то же время один из самых бессодержательных в лексиконе современной политологии» [1, с. 31]. Необходимо отметить, что подобное утверждение справедливо не только в отношении политологии, но и в отношении философии и социологии. До настоящего времени учеными не выработано единого подхода к пониманию сути глобализации, и точки зрения на определение данного процесса подчас имеют принципиальные отличия. Так, Д. Белл и В. Л. Иноземцев считают, что «глобализация создает единые мировые рынки для отдельных типов товаров, провоцируя дальнейшее становление единства и унификации, наиболее заметное ныне в хозяйственной сфере. Такой тип взаимодействия заменяет прежние экономические отношения между государствами» [2, с. 9]. С этой точки зрения логичен вывод о том, что «суть процесса глобализации – в становлении такого социально-экономического пространства, которое позволит человеку взаимодействовать с другими людьми, корпорациями и социальными структурами, не прибегая к посреднической роли собственного государства» [1, с. 34]. Однако ни с данной точкой зрения, ни с выводом из нее нельзя согласиться, поскольку в таком случае предполагается разрушение не только территориальных, но и культурных границ государств в силу их ненужности. Если рассматривать глобализацию как процесс формирования нового социального феномена – «мирового государства», также ставится под сомнение необходимость национальной самоидентификации конкретного человека. При этом собственно процесс глобализации с указанной точки зрения определяется не как процесс образования какого-либо нового социального явления (результата интеграционного процесса) на основе имеющихся социальных явлений, но как процесс создания социального и культурного феномена при полном или частичном отрицании большинства исторически сложившихся социальных институтов.

В связи с этим, возникает закономерный вопрос: какие ценности, социокультурные традиции должны быть положены в основу формирования глобализированного мира (мирового государства) при фактическом

отрицании роли государств существующих? Ответ на этот вопрос представляется нам очевидным. Исторически сформировавшиеся в рамках существующих государств социумы неизбежно начнут играть ту роль, которую в настоящее время играют социальные группы внутри государства. Иными словами, при новом мировом порядке определенные социальные группы, возникшие в надгосударственных масштабах, будут отстаивать собственные интересы, прежде всего обеспечивая их реализацию силой принуждения «мирового государства». На правомерность такого вывода указывает наблюдаемая в настоящее время экспансия западной системы ценностей в различные регионы при очевидном игнорировании иных, исторически сложившихся систем ценностей. Применение двойных стандартов, игнорирование отдельными державами выработанных веками международных норм и принципов отношений между государствами (особенно таких, как принципы суверенитета и равенства государств) также свидетельствует о стремлении определенных социумов (социальных групп) навязать свои интересы всему миру. Таким образом, можно констатировать, что формирование нового мирового устройства как социальной системы на основе вышеприведенной точки зрения предполагает подчинение одних элементов данной системы другими. При этом, как справедливо отмечает Н. М. Чуринов, «любая система более эффективна и в большей степени подвержена развитию, если ее элементы дополняют друг друга, а не отрицаются путем подчинения» [3, с. 57].

Вместе с тем, в социальной философии и социологии существует иное понимание процесса глобализации. Так, по мнению Н. В. Наливайко, глобализация понимается как «процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции, основными характеристиками которого являются мировое разделение труда, миграция в масштабах всей планеты денежных, человеческих и производственных ресурсов» [4, с. 28]. Данную позицию разделяет М. Г. Делягин, с точки зрения которого глобализация является «совершенно особым, современным и, по всей вероятности, высшим этапом интеграции» [5, с. 51]. Также представляет интерес позиция В. И. Добренькова при определении сущности глобализации: «Сущность глобализации, на наш взгляд, в самом кратком определении заключается в том, что это объективный, естественный процесс интеграции человечества в единое целое. Понятие глобализации фиксирует современную стадию интеграции мира, который становится все более связанным, взаимозависимым и все более универсальным. Человечество в XXI веке вступило в новую эпоху своего развития – эпоху глобального мира» [6]. В приведенных точках зрения на определение сущности глобализации нам особенно важно то обстоятельство, что в основе глобализации данные ученые видят в первую очередь интеграцию. Уровни этой интеграции разнообразны – от межгосударственного и межцивилизационного до межличностного. Необходимо отметить, что под интеграцией мы понимаем состояние связанности дифференцированных субъектов в целое, а также процесс, ведущий к этому состоянию. Этим целым может быть как надгосударственное объединение, так и совокупность определенных качеств субъекта. Таким образом, в понятии интеграции, по нашему мнению, в обязательном порядке должен присутствовать признак диф-

ференцированности субъектов взаимодействия. Поэтому условием адекватного понимания глобализации является равенство взаимодействующих систем. В связи с этим, мы разделяем точку зрения

В. В. Миронова о главном условии позитивности интеграции – равенстве в экономике, политике и образовании [7, с. 57]. Как справедливо отметил данный ученый: «Навязываемые модели развития (будь то экономика или образование), не адаптированные к условиям страны, чаще всего приводят к прямо противоположным результатам. Общие идеальные (теоретические) цели и модели необходимым образом должны корректироваться конкретными социокультурными условиями, что позволит обеспечить устойчивость, своеобразие системы, ее сопротивление «растворению» в иной культуре» [8, с. 7].

Таким образом, под глобализацией мы понимаем процесс мировой многоуровневой интеграции равных субъектов в различных сферах – экономической, политической, образовательной и др.

Глобализация как одно из условий, в которых осуществляется процесс взаимодействия образования и права, имеет ряд положительных свойств, причем на них указывают многие исследователи данного процесса. Прежде всего, это, как отмечает Н. В. Наливайко, «становление глобального информационного пространства» [4, с. 28]. По мнению С. В. Бурмаги, «информатизация общества – это цивилизованный процесс, оказывающий существенное влияние на все области жизнедеятельности человека и определяющий новый облик цивилизации XXI в. Уже сегодня мы можем наблюдать широкое использование электронных информационных ресурсов и новых информационно-коммуникационных технологий, влияющих на другие технологии и процессы в обществе. Изменяется структура занятости населения, весь образ жизни людей, а также многие культурные и нравственные универсалии – такие, как представления о качестве жизни, структуре личного, корпоративного и национального богатства, а также о пространстве и времени» [9, с. 69]. Безусловно, создание глобального информационного пространства играет прогрессивную роль в развитии как отдельных государств, так и всего человечества. Быстрый доступ к информационным ресурсам, отражающим достижения в различных сферах исследовательской деятельности, а также описывающим новейшие технологии, позволяет существенно повысить эффективность деятельности человечества, значительно сократить время решения задач в различных сферах.

Другой, не менее важной положительной чертой процесса глобализации является, по мнению Майкла Д. Интрилигейтора, «либерализация торговли и другие формы экономической либерализации, вызвавшие ограничение политики протекционизма и сделавшие мировую торговлю более свободной. В результате были существенно снижены тарифы, устранены многие иные барьеры в торговле товарами и услугами. Другие либерализационные меры привели к усилению движения капитала и остальных факторов производства» [10]. Подобная точка зрения на определение положительных сторон глобализации в данном контексте представляется обоснованной, поскольку устранение различных барьеров в движении товаров на мировом уровне способствует экономическому росту. Однако

все сказанное справедливо при одном условии – в свободном продвижении товаров на мировом уровне должны учитываться уровень и особенности развития отдельных государств с тем, чтобы не допустить негативного воздействия на экономику и другие сферы жизни этих государств из-за отсутствия протекционистских мер.

Вместе с тем, наряду с положительными сторонами, глобализации имеет и ярко выраженные негативные стороны. Отмечая противоречивый характер глобализации, В. И. Добренков утверждает: «С одной стороны, глобализация – это процесс объединения и интеграции человечества, сопровождающийся ростом качества жизни и уровня благосостояния человечества, ускорением экономического и политического развития стран, активизацией обмена технологическими, научными и культурными достижениями между различными странами и народами. С другой стороны, глобализации – это углубление в беспрецедентных масштабах пропасти между богатым Западом и бедным незападным миром, увеличение с необычайной быстротой разрыва между развитостью западных стран и отсталостью всех незападных стран, жесткий диктат Запада над всем остальным миром, унификация национально-культурной самобытности народов планеты, их духовной идентичности, уничтожение национально-суверенной государственности, стандартизация и духовное опустошение личности человека. Все это вызывает волну противодействия процессу глобализации, порождает дезинтеграционную тенденцию, которая в последнее время набирает силу и приобретает поистине глобальный характер» [6].

По нашему мнению, негативные стороны глобализации обусловлены тем, что содержание данного процесса определяется отдельными социальными группами (социумами) исходя не из интересов всего человечества, но из собственных узких интересов, которые при этом реализуются насильственными методами. Как отмечает С. А. Макаренко, «современные глобализационные процессы носят насильственный характер, поскольку включают такую особенность взаимоотношений, при которых происходит неконструктивное навязывание системы ценностей единичных субъектов глобализации всему остальному миру» [11, с. 21]. На это же обстоятельство указывает Д. И. Кравцов: «Попытка конструирования нового мироустройства по образу и подобию западных сообществ, без учета стиля и образа жизни конкретных социумов, провоцирует формирование идеологии насильственной глобализации, что и создает условия для широкого глобализационного давления» [12, с. 18]. Примером такого глобализационного давления может служить проводимая рядом западных государств и их объединений политика практически открытого воздействия на руководство суверенных государств, по тем или иным причинам попавших либо в зависимость от западных стран, либо в сферу их интересов. Руководство Евросоюза, например, путем открытого и достаточно жесткого давления на правительство Кипра добилось принятия последним чрезвычайно непопулярных у населения и очевидно несправедливых правовых актов, в силу которых многочисленные социальные группы данной страны лишились своих денежных вкладов. Руководство США и их союзников реализует в отношении Сирии уже неоднократно опробованный

сценарий (Алжир, Египет) оказания давления на руководство суверенного государства с целью его свержения и, в последующем, подчинения этого государства собственным экономическим интересам.

Необходимо отметить, что тенденция оказания глобализационного давления в политической сфере не ограничивается отдельными регионами, но все более и более отчетливо проявляется в мировых масштабах. И Россия в этом плане не является исключением. Оказание западными странами давления на руководство России в целях принятия определенных политических решений было характерно для периода реформ 1990-х гг., когда принимаемые решения в экономической, культурной, образовательной и других сферах настолько очевидно соответствовали интересам «золотого миллиарда» и противоречили интересам российского социума, что, кроме отторжения и протеста со стороны населения, ничего не вызывали. Представляется, что именно проявления глобализма в политической сфере легли в основу формирования методов политического руководства нашей страной. По мнению В. В. Миронова, «с одной стороны, реформаторам, как правило, не хватает жесткости и последовательности в проведении реформы, а с другой стороны, узкая экспертная база приводит к сужению самой модели реформирования, которая «отбрасывает» корректирующую критику оппонентов как нечто не заслуживающее внимание» [8, с. 7]. Аналогия в данном случае представляется уместной, поскольку как руководство западных стран, оказывая глобалистическое давление на другие страны и добиваясь принятия выгодных для себя решений, не в полной мере представляет в отсутствие четко сформулированной теории глобализации, насколько сиюминутная в исторических масштабах выгода соответствует кардинальным интересам их собственных социумов, так и российское руководство в отсутствие ясной теории реформ нашего государства, как представляется, не в полной мере понимает, насколько принимаемые им меры соответствуют кардинальным интересам российского социума. Данное обстоятельство очень важно для понимания, с одной стороны, степени влияния глобализации на различные сферы жизни российского социума (особенно, политической) и, с другой стороны, для осознания истоков и мотивов принятия политических решений, не соответствующих социальному заказу и вызывающих устойчивый рост протестных настроений.

Не менее наглядными являются негативные проявления глобализма в экономической и социальной сферах. По данным В. И. Добренькова, «в странах третьего мира в условиях глобализации на либеральных основаниях взрослые выбрасываются из производства, тогда как дети работают. В мире процветает детский труд: 246 млн детей в мире вынуждены зарабатывать на жизнь себе и своим близким, из них 73 млн – в возрасте менее 10 лет. В этих условиях многие страны мира находятся в глубокой стагнации или даже деградируют в социально-экономическом отношении. В 70 странах мира средний доход на душу населения в 1996 г. был ниже, чем в 1980 г., и в 43 странах – меньше, чем в 1970 г. (!)» [6]. Необходимо подчеркнуть, что положительные стороны глобализации отмечаются, в основном, в отношении политической и экономической элиты, представители которой сосредоточены в странах Запада. Однако и в странах, ис-

пытывающих негативные проявления глобализации, также имеется политическая и экономическая элита, интересы которой в значительной степени совпадают с интересами западной элиты. Именно эта элита всеми силами проводит в жизнь такие установки и предпринимает такие меры, в результате которых незападные страны испытывают нарушение баланса экономики в пользу отдельных ресурсодобывающих отраслей, гипертрофированной добычи и поставки в западные страны невосполняемых природных ресурсов и т. д. Очень точно оценивают негативные проявления глобализации И. А. Пфаненштиль, Л. Н. Пфаненштиль, М. П. Яценко: «Страны развиваются неравномерно: «золотой миллиард» (Америка и Европейское Сообщество), имея население численностью в 1 млрд, ресурсов – 16 % от мирового запаса, потребляют 80 %. <...> Из принятых мировых экономических показателей можно сделать вывод для всех стран мира, который нельзя забывать: экономика будет глобальной, а бюджет останется национальным» [13, с. 24].

Негативные стороны глобализации не менее ярко проявляются в культурной сфере. В докладе В. И. Добренькова констатируется то обстоятельство, что «незападные страны сталкиваются преимущественно с негативными последствиями глобализации, а именно – <...> маргинализацией и деморализацией значительных масс населения, потерей национальной самобытности под катком либерально-глобалистского обезличивания, насильственным навязыванием другим странам либерально-капиталистических ценностей – воинственного индивидуализма вместо общинного (соборного) коллективизма, агрессивного корыстолюбия и алчности вместо идеологии общего блага, бездуховной секуляризации вместо религиозной веры» [6]. Глобализация в том виде, в котором она осуществляется, направлена на формирование потребительского общества, являющегося по своей сути даже не обществом, а простой совокупностью индивидуалистов, интересы которых сосредоточены, в основном, на удовлетворении биологических потребностей. При этом, глобализация в различных ее проявлениях активно поощряет наличие и удовлетворение подобных интересов, подвергая обструкции интересы коллектива, общества, а также интересы, связанные с удовлетворением творческих и созидательных потребностей. Наглядным примером в этом случае является телевизионная реклама, демонстрируемая на большинстве российских телеканалов. Реклама как вид творчества, обладающий достаточно высоким побудительным потенциалом, подталкивает российского телезрителя к тому, чтобы все его внимание было сосредоточено на вопросах еды, напитков, одежды и развлечений. Таким способом формируется образ человека, побудительными мотивами которого является только удовлетворение указанных потребностей. Также необходимо отметить, что одновременно с формированием человека с интересами уровня «хлеба и зрелищ» либеральные глобалисты решают другую задачу – формирование единого для всего мира круга предметов потребления. В данный круг входят, в основном, предметы, производимые транснациональными корпорациями, что позволяет им получать, с одной стороны, высокие прибыли и, с другой стороны, гарантированного потребителя, обладающего предсказуемыми личностными свойствами, предполагающими высокую управляемость.

Таким образом, мы можем констатировать, что глобализация как объективный процесс мирового масштаба оказывает на Россию как положительное, так и отрицательное влияние. К числу положительных сторон влияния глобализации на российское государство и социум относятся создание и расширение единого информационного пространства, устранение барьеров в продвижении товаров и услуг, что позволяет российскому социуму в значительной мере пользоваться достижениями науки, техники, экономики других стран. К негативным сторонам проявления глобализационных процессов, по нашему мнению, относятся: во-первых, оказание рядом западных стран, активно проводящих глобализацию, глобализационного политического давления на другие государства; во-вторых, значительный дисбаланс экономик стран, не входящих в «золотой миллиард», в том числе и России, в пользу ресурсодобывающих отраслей, безработица и, как следствие, резкое снижение уровня жизни; в-третьих, формирование общества потребителей с интересами уровня «хлеба и зрелищ», утрата национальной самоидентификации, бездуховность.

Образование как важнейшая сфера жизни человека и общества также не осталась в стороне от влияния глобализационных процессов. Как отмечает Н. В. Наливайко, «современные тенденции, реализуемые в процессе модернизации образования в России, представляет собой составную часть мирового процесса глобализации, что порождает схожесть проблем и вариантов их решений. Мир стремится к единству, стирая границы, существующие в самых различных областях той или иной страны – от экономики и управления до стереотипов индивидуального поведения» [4, с. 28]. В своем докладе на XXI Всемирном философском конгрессе

М. Д. Щелкунов дал определение понятию «глобализация образования»: «Глобализация образования – процесс все большего приспособления системы обучения к запросам глобальной рыночной экономики. Нарастающая зависимость последней от знаний (так называемая «экономика знаний») порождает идею создания Единой мировой образовательной системы, основанной на единых образовательных стандартах. Учебная деятельность всех без исключения групп населения становится основным средством развития и воспроизводства, то есть складывается перманентно обучающееся общество. Резко возрастает спрос на образование, особенно высшее, происходит его массовизация» [14]. Данное определение процесса глобализации образования представляется нам обоснованным, поскольку оно отражает суть и основное назначение глобализации образования – формирование единого образовательного пространства.

Вместе с тем, глобализация образования, как и любое общественно-историческое явление, носит противоречивый характер, демонстрируя положительные и отрицательные стороны. Оценивая формирование единого образовательного пространства как прогрессивное явление, мы, тем не менее, уделяем самое пристальное внимание содержанию данного явления, поскольку именно от этого содержания зависит, будет ли оно иметь положительное влияние на российское образование или его создание отрицательно скажется на указанной сфере жизни российского социума. В свою очередь, содержание единого образовательного пространства определяется теми основополагающими началами, которые свойственны для

общего процесса глобализации. Как уже отмечалось выше, ряд западных стран желает использовать стремление человечества к интеграции в интересах «золотого миллиарда», в ущерб интересам остального населения мира. Это желание реализуется в попытках создания такого мирового порядка, при котором все человечество должно работать на немногочисленную мировую элиту, обеспечивая за счет собственных трудовых и природных ресурсов гипертрофированное потребление элиты. В связи с этим, возникает ряд вопросов: как будет реализован подобный подход к процессам глобализации в едином образовательном пространстве? наблюдаем ли мы в настоящее время проявления глобализационных процессов, основанные на указанном подходе?

Ответ на первый вопрос содержится в упомянутом докладе М. Д. Щелкунова: «Требования к целям и задачам образования, вытекающие из глобализации, вполне определены. А именно, система образования должна быть сориентирована на подготовку высокопрофессиональных узкопрофильных специалистов в области информатики, менеджмента, новейших технологий, маркетинга и т. д., то есть функционеров, отвечающих вызовам глобальной экономики, постиндустриальной цивилизации, информационного общества. Но не более того! Этим и задан глобалистский подход к проблеме образования – оно должно быть функциональной структурой в общей системе глобального общества. В результате утверждается парадоксальная ситуация: с одной стороны, происходит невиданное, вплоть до общепланетарного – расширение образовательного пространства людей; с другой, резко – до необходимого минимума – суживается пространство образования, нацеленного на обогащение и развитие полноценной личности!» [14]. Анализ текста доклада

М. Д. Щелкунова свидетельствует о том, что под «глобалистским подходом к образованию» он понимает именно стремление мировой элиты обеспечить свои интересы. Поэтому мы, вместе с указанным ученым, разграничиваем процессы интеграции и интернационализации образования в мировом масштабе, при которых национальные образовательные системы не утрачивают своей самобытности, своих культурных традиций и совокупности ценностей, с одной стороны, и процессы формирования единого образовательного пространства, в котором готовится узкопрофильный специалист, выполняющий четко определенную функцию по обслуживанию интересов мировой элиты, не имеющий национальной самоидентификации, и интересы которого направлены на реализацию простейших потребительских потребностей, с другой стороны. При этом для национальных образовательных систем очевидны положительные свойства первого подхода к глобализации образования и отрицательные, подчас даже катастрофические, – второго подхода.

Отвечая на второй вопрос, мы можем констатировать, что российская образовательная система, несмотря на старания Минобрнауки РФ, пока еще противостоит отрицательным глобалистским тенденциям. Образовательная система нашей страны не утратила до настоящего времени национальной самобытности, культурных традиций, она еще в состоянии формировать такие качества обучаемых, которые наиболее адекватны интересам социума и государства. Вместе с тем, отрицательные стороны

глобализации нашли свое проявление как в российской образовательной системе, так и в образовательном праве. Так, в результате присоединения России к Болонскому процессу и перехода к двухуровневой системе высшего образования, российская образовательная система резко ослабила фундаментальную составляющую высшего образования. Вследствие этого значительно снизилась способность выпускников учебных заведений адекватно реагировать на вызовы времени, творчески и эффективно решать возникающие задачи, использовать неординарные подходы. На это указывает целый ряд откровенных «провалов» в области космонавтики, машиностроения и т. д. В условиях массовости высшего образования и его двухуровневости данное обстоятельство резко отрицательно сказывается на развитии всего российского социума. Не меньшую тревогу вызывает влияние негативных глобалистских тенденций в школьном образовании. По мнению В. И. Шадринной, «школа как центр отечественной системы образования в настоящее время перестала в полной мере выполнять возложенные на нее обществом функции. В XX в. школьное образование было призвано сформировать у ребенка основы научной картины мира, научного мировоззрения; при этом базовыми образовательными навыками признавались письмо, чтение, счет – простая и проверенная временем истина, которую в настоящее время поспешно стараются всеми усилиями вытеснить на периферию общественного сознания, заменяя универсальными учебными действиями и формированием компетентностей» [15, с. 27].

В связи с этим, очень важно сохранить традиции российского, советского образования, позволявшие нашей стране длительное время по праву считаться сверхдержавой. Поэтому подходы к процессу интеграции, а равно и содержание этого процесса должны соответствовать решению вышеуказанной задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Иноземцев В. Л.** Современная глобализация и ее восприятие в мире // Век глобализации. – 2008. – № 1. – С. 31–44.
2. **Белл Д., Иноземцев В.** Эпоха разобщенностей. Размышления о мире XXI в. – М. : Центр исследований постиндустриального общества, 2007. – 213 с.
3. **Чуринов Н. М.** Совершенство и свобода. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2006. – 712 с.
4. **Наливайко Н. В.** Глобализация и изменение ценностных ориентиров российского образования // Философия образования. – 2012. – № 6. – С. 27–33.
5. **Десягин М. Г.** Мировой кризис: общая теория глобализации. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 768 с.
6. **Добренчиков В. И.** Доклад на 36-м Всемирном конгрессе Международного института социологов (IIS) в Пекине. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sorokinfond.ru> (дата обращения: 01.05.2013).
7. **Миронов В. В.** Модернизационные процессы в управлении образованием // Вестник РФО. – 2008. – № 2. – С. 51–59.
8. **Миронов В. В.** Размышления о реформе российского образования // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 3–43.
9. **Бурмага С. В.** Новые информационные технологии и проблема отчуждения в образовательной среде // Философия образования. – 2013. – № 1. – С. 68–72.

10. **Интрилигейтор М. Д.** Глобализация как источник международных конфликтов и обострения конкуренции // Проблемы теории и практики управления. – 1998. – № 6..
11. **Макаренко С. А.** Структура глобализации и ее стихийное влияние на образовательную систему // Философия образования. – 2013. – № 1. – С. 20–24.
12. **Кравцов Д. И.** Особенности глобализационного давления на образовательную систему // Философия образования. – 2013. – № 1. – С. 17–20.
13. **Пфаненштиль И. А., Пфаненштиль Л. Н., Яценко М. П.** Образование и будущее развитие России в контексте современных процессов глобализации // Философия образования. – 2012. – № 6. – С. 20–27.
14. **Щелкунов М. Д.** Образованный человек в глобализирующемся мире : доклад на XXI Всемирном философском конгрессе в Сеуле. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dilog21.ru> (дата обращения: 11.05.2013).
15. **Шадрин В. И.** Проблемы развития отечественной системы образования в контексте глобальных изменений // Философия образования. – 2013. – № 1. – С. 24–28.

Принята редакцией: 01.04.2013

УДК13 + 37.0 + 316.7

ТЕНДЕНЦИИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НОВОГО ЗАКОНА

А. Б. Дидикин (Новосибирск)

В статье представлен комплексный анализ содержания нового закона об образовании с учетом существующих тенденций в правовом регулировании образовательных отношений. Автор обосновывает позицию о существенном влиянии норм закона на функционирование российской системы образования, указывая на неопределенность ее перспектив в свете предложенных законом нововведений.

Ключевые слова: образование; образовательные отношения; закон об образовании; образовательный кредит; ответственность; инновационная деятельность; экспериментальная деятельность; договор об образовании; образовательная организация.

THE TENDENCIES OF LEGAL REGULATION OF RUSSIAN EDUCATION: A CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE NEW LAW

A. B. Didikin (Novosibirsk)

The paper presents a complex analysis of the content of the new law on education in Russia, taking into account the existing trends in legal regulation

© Дидикин А. Б., 2013

Дидикин Антон Борисович – кандидат юридических наук, научный сотрудник, Институт философии и права Сибирского отделения РАН, заместитель заведующего кафедрой правового обеспечения рыночной экономики, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет.

E-mail: abdidikin@bk.ru

of educational relations. The author substantiates the idea of a significant impact of the norms of the law on functioning of the Russian system of education, pointing to the uncertainty of its prospects in light of the innovations proposed by the law.

Key words: *education, educational relations, the law on education, the educational credit, responsibility, innovation activity, experimental activities, agreement on education, educational organization.*

Развитие российской системы образования традиционно относится к числу наиболее обсуждаемых и дискуссионных проблем среди научно-педагогического сообщества, органов публичной власти и общественности. Неясность официально декларируемых целей образовательной политики, противоречия интеграции российской системы образования в международный контекст, сложности в материальном бюджетном обеспечении деятельности образовательных учреждений и выстраивании эффективных взаимоотношений субъектов образовательного процесса с властью – этот круг вопросов становится особенно актуальным в связи с завершением многолетних общественных обсуждений проекта федерального закона «Об образовании» и грядущим вступлением в юридическую силу данного закона 1 сентября 2013 г. Фактически законопроект, подготовленный Минобрнауки РФ, обсуждался в обществе более трех лет, в том числе на специализированном интернет-сайте и на заседании Открытого правительства 25 июля 2012 г. В его адрес были высказаны десятки тысяч поправок, многие из которых в законе учтены [1].

В процессе обсуждения законопроекта высказывались различные позиции относительно перспектив развития законодательства об образовании – от предложений о кодификации и принятии Образовательного кодекса до сохранения существующих тенденций правового регулирования российского образования подзаконными актами федеральных и региональных органов исполнительной власти. Однако, как справедливо отмечает О. Н. Смолин, «все образовательное законодательство не может быть «втиснуто» в рамки Закона РФ «Об образовании» (базового закона), а в перспективе даже в рамки Образовательного кодекса» [2]. Характер и содержание образовательных отношений, которые затрагивают профессиональные компетенции каждого гражданина на протяжении всей его жизни, не могут быть унифицированы в рамках одного базового закона. Тем не менее, именно таким образом выстраивается структура нового федерального закона «Об образовании», предполагающая правовое регулирование всей совокупности общественных отношений в российской системе образования. В законе закреплены основы правового регулирования сферы образования в России, при этом интегрируются как общие положения, так и положения, регулирующие отношения в отдельных подсистемах образования (дошкольное, общее, среднее профессиональное, высшее образование) [3]. В то же время закон заменяет собой целый ряд действующих нормативных правовых актов, например Закон об образовании 1992 г., Закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании 1996 г.

Закон сохранил существующие базовые принципы и нормы (в том числе в части государственных гарантий реализации прав в сфере образования, права выбора образовательной организации и получения образования

в соответствии со склонностями и потребностями, обучения на родном языке, правовых гарантий доступности и качества образования и др.), воспринял закрепленные действующим законодательством принципы общедоступности и бесплатности образования в России. Так, государство гарантирует общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня получается впервые. Однако закон предусматривает и ряд нововведений, обусловленных необходимостью модернизации системы образования в современных условиях.

По сравнению с законом 1992 г., действующий закон 2012 г. вносит уточнения в систему видов и уровней образования в России. Новая система разрабатывалась на основе положений Конституции России и с учетом Болонской декларации 1999 г., а также Международной стандартной классификации образования (МСКО). Законом предусматривается четыре вида образования: общее; профессиональное; дополнительное (дополнительное образование для детей и взрослых, дополнительное профессиональное образование); и профессиональное обучение, направленное на образование на протяжении всей жизни (непрерывное образование).

Соответственно, общее образование будет состоять из четырех уровней: дошкольное, начальное, основное и среднее, а профессиональное образование – из двух уровней: среднее профессиональное, высшее (бакалавриат, специалитет, магистратура; подготовка кадров высшей квалификации).

Однако имеется существенная особенность в системе среднего профессионального образования. В настоящее время среднее профессиональное образование готовит специалистов среднего звена (п. 1 ст. 23 Закона 1992 г.). Подготовка работников квалифицированного труда происходит в рамках начального профессионального образования. Согласно новому закону 2012 г., существующее на сегодняшний день начальное профессиональное образование будет приравнено к уровню среднего профессионального. Часть образовательных программ начального профессионального образования будет переведена в программы среднего профессионального обучения. По мнению разработчиков нового закона, это позволит расширить возможности работодателей по подготовке квалифицированных рабочих в рамках краткосрочных программ.

Меры социальной поддержки обучающихся, предусмотренные действующим законодательством в сфере образования, в новом законе 2012 г. получили более детальную разработку. Среди таких мер стоит обратить внимание на выплату обучающимся стипендий.

В настоящее время вопросы стипендиального обеспечения обучающихся в государственных образовательных организациях регламентируются Законом о высшем и послевузовском профессиональном образовании, Законом о минимальном размере оплаты труда [4]. Они определяют размер стипендии в фиксированном денежном выражении, в результате чего требуется регулярно вносить изменения с целью индексации размера стипендиального обеспечения.

В связи с этим новый закон предлагает выплачивать государственную стипендию в размерах, определяемых образовательными организациями, в пределах выделяемых бюджетных средств на стипендиальное обучение. При этом будет также учитываться мнение совета обучающихся в образовательной организации и выборного органа первичной профсоюзной организации (при наличии таковой). Стипендиальный фонд будет определяться исходя из общего числа обучающихся на очной форме за счет средств федерального бюджета в рамках государственного задания и нормативов, которые установит Правительство РФ по каждому уровню профессионального образования и категориям обучающихся. Размер такого фонда будет увеличиваться при повышении уровня инфляции. В настоящее время порядок назначения и выплаты стипендий определен постановлением Правительства РФ от 27 июня 2001 г. № 487.

Образовательные технологии. Одно из назначений закона об образовании, как следует из его содержания, – регулирование новых форм реализации и освоения образовательных программ, образовательных технологий, форм и методов обучения, которые уже знакомы научно-педагогическому сообществу. В частности, закон закрепляет положения:

- о кредитно-модульной системе организации образовательного процесса и системе зачетных единиц;
- о сетевом взаимодействии при реализации образовательных программ, включая механизм зачета результатов освоения отдельных частей образовательной программы в сторонних организациях;
- об использовании дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе.

Особенно важно, что введение кредитно-модульной системы учебного процесса (не получившей широкого распространения в государственных вузах) связано с переходом российского образования от традиционной системы образования к системе Болонской декларации 1999 г., предполагающей внедрение в национальное законодательство об образовании системы зачетных баллов [5, с. 3]. Студент, обучающийся по определенной программе, построенной по кредитно-модульному принципу, к концу семестра или учебного года должен набрать определенное количество зачетных единиц, которое складывается не только за счет успешной сдачи итогового экзамена или зачета, но и за счет освоения каждого обязательного либо выбранного модуля в течение учебного года. В европейской практике одной из наиболее эффективных систем кредитов признается ECTS – The European Credit Transfer System.

Законом также предусматривается правовое регулирование ведения экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования. В настоящее время соответствующие виды деятельности регулируются подзаконными актами [6; 7]. Осуществление инновационной деятельности предполагается в абстрактном виде – в форме реализации инновационных проектов (программ) образовательными организациями, иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями. Организациям, которые реализуют инновационные проекты (программы), имеющие существенное значение для развития системы об-

разования, может быть присвоен статус федеральной или региональной инновационной площадки [7].

Экспериментальная деятельность в законе определяется как деятельность, направленная на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных институтов, механизмов, образовательных ресурсов, а также новых направлений подготовки и специальностей. Такая деятельность будет осуществляться в форме экспериментов, порядок и условия проведения которых определит в перспективе Правительство России.

Существенная часть нового закона об образовании посвящена отношениям на рынке образовательных услуг, в частности платному образованию. Законом предусмотрено заключение договора об образовании в простой письменной форме между образовательной организацией и лицом, зачисляемым на обучение (родителями или законными представителями несовершеннолетнего лица); а также между образовательной организацией, лицом, зачисляемым на обучение, и физическим или юридическим лицом, обязующимся оплатить обучение зачисляемого лица.

Договор об образовании должен будет содержать основные характеристики предоставляемого образования (образовательной услуги), в том числе вид, уровень и (или) направленность образовательной программы, форму обучения, срок освоения образовательной программы (продолжительность обучения), указывается полная стоимость образовательных услуг и порядок их оплаты. Увеличение стоимости образовательных услуг после заключения такого договора не допускается, за исключением случаев, прямо установленных федеральным законом. Сведения в договоре об оказании платных образовательных услуг должны будут соответствовать информации, размещенной на официальном сайте образовательной организации в сети Интернет на дату заключения договора.

Закон предоставляет образовательным организациям право снижать стоимость образовательных услуг по соответствующему договору для обучающихся, достигших успехов в учебе и (или) научной деятельности, а также для нуждающихся в социальной помощи.

Договор об образовании не может содержать условий, которые ограничивают права или снижают уровень законодательных гарантий поступающих (обучающихся). Если такие условия включены в договор, то они не подлежат применению. В то же время договор об оказании платных образовательных услуг может быть расторгнут в одностороннем порядке образовательной организацией, в частности, в случае просрочки оплаты образовательных услуг. Если образовательная организация прекратила свою деятельность, лишилась государственной аккредитации либо срок действия свидетельства о государственной аккредитации истек, а также если аннулирована лицензия этой организации, тогда данная образовательная организация обязана полностью возместить уплаченную заказчиком стоимость платных образовательных услуг по реализации соответствующей образовательной программы. В настоящее время правила оказания платных образовательных услуг и типовые формы соответствующих договоров уже имеются [8; 9]. Представляется, что после вступления в силу закона потребуется принятие новых подзаконных актов в сфере оказания платных образовательных услуг или внесение изменений в уже существующие.

Закон регулирует особенности образовательного кредитования на рынке образовательных услуг, при этом кредит выступает одной из материальных гарантий обеспечения права на образование. Ранее возможность получить целевой кредит для оплаты обучения предоставляли некоторые российские банки, но специальных положений, которые бы детально регулировали такой вид кредитования, федеральное законодательство не содержало. Кроме того, Правительство РФ еще в 2007 г. утвердило положение о порядке проведения эксперимента по господдержке предоставления образовательных кредитов студентам вузов, имеющих государственную аккредитацию [10].

Согласно закону граждане, поступившие в образовательные организации, смогут получить в банке или иной кредитной организации образовательный кредит двух видов – основной и сопутствующий. Основным образовательный кредит будет предоставляться лицам, получающим образование на платной основе, на оплату обучения. Назначение сопутствующего кредита – оплата проживания, питания и других бытовых нужд в период обучения. Таким образом, представляется, что этот вид кредита можно будет получить и в том случае, если обучение проходит на бесплатной основе.

Учитывая целевой характер образовательного кредитования, можно предположить, что использование полученных по таким кредитам средств не по назначению даст банку право потребовать досрочного возврата суммы кредита и уплаты процентов (п. 2 ст. 814 Гражданского кодекса РФ). Однако осуществлять контроль за целевым расходованием средств по сопутствующим кредитам банку (иной кредитной организации) будет затруднительно, принимая во внимание бытовое назначение затрат, на покрытие которых предоставляется кредит.

Законом предусматривается и господдержка образовательного кредитования. Она будет предоставляться студентам, получающим среднее профессиональное или высшее образование по очной форме обучения. Напомним, что сейчас такая поддержка оказывается в порядке эксперимента студентам вузов [11].

Закон содержит нормы об ответственности образовательной организации за реализацию образовательных программ в соответствии с учебным планом и графиком образовательного процесса, если они осуществлены не в полном объеме. Кроме того, образовательная организация будет отвечать за жизнь и здоровье обучающихся и работников во время образовательного процесса, а также за качество образования своих выпускников. Конкретных мер такой ответственности закон не определяет, отсылая к действующему законодательству. В частности, в случае оказания некачественных услуг возможно применение норм Гражданского кодекса РФ о возмездном оказании услуг, а также применение по аналогии норм о договоре подряда (см. ст. 783, а также ст. ст. 721 и 723 Гражданского кодекса РФ).

Законом предлагается определить основания и порядок возмещения ущерба, причиненного некачественным образованием. Таким образом, если будет установлен факт некачественного оказания образовательных услуг, обучающийся сможет потребовать:

– безвозмездного устранения недостатков в разумный срок (например, это может выразаться в предоставлении ему возможности повторно пройти обучение);

– соразмерного уменьшения установленной за услуги цены;

– возмещения своих расходов на устранение недостатков, если такое право прямо предусмотрено в договоре о предоставлении образовательных услуг.

В отношении выпускников вузов привлечение к ответственности за некачественное образование, как представляется, может вызвать практические затруднения. Это связано, прежде всего, с невозможностью контроля знаний выпускников, находящихся за рамками образовательного процесса.

Обучающийся также имеет право на компенсацию морального вреда. Помимо этого, за нарушение или незаконное ограничение прав и свобод обучающихся, нарушение требований к осуществлению образовательной деятельности или образовательного процесса образовательная организация (ее должностные лица) будет нести административную ответственность. Такая ответственность предусмотрена, в частности, ст. ст. 5.57, 19.30 Кодекса об административных правонарушениях РФ.

Характерно, что в законе отсутствует положение об обязательном страховании ответственности образовательных организаций. Такая норма содержалась в законопроекте об образовании, представленном на общественное обсуждение еще в декабре 2010 г. [12, с. 46–48].

Следует отметить, что в законе представлено достаточно объемное и содержательное определение образования как единого целенаправленного процесса воспитания и обучения, являющегося общественно значимым благом и осуществляемого в интересах человека, семьи, общества и государства (ст. 2). Это определение стало результатом длительных дискуссий при обсуждении законопроекта об образовании, однако в конечном итоге нормами закона сведено к оказанию образовательных услуг и гарантиям при их получении. Закон, безусловно, сохранил множество существующих гарантий для реализации права на образование, его содержание более качественно регулирует образовательные отношения по сравнению с законом 1992 г., но в то же время не отражает нового содержания образовательного процесса. Реализация данного закона не нацелена на реальную модернизацию образовательной системы России и повышение ее конкурентоспособности в мировой экономике [13]. Тем самым закон требует от научно-педагогического сообщества и образовательных учреждений детального изучения на протяжении «переходного периода» до вступления закона в силу 1 сентября 2013 г.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Закон** об образовании рассмотрят 11 декабря. – [Электронный ресурс]. – URL: www.rg.ru/2012/11/19/obrazovanie-anons.html
2. **Смолин О. Н.** Образование, политика, закон. – М., 2009. – [Электронный ресурс]. – URL: www.smolin.ru
3. **Пояснительная** записка к проекту Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 121965-6. – [Электронный ресурс]. – URL: www.duma.gov.ru

4. **Закон РФ** от 30.03.1993 № 4693-1 «О минимальном размере оплаты труда». – [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru
5. **Артемьева И. В., Трошкина Т. Н.** Модульный принцип организации образовательного процесса в зарубежных странах // Реформы и право. – 2011. – № 1. – С. 3–10.
6. **Приказ** Минобрнауки России от 23.06.2009 № 218 «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования». – [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru
7. **Приказ** Минобрнауки России от 09.03.2004 № 1123 «Об организации опытно-экспериментальной деятельности в системе образования» и от 12.01.2000 № 79 «Об обеспечении организационного и научно-методического сопровождения деятельности федеральных экспериментальных площадок». – [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru
8. **Постановление** Правительства РФ от 05.07.2001 № 505 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг». – [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru
9. **Приказ** Минобрнауки России от 28.07.2003 № 3177 «Об утверждении примерной формы договора на оказание платных образовательных услуг в сфере профессионального образования». – [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru
10. **Постановление** Правительства РФ от 23.08.2007 № 534 «О проведении эксперимента по государственной поддержке предоставления образовательных кредитов студентам образовательных учреждений высшего профессионального образования, имеющих государственную аккредитацию». – [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru
11. **Постановление** Правительства РФ от 28.08.2009 № 699 «Об изменении условий проведения эксперимента по государственной поддержке предоставления образовательных кредитов студентам образовательных учреждений высшего профессионального образования, имеющих государственную аккредитацию». – [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru
12. **Дидикин А. Б.** Модернизация образования и правовой статус образовательных учреждений (анализ проекта Закона «Об образовании») // Единое информационно-образовательное пространство – основа инновационного развития вуза : сб. материалов. – Новосибирск : СГГА, 2011. – С. 46–48.
13. **Волков А., Ливанов Д.** Ставка на новое содержание // Интернет-портал газеты «Ведомости» (03.09.2012). – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vedomosti.ru>

Принята редакцией: 15.03.2013

УДК 378.046

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА: ПРОБЛЕМА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ*

В. В. Петров (Новосибирск)

В условиях формирования общества знания и проникновения высоких технологий и инноваций во все сферы жизнедеятельности, система образования подвергается серьезным преобразованиям и не всегда успевают адекватно реагировать на динамично возрастающие требования

социума. Причина краха реформ заключается в факторах организационного плана, которые возникают как ответная реакция на многочисленные изменения и препятствуют оперативному принятию рационально обоснованных, грамотных управленческих решений, что приводит к смене аксиологических установок и снижению качества образования.

Ключевые слова: общество знания, информационно-коммуникационные технологии, инновации, модернизация, качество образования, управление.

DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE SOCIETY OF INNOVATIVE TYPE: THE PROBLEM OF MAKING THE MANAGEMENT DECISIONS

V. V. Petrov (Novosibirsk)

In the condition of formation of the knowledge society and penetration of high technologies and innovations into all spheres of life, the education system is being seriously changed. Despite the protracted and deep reforms, it does not have time to react adequately to the requirements of rapidly growing society. The reason for the collapse of the reforms is the organizational factors, which arise as a response to many changes and prevent the rapid adoption of sound reasonable management decisions, which leads to a change of axiological systems and reduce the quality of education.

Key words: knowledge society, information and communication technologies, innovation, modernization, quality of education, management.

В современном мире идеал общества знания является гуманистическим, и он превращается в фактор интеграции многонационального европейского сообщества и центр духовного и культурного притяжения для всего мирового сообщества, ощутившего неоднозначные последствия первой волны глобализации. Для общества знания, концепция которого сформулирована П. Друкером в 1969 г., характерна значимость научного и научно-технического знания во всех социальных сферах [1, с. 28], где происходят те или иные преобразования. При этом научному и научно-техническому знанию придается особый статус не только благодаря объективности и отображению реальности, но и потому, что эта форма знания создает новые возможности, используемые индивидами (и в целом всем обществом) [2, с. 8]. Исходя из этого, общество знания как новая модель

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Программы фундаментальных исследований Президиума РАН «Традиции и инновации в истории и культуре». Направление 2. Модернизация и ее влияние на российское общество. Проект «Инновационный вектор интеграции науки и образования в условиях современной модернизации общества».

© Петров В. В., 2013

Петров Владимир Валерьевич – кандидат философских наук, научный сотрудник сектора социологии науки и образования Института философии и права СО РАН, доцент кафедры гносеологии и истории философии философского факультета, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет.
E-mail: v.v.p@ngs.ru

социального развития может противопоставляться информационному обществу, основанному на технологических достижениях: в концепции общества знания обращено внимание на социальные последствия технологических изменений, а также на необходимость найти баланс и возможности для более гармоничного сочетания между подобными изменениями и современными социально-политическими и культурными трансформациями; при этом технологический детерминизм, являющийся основой информационного общества, отодвигает более важные и масштабные социальные, этические и культурные измерения на второй план.

Кроме того, отличительной чертой формирующегося общества знания является интенсивно развивающаяся «культура инноваций», термин, предложенный Й. Шумпетером, сделавшим акцент на экономических инновациях и высоко оценившим роль предпринимателя-новатора в экономическом прогрессе. По его мнению, роль предпринимателей заключается в том, чтобы реформировать или революционизировать производство, используя изобретения для выпуска новых товаров или производства старых новым способом (открывая новые источники сырья и материалов или новые рынки, реорганизуя отрасль). Й. Шумпетер впервые разделил понятия «изобретение» и «нововведение»: под последним он подразумевал открытие новых технологических знаний, новых продуктов, источников снабжения, а также новых форм промышленных организаций и их практического применения в промышленности [3]. По мнению Й. Шумпетера, именно благодаря предпринимателю-инноватору в экономике происходят динамические изменения.

В настоящее время в научной литературе существует широкий спектр подходов к концептуализации инноваций, причем инновации трактуются и как социальное понятие, и как вид деятельности. Мы рассматриваем инновацию как внедренное новшество, которое обладает высокой эффективностью и является результатом инвестирования в разработку и получение нового знания либо ранее не применявшейся идеи по обновлению различных сфер жизни людей (технологии, изделия, а также организационные формы существования социума – такие, как образование, управление, организация труда, обслуживание, наука, информатизация и т. д.). Кроме того, инновация подразумевает и последующий процесс внедрения (производства) этого новшества с фиксированным получением дополнительной ценности (прибыль, опережение, лидерство, приоритет, коренное улучшение, качественное превосходство, креативность, прогресс) [4, с. 57]. Интенсивное развитие и широкое распространение инноваций является неотъемлемой частью формирующегося общества знания, поэтому мы можем охарактеризовать его как общество инновационного типа.

Система образования, которая является основой любого общества, реагирует на глобальные изменения и, при формировании общества инновационного типа, подвергается серьезным структурным преобразованиям. Вектор структурных изменений в российском образовании определяется тремя основными группами факторов. Во-первых, это принципиально новое состояние современной цивилизации, связанное с широким проникновением во все сферы деятельности человека информационно-коммуникационных технологий, которые качественно изменяют параметры функ-

ционирования российской системы образования: предмет, содержание, методы, формы и технологии. Во-вторых, это модификация масштабов образования в России, которая проявляется в массовой востребованности высшего образования во всех сферах экономики. В-третьих, это факторы организационного плана, которые возникают как реакция на кардинальное изменение ситуации и приводят российское образование к необходимости входить в затяжную стадию глубоких и интенсивных структурных реформ.

Специфика ситуации, сложившейся в России в начале XXI в., заключается в следующем: с одной стороны, в стране сохранились значительные фундаментальные основы и имеются высококвалифицированные специалисты, но с другой – ориентация этого потенциала на внедрение научных достижений в промышленных масштабах пока что недостаточна.

Положение усугубляется тем, что образование в силу своей специфики обладает определенной инертностью (это соответствует его предназначению), и поэтому не всегда успевает динамично меняться, отвечая на все возрастающие требования социума.

Попробуем разобраться в сложившейся ситуации. Во-первых, широкое проникновение высоких технологий во все сферы человеческой жизнедеятельности качественно изменило не только формы, методы и технологии образования, но и саму систему образования в целом. В условиях информационной эпохи усилилось значение информации и знаний не только на уровне личности, но и на уровне социума в целом. При этом информация и знание приобрели существенный аксиологический статус преимущественно в прагматическом аспекте. В рамках перехода к новому этапу развития общества, информация и знания в меньшей степени сохраняют личностно значимые, индивидуализирующие характеристики, зато возрастает их экономическая значимость в контексте глобализации [5, с. 13]. В результате, сегодня в качестве специалиста в области знания зачастую выступает человек, который «натаскан», знает определенную область, способен тиражировать и копировать полученные навыки и умения для извлечения какой-либо прибыли для себя [6, с. 66]. У него отсутствует не только понимание границы между знанием – незнанием, но и необходимость этого понимания [7, с. 38]. Именно поэтому образование может восприниматься как услуга по «научению» людей манипулировать потоками знания, что может привести к далеко идущим последствиям – таким, как социальная революция, которая происходит путем разработки и внедрения законообразующих и нормативных документов.

Кроме того, под влиянием информационно-коммуникационных технологий происходит формирование принципиально новой среды, которая определяет изменение образовательного пространства. Такая трансформация современного образования в условиях «информационно-технологической интервенции» связана как с изменениями его сущностных характеристик, формы и содержания, так и с тем, что образование начинает играть принципиально новую роль в многомерном процессе становления, развития и идентификации личности.

Глобальные трансформации, связанные с информатизацией и компьютеризацией, отличаются глубиной протекающих изменений, в результате

чего возникает новая реальность, характеризующаяся новыми качественными параметрами. Электронное, дистанционное, открытое и другие инновационные виды образования приносят новые, отличные от традиционных способы коммуникации в образовательном процессе. Эти коммуникации, возникающие вследствие использования информационно-коммуникационных технологий, требуют новых качеств от вступающих в них образовательных субъектов [5, с. 73].

Во-вторых, резко возросшая массовость образования приводит к не менее резкому снижению его качества. Отчасти это вызвано тем, что в результате реформ, проведенных в России в 1990-х гг., сфера образования лишилась целенаправленной государственной материальной поддержки. В таких условиях вузы оказались на грани выживания и были вынуждены «работать на рынок», удовлетворяя сиюминутные потребности общества и стремясь хоть как-то восполнить утрату государственного финансирования. В конечном итоге, количество студентов вузов увеличилось практически в три раза за 7 лет (с 2,6 млн человек в 1993/1994 учебном году до 7,4 млн человек в 2010/2011 гг.) – при том, что численность школьников уменьшилась за тот же период с 21,1 млн до 13,2 млн человек [8]. Соответственно, число поступающих в вузы достигает 90 % от числа выпускников школ. Казалось бы, увеличение количества студентов должно привести к росту числа специалистов с высшим образованием, готовых вести инновационную деятельность в условиях формирования общества инновационного типа. Но, по данным статистики, сегодня в России 24 % вчерашних студентов устраивается на должности, не требующие высшего образования, а работать по той специальности, по которой учились, начинают менее 50 % выпускников вузов. Это не касается отдельных рейтинговых вузов страны, выпускники которых (и то – не по всем специальностям) востребованы как на отечественном рынке труда, так и за рубежом. На наш взгляд, серьезное падение качества образования связано с тем, что практически трехкратный рост числа студентов и удвоение количества вузов (с 514 до 1114 за 1992–2010 гг.) не обеспечивается увеличением профессорско-преподавательского состава: количество преподавателей увеличилось за тот же период всего в 1,5 раза – с 220 000 до 342 000 человек. Сегодня отношение числа преподавателей к числу студентов в России в 2,7 раза ниже, чем в США. Отдельно следует упомянуть о качестве подготовки абитуриентов, которое неуклонно снижается: единый государственный экзамен (ЕГЭ), являясь одновременно и формой итоговой аттестации школьника, и вступительным экзаменом в вуз, позволяет оценить не реальный уровень знаний выпускника школы, а минимальный порог успеваемости – пороговый уровень, свидетельствующий об освоении школьной программы [3, с. 150]. Этот порог понижен Рособрандзором до 20 баллов из 100 по иностранному языку, 21 балла по математике и 36 баллов по русскому языку (для сравнения: во Франции в 2011 году успешно сдали экзамен на аттестат зрелости 85,6 % школьников, в Германии этот показатель в 2011 г. составил 82,6 %, а в России доля школьников, не прошедших ЕГЭ, остается всего 3,3–3,6 %) [8]. Соответственно, вопрос качества образования по-прежнему является одним из наиболее актуальных: по данным ЮНЕСКО, к 2010 г. Российская Федера-

ция по качеству высшего образования опустилась на 29-е место в мире, хотя в 1991 г. советское высшее образование занимало третье место в том же рейтинге. Поэтому мы можем констатировать, что сегодня российская система образования нацелена на производство человека с дипломом, а не квалифицированного специалиста, способного найти свое место в формирующейся экономике знаний.

И, наконец, в-третьих: система образования, будучи весьма консервативной, не успевает отслеживать динамично меняющиеся требования социума – мы готовим специалистов, которые требовались в необходимом объеме вчера, а не сегодня. Отвечая на сиюминутные требования рынка, разрабатываются и утверждаются новые рабочие программы, вузы открывают новые специальности для набора сегодняшних абитуриентов (о качестве которых мы говорили выше), но анализ того, какие специалисты будут востребованы на рынке труда через 4–6 лет, то есть когда принятые абитуриенты закончат свое обучение, не проводится. Для того чтобы привести российскую систему образования в соответствие с мировыми образовательными образцами, постоянно разрабатываются и внедряются новые стандарты, проводятся систематические (вялотекущие) реформы, не приводящие к ожидаемым результатам. Не вдаваясь в подробности, заметим, что вопрос о стремлении к соответствию российского образования мировым образовательным стандартам является очень непростым [9, с. 67].

Однако тот факт, что система отечественного образования должна соответствовать требованиям когнитивной динамики развития российского общества, сомнений не вызывает. На наш взгляд, основная причина краха любых образовательных реформ, проводимых в постсоветской России, заключается в неграмотном управлении. К началу XXI в. прежняя система управления образованием оказалась большей частью разрушенной, а оставшаяся структура не позволяет эффективно реализовать основные принципы управления в новых, изменившихся условиях. Как известно, в рамках любой модели управления выделяются основные функции: планирование, организация, мотивация и контроль. Любая из этих функций подразумевает, прежде всего, принятие решений для ее реализации. Концепция процедурной рациональности в принятии решений является аналогом концепции, давно утвердившейся как в науке и образовании, так и в сфере производства. Суть данной концепции состоит в том, что качество продукта определяется качеством всего процесса его производства [10, с. 36]. В контексте развития образования мы видим, что классические функции управления не выполняются начиная уже с планирования – системное планирование отсутствует, образование откликается на сиюминутные требования рынка, которые позволяют привлечь средства в конкретный вуз. Какая мотивация сейчас существует для вуза? Это попадание вуза (или школы) в «топ» очередного рейтинга, в котором критерии оценки образовательного учреждения зачастую весьма туманны и не могут считаться объективными. Но от места, занятого в данном рейтинге, напрямую зависит объем финансирования, который в перспективе получит конкретный вуз. Аналогичная ситуация – с ключевыми показателями эффективности и внедрением электронного документооборота, который зачастую может просто дублировать старое прохождение документов; при этом время на-

хождения в пути увеличивается, а ответственность утрачивается. Зачастую все время и все силы тратятся на оформление новых программ и подготовку многочисленных отчетов, а министерство в это время разрабатывает очередные стандарты и указания для средних и высших учебных заведений. Таким образом, в новых условиях работа государственной машины в системе образования пока что происходит «по-старому» – по указаниям «сверху». При этом сами руководители уверены, что они работают весьма эффективно. Однако если взять руководящие документы – утвержденные «Стратегии 2020», планы, целевые программы, то между провозглашенными там целями и реальными способами достижения этих целей лежит пропасть. Проектное управление в подавляющем большинстве вузов на данный момент недостижимо в принципе: этому надо отдельно учиться (и затем стажироваться), а потом практиковать. Кроме того, ущербная структура организации высшей школы в России укоренена в еще более сильной ущербности гиперцентрализации бюджета в нашей несчастной, жестоко контуженной «вертикалью власти» стране. В такой ситуации любые дельные предложения реформ будут наталкиваться на непреодолимые политико-административные препятствия [11, с. 326]. Подобный подход является серьезным барьером на пути развития общества знания в России, поскольку жесткая централизация в рамках линейной структуры управления препятствует оперативному принятию рационально обоснованных, грамотных управленческих решений. Без принятия грамотных управленческих решений проблемы, связанные с ценностной ориентацией и качеством современного образования, будут только усиливаться, выступая серьезным барьером на пути к формирующемуся инновационному обществу – обществу знания в России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кастельс М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура : пер. с англ. / под науч. ред. О. И. Шкарятяна. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
2. **Наливайко Н. В., Майер Б. О.** Об онтологии качества образования в обществе знания // *Философия образования.* – 2008. – № 3 (24). – С. 4–18.
3. **Schumpeter J.** Die Krise des Steuerstaats. – Graz – Leipzig : Leuschner & Lubensky, 1918. – P. 3–74.
4. **Петров В. В.** Инновационное образование в современной России. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2012. – 212 с.
5. **Черных С. И.** Образовательное пространство в условиях информатизации общества. – Новосибирск : Изд-во НГАУ, 2011. – 254 с.
6. **Петров В. В.** Интеграция науки и образования в условиях модернизации российского общества // *Философия образования.* – 2012. – № 1 (40). – С. 64–70.
7. **Майер Б. О.** О «постмодернизме» реформы отечественного образования // *Философия образования.* – 2009. – № 1 (29). – С. 35–43.
8. **Иноземцев В. Л.** Хорошее образование в России – миф // *Ведомости.* – 2011. – 3 окт. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.vedomosti.ru/opinion/news/1381026/zlokachestvennoe_obrazovanie
9. **Наливайко Н. В., Петров В. В.** Инновационное образование в России: внедрение или изучение зарубежного опыта? // *Философия образования.* – 2011. – № 2 (35). – С. 62–70.

10. Диев В. С. Управление. Философия. Общество // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 35–41.
11. Розов Н. С. Колея и перевал: макросоциологические основания стратегий России в XXI веке. – М. : РОССПЭН, 2011. – 735 с.

Принята редакцией: 15.03.2013

УДК 378.6

РОССИЙСКИЕ НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ В ФИЛОСОФИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Ю. Шемятихина (Екатеринбург)

Автор анализирует содержание и вклад российских научных школ в становление философии управленческого образования. В статье исследуются национальные особенности управленческого образования в конце XIX – начале XX вв., показана взаимосвязь научных основ управления с развитием индустриального советского общества, обоснована необходимость подготовки руководителей отраслевых организаций для деятельности в новых экономических условиях.

Ключевые слова: философия управленческого образования, научные основы управления и экономики в России, подготовка руководителей отраслевых организаций.

RUSSIAN SCIENTIFIC SCHOOLS IN THE PHILOSOPHY OF MANAGEMENT EDUCATION

L. Yu. Shemyatikhina (Ekaterinburg)

The author analyzes the content and contribution of the Russian scientific schools to the development of philosophy of management education. In the article the national features of management education in the end of XIX – beginning of XX centuries are investigated, the interrelation of scientific foundations of management with the progress of industrial soviet society is shown; the necessity of preparation for the activity in the new economic conditions of the heads of the industry branch organizations is proved.

Key words: philosophy of management education, scientific foundations of management and economy in Russia, preparation of the heads of the industry branch organizations.

© Шемятихина Л. Ю., 2013

Шемятихина Лариса Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практики управления организацией, Уральский государственный педагогический университет, Институт кадрового развития и менеджмента.

E-mail: lyshem@mail.ru

Модернизация отраслевой структуры страны, формирование новых общественных отношений и системы управления требуют осмысления философских и научных оснований управленческого образования. Это обуславливает значимость подготовки компетентных управленческих кадров, структура которой сложна и недостаточно исследована как в рамках национальной образовательной системы, так и при организации сопровождения специалистов-менеджеров в их профессиональной деятельности. Наблюдается бессистемность и несогласованность в системе национальной подготовки управленческих кадров.

Философия управленческого образования как отрасль философского знания находится на стадии систематизации, когда требуется осмысление истории развития управленческой мысли в России, что позволит оптимально учесть национальные особенности при подготовке руководителей в современных условиях. Под «философией управленческого образования» мы понимаем область знания, представляющую собой совокупность различных школ и концепций, в рамках которых рассматриваются гносеологические и мировоззренческие проблемы развития организаций и управления ими в разных экономических системах и условиях. Традиционно принято считать, что западные управленческие школы и концепции являются наиболее значимыми и эффективными для развития управленческого знания и практики. Однако история философии управленческого образования свидетельствует о том, что российские школы играют немаловажную роль для развития общества.

Общепризнанным основателем современного менеджмента считают американского инженера Ф. У. Тейлора, а между тем еще в 1920-е гг. советские ученые настаивали на приоритете отечественной науки [1] в постановке ряда проблем в сфере управления. Так, первые научно-практические работы по управлению организацией труда были опубликованы в России еще в XIX в. Исследования 1860–1870 гг., проводимые в Московском высшем техническом училище, предлагали «русскую систему» организации труда в специальных мастерских. О широком признании данной разработки свидетельствуют медали, полученные на выставках в Санкт-Петербурге (1870), Москве (1872), Вене (1873), Филадельфии (1876), Париже (1877); кроме того, система нашла применение на предприятиях Европы и Америки. С развитием промышленности в нач. XX в., в России предпринимались значительные усилия по распространению системы научного управления на заводах Урала [1].

Царской России требовалось формирование штата профессиональных управленцев, так как развитие сельскохозяйственной державы до уровня промышленно ориентированной не могло происходить при сложившейся управленческой практике. Развитие управленческого образования явилось составной частью реформирования и модернизации системы профессионального образования и обучения управленческих кадров в нашей стране [2]. Истоки управленческого образования в России восходят к рубежу XIX–XX вв., когда в 1907 г. было создано Высшее коммерческое училище, именуемое сегодня Российской экономической академией им. Г. В. Плеханова. Этот вуз изначально специализировался на подготовке кадров для коммерческих и производственных структур.

Накануне Первой мировой войны, новейшие разработки по управлению организацией труда и производством нашли применение в военной промышленности, что позволило ввести новые методы обучения работников и снизить количество брака с 80 до 0,5 %. Проблемы управления производством настолько остро встали у стран-союзниц Франции и Америки, что России пришлось отправлять туда для консультации инженерно-технических работников и даже рабочих. Однако, после сворачивания военного производства в других отраслях эти разработки применения сразу не нашли и были утрачены, а квалифицированные кадры перешли на другие производства [1].

Политика революционной России предполагала, что для управления не требуется специальная подготовка, однако политические и экономические проблемы постреволюционного этапа опровергли эту точку зрения. Революция 1917 г. привела к уничтожению прежней системы управления и утверждению социалистической системы управления производством. Это потребовало от руководства молодой республики оперативной организации прикладных исследований в области адаптации старых и разработки новых эффективных средств управления. В. И. Ленин выступил инициатором крупнейшего в истории управленческой мысли эксперимента, в масштабах отдельно взятой страны, по одному прикладному вопросу – научная организация труда. Впоследствии, он пришел к выводу, что управление определяется объективным состоянием и оценками соответствующего исторического контекста (политической и социально-экономической ситуации внутри страны), а также накопленного исследователем-управленцем личного опыта и знаний. Ленин рассматривал науку управления как систему наук, особо уделяя внимание управленческим кадрам. Сформулированные им требования к руководителям и принципы работы с кадрами легли в основу кадровой системы, а идеи об основной функции управления и особом типе работника управления стали основой новых моделей управления экономикой – «военного коммунизма» и новой экономической политики [3].

В 1920 г. стало очевидно, что экономическая разруха является следствием действия существовавшей в РСФСР системы управления. В целом можно сказать, что российская школа управления в тот период «откатилась назад», так как разруха и принудительное распределение привели к подрыву дисциплины и развалу системы организации и стимулирования труда. Ответом в 1920-е гг. стало формирование основных концепций управления – организационно-административной (И. В. Сталин, Л. Б. Каменев, Г. Е. Зиновьев, Л. Д. Троцкий и др.) и экономической (Н. И. Бухарин) [3].

Над разработкой концепции организационного управления активно работали П. М. Керженцев и А. К. Гастев, которые в качестве объекта исследования выделили организацию независимо от сферы деятельности (производственной или непроизводственной). А. К. Гастев разрабатывает и внедряет социальную инженерию, именуемую технобиосоциальной концепцией трудовых установок, которая включает: теорию трудовых движений, методику рационального производственного обучения и теорию управленческих процессов [3].

Существенный вклад в общую теорию организации, которая явилась предшественницей кибернетики и общей теории систем, внес своими открытиями философ-экономист А. А. Богданов (1873–1928), предложивший организационно-технологический подход к управлению. Отметим, что идеи А. А. Богданова о соотношении децентрализации и централизации управления, специализации и реинтеграции в организациях опередили время на 80 лет. Его работы также были связаны с разработкой организационных структур на основе предвидения перспективных направлений их развития в кризисных явлениях и замкнутой круговой организации процессов управления [4].

Широкое распространение получают работы Н. А. Витке по проблемам «человеческих отношений в управлении», опередившие аналогичные исследования американских ученых М. П. Фоллет, Э. Мэйо и др. По мнению сторонников социальной школы управления, необходимо различать две предметные области управления: отношения работника с факторами производства и отношения между людьми, вовлеченными в производственный процесс. Н. А. Витке принципиально различал управленческую и организационно-административную деятельность на предприятиях. Первый тип руководства исходит из анализа изменений окружающей среды, тогда как второй, подчиненный первому, заботится о состоянии организации, ее построении и действии в соответствии с полученными заданиями [3].

Решением научных проблем управления и экономики занималось 58 учреждений (1923 г.); они объединяли ученых с разными методологическими взглядами, но с общим убеждением в том, что управление должно стать самостоятельной наукой, когда будет систематизирован управленческий опыт и определена роль личности в организационно-управленческой сфере. Важно отметить, что наука управления мыслилась советскими учеными межотраслевой, с устойчивой зависимостью между теоретико-методологическими разработками и уровнем конкретно-прикладных изысканий.

В результате, в 1925 г. в СССР в связи с большой потребностью в управленцах были открыты первые курсы подготовки «красных директоров». Наиболее успешной была деятельность промышленных академий (первая открылась в 1927 г.; они будут ликвидированы за ненадобностью в 1950-х гг.); в них готовились кадры высшей квалификации для экономики и управления народным хозяйством Советского Союза. Кроме того, появилась специализация подготовки по отраслям народного хозяйства: горное дело, химия, транспорт и т. д. Эти учреждения ежегодно обеспечивали «послеопытное» образование 2000 человек, имевших практический опыт и способности к руководству. Такое обучение можно было считать аналогом послевузовской подготовки руководителей с узкой специализацией и ориентацией на решение проблем конкретных отраслей экономики, однако управленческая подготовка (которая в мировой практике лишь зарождалась) подменялась политэкономической и идеологической, но, несмотря на это, ее результаты положительно повлияли на развитие народного хозяйства. Проведение научно-практических конференций по управлению (1921, 1924) также ускорило внедрение в практику теоретических разработок.

Таким образом, можно утверждать, что в России имелись методологические разработки по исследованию проблем управления, однако имеющийся опыт конца XIX – начала XX вв. относится к организации труда исполнителей, а не руководителей; при этом подготовка управленческих кадров была ориентирована не на условия хозяйствования, а на функции «узкого» администрирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Голубев К. И.** История менеджмента: теория гуманизации. – СПб. : Изд-во Юрид. центр Пресс, 2003. – 223 с.
2. **Шемятихина Л. Ю.** Российской экономике необходима система менеджмент-образования и рынка труда менеджеров // Экономическое возрождение России. – 2012. – № 1 (31). – С. 27–36.
3. **Маршев В. И.** История управленческой мысли. – М. : Инфра-М, 2011. – 731 с.
4. **Богданов А. А.** Тектология – всеобщая организационная наука. – М. : Экономика, 1989. – 304 с.

Принята редакцией: 15.03.2013

УДК 37.0 + 658

МАРКЕТИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДЛЯ АБИТУРИЕНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ САЙТОВ ВУЗОВ)

Л. Н. Вьюшкова, Л. М. Кочетова (Новосибирск)

Рассматриваются особенности образовательных услуг для абитуриентов и маркетинговые механизмы их продвижения. Анализируется специфика маркетинга отношений и маркетинга интегрированных коммуникаций в образовательном пространстве. Говоря об этапе продвижения образовательных услуг, исследователи называют Интернет в качестве наиболее действенного канала продвижения информации о высшем учебном заведении. Причем подчеркивается, что Web-сайт вуза оценивается как главный канал взаимодействия не только потребителем, но и поставщиком образовательных услуг. Анализ материалов сайтов позволил выявить противоречие между пониманием вузами необходимости адресной информации (каждый вуз имеет страницу для абитуриентов) и недостаточно эффективным использованием этого электронного ресурса. В работе исследуются плюсы и минусы электронной коммуникации университетов с абитуриентами через управление

© Вьюшкова Л. Н., Кочеткова Л. М., 2013

Вьюшкова Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: l_vjushkova@mail.ru.

Кочетова Лидия Михайловна – кандидат философских наук, доцент кафедры сервиса и организации коммерческой деятельности, Новосибирский государственный университет экономики и управления.

E-mail: Uzori@rambler.ru

специальной адресной страницей корпоративных сайтов ряда высших учебных заведений Новосибирска. Цель статьи – состоит в выявлении наиболее эффективных технологий интернет-маркетинга для абитуриентов и в обмене опытом между структурами, курирующими довузовское образование.

Ключевые слова: *холистический маркетинг, принципы, организационные звенья и этапы работы с образовательной услугой, интернет-маркетинг, корпоративный сайт.*

MARKETING OF EDUCATION SERVICES FOR THE ENTRANTS (ON THE MATERIALS OF THE UNIVERSITY SITES)

L. N. Vyushkova, L. M. Kochetova (Novosibirsk)

The authors consider the peculiarities of educational services for students and marketing mechanisms of their promotion. The specificity is analyzed of marketing relations and marketing of integrated communications in the educational space. Considering the stage of promotion of educational services, the researchers single out the Internet as the most effective channel for promoting information about the higher education institution. It is also emphasized that the Web-site of the University is evaluated as the main channel of interaction not only with a consumer, but also with a provider of educational services. The analysis of the site materials has allowed revealing a contradiction between the higher education institution's understanding of the need to address information (each University has a page for applicants) and a lack of effective use of this electronic resource. The work investigates the pros and cons of electronic communications between the universities and the applicants through the office of a special address page of the corporate web sites of a number of higher educational institutions of Novosibirsk. The aim of the article is to reveal the most effective technologies of Internet marketing for applicants and exchange experience between the structures, supervising the pre-higher education.

Key words: *holistic marketing; principles, organizational units and stages of work with the educational service, Internet marketing, corporate website.*

Возникновение в России рынка образовательных услуг и обострение конкуренции на этом рынке в связи с демографической ситуацией поставило перед вузом как субъектом, оказывающим эти услуги, принципиально новые задачи по управлению данным процессом. Одним из эффективных методов управления в настоящее время является маркетинг. Маркетинг понимается как философия управления, в соответствии с которой решение проблем потребителей, путем эффективного удовлетворения их запросов, ведет к успеху организации и приносит пользу обществу.

Сегодня активно развивается образовательный маркетинг как система организации деятельности вуза, посредством которой удовлетворяется, расширяется, прогнозируется спрос различных социальных групп на образовательные услуги. Маркетинг образовательных услуг – это процесс реализации сервисной, ценовой, коммуникативной политики вуза в конкурентной среде существующего рынка образования.

Образование является новой и перспективной сферой маркетинга, и тем ценнее публикации журнала «Философия образования» на эту тему. Авторы статьи «Маркетинговые исследования рынка образования как элемент системы эвалюации...» утверждают, что «основной императив профилирования и управления маркетинговыми исследованиями заключается в сборе и последовательном анализе актуальной и достоверной информации о состоянии объектов рынка для обеспечения эффективности его коммуникационной и распределительной политики, экономической привлекательности, а также гарантий качества оказываемых образовательных услуг» [1, с. 31].

Для характеристики содержания маркетинга в сфере образования важными являются вопросы: Кого учить? Сколько учить? Как учить? Чему учить? Где учить? Кто будет учить? Как продвигать образовательные услуги?

Необходимость применения адресного маркетинга в образовательном пространстве вуза диктует выбор для данной статьи последнего вопроса с уточнением адресата: Как продвигать образовательные услуги для абитуриентов?

Выбор абитуриента в качестве главного субъекта маркетинговых отношений не случаен, ведь успешность набора выступает как один из главных показателей и одновременно факторов эффективного функционирования вуза на рынке образовательных услуг.

Развернувшаяся сегодня «борьба за абитуриента» связана с резким сокращением числа выпускников, обусловленным сложной демографической ситуацией 1990–1999 гг. Данные Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Новосибирской области показывают, что снижение рождаемости в городе началось в 1990 г. (25,5 тыс. чел.) и достигло пика в 1999 г. (15 тыс. чел.). Количество выпускников 11-х классов в г. Новосибирске стремительно падает: если в мае 2007 г. их было 11,2 тысяч человек, то в мае 2012 г. всего 7,9 тысяч человек, то есть численность абитуриентов за пять лет сократилась на 29,6 % и достигнет минимума в 2016–2017 гг., когда школу окончат рожденные в 1999 г. [2].

Демографическая ситуация ставит перед вузами сложную задачу по созданию конкурентных преимуществ, способных повлиять на мотивацию абитуриента и подтолкнуть его сделать выбор в пользу данного вуза.

Современная наука выдвигает концепцию холистического (целостного) маркетинга образовательных услуг (от греческого слова «*холос*» – цельность, целостность, единство). «Если вы задаетесь вопросом, что означает холистический подход, – пишет Филипп Котлер, – ответ таков: принимать вещи холистически означает, что все – от разработки продукта до реализации маркетинговых программ, процессов и мероприятий – мы воспринимаем взаимосвязано и взаимозависимо. Времена, когда со всем управлялись по отдельности, прошли. Холистический маркетинг, так же как холистический бренд-менеджмент, основывается на принципе, что «все имеет значение» [3].

В холистическом маркетинге образовательные услуги рассматриваются как система, каждый компонент которой влияет на эффективность всего процесса. Общение с потребителями строится на принципах сотрудниче-

ства. При этом оценивается уровень и качество коммуникаций со всеми заинтересованными сторонами: сотрудниками вуза, абитуриентами, студентами, родителями, работодателями, инвесторами, государством.

Выбрав холистический маркетинг в качестве основополагающего метода управления, вуз выстраивает взаимоотношения с абитуриентами на основе определенных наукой принципов, организационных звеньев, этапов работы с услугой и пр.

Назовем три главных принципа оказания услуг:

- найти свою нишу на существующем рынке образования;
- учиться отличаться от других;
- определить пользу образовательных услуг для потребителя с помощью поиска новых форм сервиса с учетом ценностей и интересов целевой аудитории.

Воплощению данных принципов способствует организация четырех звеньев: маркетинг отношений, маркетинг интегрированных коммуникаций, внутренний маркетинг, маркетинг социальной ответственности.

Ограничимся рассмотрением первых двух систем, связанных с реализацией заявленных особенностей:

- Маркетинг отношений связан с выстраиванием между всеми участниками маркетингового процесса взаимодействия, способствующего эффективному сервису потребителей образовательных услуг.

- Маркетинг интегрированных коммуникаций заключается в наиболее рациональном создании и продвижении образовательных услуг.

Маркетинг отношений в образовательном пространстве специфичен из-за наличия большого числа участников и сотрудничества, сотворчества этих субъектов. Результат маркетинговой деятельности в сфере образования – это эффективное удовлетворение потребностей в первую очередь личности: в образовании, развитии, получении прибыли от сформированных общекультурных и профессиональных компетенций в процессе профессиональной деятельности.

В сложной структуре потребительских ожиданий абитуриентов важное место занимает система взаимоотношений с разными субъектами:

- абитуриента с вузом: потребность в качественном образовании, овладение смежными знаниями, получение востребованной профессии;
- абитуриента с преподавателем (сотрудником вуза): ожидание доброжелательного и уважительного отношения, требовательности не только к обучающемуся, но и к себе, увлеченности предметом преподавания, а также педагогического творчества, интересных форм работы в образовательном пространстве вуза и школы;
- абитуриента с работодателем: возможность трудоустройства, обеспечение карьерного роста.

Задача вуза – построить личность абитуриента в сотрудничестве с разными субъектами маркетинговых отношений через систему мероприятий:

- школа (абитуриент) – вуз: создание базовых образовательных учреждений и профильных классов;
- учитель (абитуриент) – вуз: проведение специальных мероприятий для учителей, благодаря которым педагог становится источником информации о высшем учебном заведении;

- абитуриент – преподаватель (сотрудник вуза): курирование научной работы школьников, чтение элективных курсов, консультирование;
- абитуриент – студент: участие в совместных проектах;
- абитуриент – работодатель: общение с выпускниками вуза, экскурсии на предприятия.

Именно в этом взаимодействии преобразуется личность потребителя образовательных услуг. Вуз берет на себя и декларирует (через создание специальных структур) задачу дополнительного образования абитуриентов. Следовательно, в его работе должны быть отражены три самостоятельные задачи: обучение, воспитание и развитие будущих студентов.

Маркетинг интегрированных коммуникаций предполагает два этапа работы с образовательной услугой.

Первый этап – позиционирование образовательных услуг – представляет собой следующие направления деятельности вуза:

- стратегическое планирование, включающее: SWOT-анализ, определение приоритетов и стратегических задач вуза; максимальную открытость, внимание к мнениям и предложениям участников образовательного процесса;
- планирование маркетинговой стратегии: выбор маркетинговой стратегии, органичное включение маркетинговой стратегии как драйвера развития в целостную стратегию вуза, определение и распределение задач, контроль их выполнения, оценка эффективности маркетинга в соответствии со стратегией вуза, определение целевой аудитории; объективность, достоверность, репрезентативность, систематичность маркетинговых исследований потребителей образовательных услуг, анализ инновационных идей;
- маркетинг имиджа вуза: формирование имиджа вуза, отбор инструментов популяризации имиджа вуза; формирование уникального предложения вуза, повышение его престижа.

Второй этап – продвижение образовательных услуг включает:

- маркетинговую коммуникацию: работа с целевыми группами, выбор параметров информационного воздействия на целевую аудиторию и методов коммуникации и информационных каналов;
- работу с целевой аудиторией: стимулирование лидерства;
- механизмы партнерства: спонсорскую поддержку, патронаж, шефство, работу попечительского совета вуза;
- работу с администрацией города и области: мониторинг и оценку реализации программы образовательных услуг вуза.

Несмотря на то, что образовательный маркетинг является относительно новым полем для исследования, сегодня, организуя позиционирование и продвижение образовательной услуги, мы имеем ответ абитуриентов на один из главных вопросов: Каковы наиболее действенные каналы продвижения информации о вузе?

Рейтинг популярности источников информации среди абитуриентов с годами меняется, и сегодня, по данным многих исследований, на первое место уверенно выходит Интернет. Следовательно, эффективное продвижение вуза требует использования ресурсов электронных коммуникаций, которые включают, как минимум, четыре направления деятельности:

- создание и управление корпоративным сайтом вуза;
- организация рекламных кампаний в интернет-пространстве;
- сотрудничество и размещение информации на отраслевых порталах;
- работа с блогами и в рамках социальных сетей.

Таким образом, комплексный план коммуникационной деятельности вуза должен включать работу по управлению корпоративным сайтом. Веб-сайт вуза становится главным каналом взаимодействия для пользователя, которого Сеть втягивает в свой виртуальный мир. Но и вуз понимает необходимость представительства в Интернете по нескольким причинам:

Во-первых, для значительного количества представителей целевых аудиторий (особенно удаленных территориально) это основной информационный ресурс. Именно в Интернет идут старшеклассники за получением информации о вузах.

Во-вторых, наличие современного, стильного и комфортного в пользовании сайта работает на формирование имиджа вуза.

В-третьих, качественный сайт – это элемент соответствия ожиданиям потенциальных студентов и еще один аргумент в пользу выбора именно данного вуза.

В-четвертых, корпоративные сайты обладают такими преимуществами, как возможность прямого (без посредников) взаимодействия с целевыми аудиториями, интерактивная коммуникация, оперативное реагирование на вопросы целевых аудиторий.

Однако сайт вуза может стать главным коммуникационным каналом только при условии, что он содержит информацию, нужную конкретному потребителю, в нашем случае – абитуриенту.

Предпринятый нами анализ сайтов десяти высших учебных заведений г. Новосибирска выявил существующее, на наш взгляд, противоречие между пониманием вузом необходимости адресной информации (страница для абитуриентов есть на сайте каждого вуза), с одной стороны, и недостаточно эффективным использованием этого канала коммуникации, а зачастую и игнорированием потребностей потенциальных студентов в процессе позиционирования и продвижения образовательных услуг, с другой стороны.

Рассмотрим плюсы и минусы образовательного маркетинга для абитуриентов, проанализировав информацию для них, представленную в апреле 2013 года на сайтах следующих вузов Новосибирска:

- Новосибирский государственный аграрный университет (НГАУ),
- Новосибирская государственная академия водного транспорта (НГАВТ),
- Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (НГАСУ – Сибстрин),
- Новосибирский государственный педагогический университет (НГПУ),
- Новосибирский государственный технический университет (НГТУ),
- Новосибирский государственный университет экономики и управления (НГУЭУ),
- Сибирская государственная геодезическая академия (СГГА),
- Сибирский государственный университет путей сообщения (СГУПС),

– Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (СибГУТИ),

– Сибирский институт управления, ранее Сибирская академия государственной службы (СИУ – СибАГС).

1. Управление маркетинговыми коммуникациями с абитуриентом в вузе берут на себя два подразделения – Приемная комиссия (ее функции очевидны) и структура, называемая по-разному: Отделение довузовской подготовки (НГПУ, СибГУТИ), Факультет довузовской подготовки (НГАВТ), Центр довузовской подготовки (НГАУ), Центр довузовской подготовки и профориентационной работы (НГАСУ), Центр довузовского образования (НГТУ, СГУПС), Центр тестирования и профориентации (СГГА), Школьная академия (НГУЭУ) и так далее. Именно эта структура вуза отвечает (или должна отвечать), судя по представленному на сайте функционалу, за оказание услуг, связанных с дополнительным образованием (то есть обучением, воспитанием и развитием) будущих студентов.

Эти подразделения курируют специальную страницу сайта, названную «Абитуриентам» («Абитуриенту», «Абитуриент») или «Поступающим». Анализ материалов данной страницы с точки зрения позиционирования и продвижения образовательных услуг и стал предметом нашего исследования.

2. Материал о самих структурах вуза, взаимодействующих с абитуриентами, сводится к перечислению функций и указанию контактов.

Но: выход на личностное общение (имена и фотографии сотрудников) позиционируют только сайты НГАУ, НГПУ, НГУЭУ, СГГА.

3. Высокой оценки заслуживают современный дизайн и хорошая информативность страницы для абитуриентов большинства вузов.

В меньшей степени продумана навигация. НГТУ использует алфавитный справочник основных (для абитуриентов) понятий. Удобен сайт НГАУ с 4 разделами: В помощь абитуриенту, Важно, Списки и рейтинги, Документы (правда, названия не всегда говорящие). Оптимально осуществлена группировка материалов для поступающих на сайте НГУЭУ – по сути конкретной образовательной услуги: Приемная комиссия, Школьная академия, Олимпиады, конкурсы и конференции.

Но:

– Преобладающая часть информации на сайтах связана с работой Приемной комиссии, и часто единственная ссылка на «Довузовское образование» теряется среди прочего. Это соотношение говорит о выстроенном вузом приоритете образовательных услуг.

– Зачастую материалы страницы выставлены списком, который насчитывает до 42 позиций (НГАУ). Чтение и поиск при такой подаче информации отнимают много времени. При этом логика расположения клавиш меню не всегда понятна.

– Выставленная на сайте информация не соответствует нормативным документам. Читаем в материалах о «Школе развития» НГТУ: «по итогам обучения выдается сертификат, который дает преимущественное право при поступлении в НГТУ».

4. Большое преимущество сайта – возможность использования информационных технологий.

В первую очередь, это слайдовые программы: интерактивные дни открытых дверей со слайдовой презентацией вуза, факультетов и отдельных направлений подготовки (НГАУ, НГУЭУ, СИУ).

Во-вторых, это видеоролики и фильмы о вузе (НГУЭУ, СибГУТИ и др.)

В-третьих, это своеобразный «Путеводитель абитуриента» – электронный поиск по алфавитному справочнику, поиск направлений подготовки на основе введенных данных (СИУ, НГТУ).

И, в-четвертых, это услуга регистрации для своевременного получения информации на свой электронный ящик (СибГУТИ, НГУЭУ и др.).

Но: не все вузы в полной мере используют названное преимущество интернет-технологий.

5. Оперативность информации – одно из преимуществ общения в Сети. Оно реализуется через представление свежей информации для абитуриентов на первой странице сайта, а также с помощью специальной рубрики «Объявления» на странице для абитуриентов (НГАУ, НГУЭУ).

Но: устаревшую информацию мы нашли на сайтах НГАВТ (прошлогодние планы, приглашения на мероприятия 2011–2012 гг.), НГАУ (график вступительных испытаний в 2011 г., календарь абитуриента 2012 г., сроки и результаты ЕГЭ), СибГУТИ (даты приемной кампании 2012 г.).

6. Контактная информация (почтовый и электронный адреса, телефон, факс) позволяет связаться с представителем вуза.

Но: трудно себе представить ученика, особенно из удаленной от вуза школы, который будет звонить по междугородней связи. Однако адрес электронной почты отсутствует, например, в информации Центра довузовской подготовки НГАУ, ориентированного на сельскую молодежь.

7. Оперативное взаимодействие организуется через своеобразный Форум абитуриентов: «Вопросы абитуриентов» (СИУ), «Задать вопрос» (НГАУ), «Вопросы и ответы» (СибГУТИ), «Спрашивали? Отвечаем» (НГУЭУ).

Но: не каждый вуз предоставляет такую возможность потребителю образовательных услуг.

8. Систему работы с абитуриентами лучше всего отражает такой документ, как план или график работы. Он помогает школьнику планировать взаимодействие с вузом.

Но: к сожалению, представлен такой документ только на сайтах НГАСУ, НГУЭУ, СГГА и НГПИУ. На сайте НГАВТ и СибГУТИ можно увидеть планы на 2011-2012 гг. Календарь абитуриента СибГУТИ не открывается.

9. Образовательные услуги в сфере обучения.

Дополнительное обучение ведется через подготовительные курсы практически всеми вузами. Для повышения качества довузовской подготовки организованы формы работы, рассчитанные на два года, для 10–11 классов: Лицей факультета довузовской подготовки НГАВТ, «Школа развития» и «Летняя школа» НГТУ, специализированные и профильные классы в школах НСО – НГАУ.

10. Образование – это не только обучение, но и развитие способностей будущих студентов через различные формы работы.

Российский союз ректоров в 2013 г. провел «Исследование лучших практик работы с талантливыми школьниками и студентами». Посмотрим, как вузами используются выявленные эффективные практики научно-методического сопровождения талантов (школа – вуз – производство).

– Научные конференции: Городская открытая научно-практическая конференция НОУ «Сибирь» (НГПУ, НГУЭУ), Научно-практическая конференция учащихся «Шаг в будущее» (СГУПС).

– Олимпиады, конкурсы, викторины. Всероссийская олимпиада школьников (НГПУ), Межвузовская олимпиада «Будущее Сибири» (НГАСУ, НГПУ, НГУЭУ, НГТУ, СГГА, СибГУТИ, СГУПС). Межрегиональная олимпиада школьников по математике и криптографии (НГУЭУ, СибГУТИ), Межрегиональная отраслевая олимпиада школьников «Паруса надежды» (СГУПС). Внутренние олимпиады: Внутривузовская олимпиада по обществознанию и математике, Городская олимпиада по обществознанию, Областной форум школьников «Я в информационном мире» (СибГУТИ). Наиболее активно олимпиадное движение представлено в НГУЭУ: в дополнение к уже названным там проходят: Городская олимпиада по информационным технологиям, Областная олимпиада по мультимедийным технологиям, Предметная олимпиада, Международный конкурс компьютерных работ «Цифровой ветер», Международный детский творческий конкурс «Сказки красивого сердца», Областной конкурс «Мультимедийный мир».

– Профильные классы и подшефные школы. Инженерный лицей (НГТУ), Экономический лицей и Информационно-экономический лицей (НГУЭУ), Технический лицей (СГГА).

Но: В «Исследовании лучших практик работы с талантливыми школьниками и студентами» Российского союза ректоров «предлагается дальнейшая последовательная диверсификация вузовских инструментов постоянного сопровождения талантов» [4]. На наш взгляд, возможности высшей школы в развитии способностей школьников реализуются далеко не в полной мере либо информация об этом отсутствует. Например, рубрика «Олимпиады» сайта НГАУ на странице Центра дополнительной подготовки не открывается, а ссылка с главной страницы ведет к Приказу Минобрнауки об олимпиадах 2010 – 2011 гг.

11. В упомянутом выше исследовании говорится о необходимости системной интеграции педагогического сообщества, вузовских корпораций, организаций работодателей в процессе поддержки талантов, в частности через разные формы работы с учителями-предметниками: семинары и школы для учителей, переподготовка и повышение квалификации, создание методических объединений учителей.

Связь вуза со школьными учителями отражена на сайтах только нескольких университетов. Наиболее активно со школами работает НГПУ через специальную страницу «НГПУ – школе». В график профориентационной работы НГУЭУ включены мероприятия для учителей. На сайте СГГА заявлены круглые столы, семинары для учителей и администрации школ, но, к сожалению, не указаны даты их проведения.

Но: только три вуза на практике реализуют маркетинговые отношения учитель (абитуриент) – вуз.

12. Важнейшей из образовательных услуг является профессиональная ориентация. К сожалению, по материалам сайтов вузов видно, что данная услуга ограничивается проведением Дня открытых дверей. И только отдельные учебные заведения предлагают дополнительные формы работы:

- профориентационное тестирование по материалам Центра тестирования и развития МГУ (НГУЭУ, СГГА);
- экскурсии в вуз (НГУЭУ, СибГУТИ), экскурсионная неделя (СГГА);
- советы тем, кто выбирает профессию (СГГА, СибГУТИ);
- мастер-классы, деловые игры и курсы довузовской подготовки позиционируются без сведений о месте и времени проведения (СибГУТИ);
- профильные школы-лаборатории (НГУЭУ).

Авторы отдают себе отчет, что представленные выводы ограничены количеством вузов, временем наблюдения, материалом одной страницы сайта и прочими условиями. Более полное исследование интернет-технологий в продвижении образовательных услуг расширит границы интернет-маркетинга.

Однако даже представленные наблюдения позволяют сделать определенные выводы:

1. Маркетинг вуза – это не слова, а дела; не создание внешней упаковки вуза, а выстраивание системы взаимодействия всех субъектов маркетинговых отношений. Культура отношений с абитуриентом – важнейший фактор успеха и благодатное поле для формирования имиджа и репутации вуза.

2. Образовательный маркетинг – это поиск эксклюзивности образовательных услуг для определенной целевой аудитории, и здесь выигрывает тот, кто занимается диверсификацией.

3. Бренд вуза нельзя придумать или построить, его можно заслужить у целевой аудитории, обеспечив общественное признание положительного образа вуза, считываемого, среди прочего, с корпоративного сайта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ефремова О. А., Барахтенова Л. А., Пименов А. Т., Киринок А. А.** Маркетинговые исследования рынка образования как элемент системы эвалюации, императивы профилирования и управления // *Философия образования*. – 2012. – № 3. – С. 31–33.
2. **Федеральная** служба государственной статистики по Новосибирской области. – [Электронный ресурс]. – URL : <http://novosibstat.ru>.
3. **Котлер Ф., Пфферч В.** Бренд-менеджмент в B2B сфере. – М. : Вершина, 2007. – 132 с.
4. **Исследование** лучших практик работы с талантливыми школьниками и студентами // *Российский союз ректоров (Москва, февраль – март 2013 г.)*. – [Электронный ресурс]. – URL : <http://rectors.stu.lipetsk.ru/best-practice.pdf>

Принята редакцией: 10.02.2013

Раздел III
ПРИГЛАШАЕМ К ДИСКУССИИ

Part III. INVITATION TO DISCUSSION

УДК 122/129 + 316.3/.4

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКСИОМАТИКА КАК
ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ВРЕМЕНИ***

Я. С. Турбовской (Москва)

Часть 2

Уважаемые читатели, имя доктора педагогических наук, профессора, заведующего лабораторией «Философия образования» Института теории образования и педагогики РАО, президента Академии творческой педагогики, председателя Совета директоров школ России, академика и члена президиума Академии социально-психологических наук Якова Семеновича Турбовского давно известно научно-педагогической общественности России и за рубежом. Мы знаем и глубоко ценим многие его замечательные труды по педагогике, философии образования, психологии, такие, например, как «Традиции и современность» (учебное пособие, 2006), «Русский язык: между неприязнью и любовью» (монография, 2010), статьи: «Поликультурное воспитание в США и Канаде» (2002), «Духовность как объект методологического рассмотрения» (2009) и многие, многие другие.

Сегодня мы продолжаем публиковать (начало в предыдущем номере журнала – № 2 (47), 2013 г.) новую научную работу Якова Семеновича «Педагогическая аксиоматика как фундаментальная востребованность времени». В статье представлена система «Педагогическая аксиоматика» как исходная основа для развития современного отечественного образования в условиях глобализации. Отмечается аксиоматическая непреложность педагогического принципа природосообразности, а также принципов адаптации и преемственности. Признание необходимости целенаправленного использования педагогической аксиоматики должно обеспечить качество и эффективность формирования конкурентоспособной личности, а также способствовать превращению отечественного образования в фактор безопасности страны.

* Продолжение, начало читайте в номере № 2(47), 2013.

© Турбовской Я. С., 2013

Турбовской Яков Семенович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией философии образования, Институт теории образования и педагогики РАО.

E-mail: turbovskoy@itiprao.ru

Редакция журнала благодарит Я. С. Турбовского за предоставленную возможность публикации данного научного труда, поднимающего острые вопросы образовательной теории и практики, и приглашает читателей продолжить обсуждение обозначенных, актуальных сегодня проблем педагогической аксиоматики.

Ключевые слова: педагогическая аксиоматика, педагогические принципы, глобализация, конкурентоспособность, личность, безопасность, безопасность образования.

PEDAGOGICAL AXIOMATICS AS THE FUNDAMENTAL DEMAND TIME

J. S. Turbovskoj (Moscow)

Dear readers, the name of the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Head of the "Philosophy of Education" Laboratory of the Institute of Theory of Education and Pedagogy of the Russian Academy of Education, the President of the Academy of Creative Pedagogy, the Chairman of the Board of Directors of Russian schools, Academician and a member of the Presidium of the Academy of Social and Psychological Sciences Yakov Semenovich Turbovskoi has long been known to the scientific-educational community in Russia and abroad. We know and deeply appreciate his many remarkable works on pedagogy, philosophy, education, and psychology such as "Tradition and Modernity" (textbook, 2006), "Russian language: between hostility and love" (monograph, 2010), the articles "Multicultural upbringing in the United States and Canada" (2002), "Spirituality as an object of methodological consideration" (2009) and many, many others.

Today, we continue to publish (see the first part in the previous issue of the journal – № 2 (47), 2013) a new scientific paper by Yakov Semenovich called "Pedagogical axiomatics as a fundamental demand of time". The article presents a system of "Pedagogical axiomatic" as an initial basis for the development of the modern domestic education in the context of globalization. The axiomatic immutability is indicated of the pedagogical principle of nature-conformity as well as of the principles of adaptation and continuity. The recognition of the need for the purposeful usage of pedagogical axiomatics should ensure the quality and efficiency of the formation of the competitive person, and promote the transformation of the national education into an actor of national security.

The editors thank Ya. S. Turbovskoj for the possibility to publish this scientific work, which raises critical issues of educational theory and practice; and invite readers to continue the discussion of the presented topical educational issues of pedagogical axiomatics.

Key words: pedagogical axiomatics, pedagogical principles, globalization, competitiveness, person, security, security of education.

Кто в наши дни не знает призыва – «Не навреди»?! И он действительно по-настоящему не только гуманистичен, но и выстраданно историчен. Что и обусловило его непререкаемую авторитетность в общественном сознании человечества. Но, к сожалению, он – изначально и только – в тех случаях, когда нет уверенности в положительном результате, призывает ничего **не делать**. И всеми народами воспринятое наставление «festina lente!»

(«торопись не спеши!», лат.) очень точно отражает его судьбоносный смысл. Не должна активная устремленность человека приносить вред.

Но как быть в тех случаях – и именно об этом речь! – когда *нельзя не делать*, и принцип «здесь и сейчас» требует неотложного исполнения? И ведь именно с этих позиций (если не принимать во внимание всякого рода конъюнктурные соображения), используя все тот же печально известный метод «проб и ошибок», люди действовали и, по сути, продолжают действовать.

Но если и принцип «не навреди» тоже не может привести нас к нужному ответу, потому что, кроме обеспокоенности о возможных последствиях, он в себе ничего другого не выражает, то и от него приходится в данном контексте отказаться. Так что человеческое сообщество, осознавая явную недостаточность такого рода противоречащих друг другу призывов, и попыталось, можно даже сказать, *вынужденно попыталось*, решить эту проблему с помощью законодательно устанавливаемой нормы.

Неотвратимость наказания, о чем было сказано ранее, должна стать преградой на пути негативного проступка и антисоциального действия. Но возводимые преграды на пути социально разрушительных действий, по определению, не обеспечивали проявлений жизненно необходимой позитивной активности. И в результате известная в своей откровенной циничности логика «кнута и пряника», при всех возможных формулировочных различиях, стала той исходной основой, с позиций которой государство стремилось строить свое бытие и развитие.

И сейчас, в начале XXI в., при всех достаточно очевидных политических и административных различиях в разных странах, преобладание именно этой логики, со всеми вытекающими из нее следствиями и последствиями, неоспоримо. И значит – господство реальных условий, складывающихся и возникающих обстоятельств, как было, так и продолжает, в конечном итоге, быть тем фактором, который не только определяет, но и подчиняет себе реальные возможности целевых устремлений человека, оставляя за ним право *субъективно-личностного выбора*.

И философия экзистенциализма именно из этого права и реальной возможности личности исходит. Именно эта философия возвращает человечеству реальную значимость личностных убеждений, ценностных ориентаций, мировоззренческих установок. И то, что осознавалось величайшим мыслителем Ж.-Ж. Руссо как очевидное проявление объективной слабости человека, очевидно признаваемой невозможности овладения независимостью протекания обстоятельств и складывающихся условий, экзистенциалистами осознается не только принципиально иначе, но и существенно в другой содержательной плоскости. Вернув человеку право распоряжаться собой, экзистенциализм изменил все, что связано с пониманием жизни, ее собственно человеческой предназначенностью и смысловой содержательностью, которые человеку дано воплотить в реальность.

Но, вернув человеку возможность осознать себя, свои реальные возможности и свое никем не отнимаемое у каждого право на выбор, экзистенциализм не только не опроверг позицию Руссо, а, напротив, только подчеркнул ее фатальную истинность. Ибо, оставляя за личностью буквально безграничные возможности духовного, нравственного и волевого

формирования, экзистенциализм, по сути, только раскрыл и обосновал, что может сделать человек, осознающий себя личностью, в любых, сколь угодно жестких, вплоть до откровенно бесчеловечных, условиях. И поэтому сделанный экзистенциализмом духовно-нравственный прорыв – удивительная по своей формирующей значимости историческая веха в развитии современной цивилизации, раскрывающая перед каждым живущим, как можно и должно реализовать себя, – навсегда войдет в основы духовного бытия человечества.

Но также надо признать, что из него не вытекают ответы на вопросы, требующие обобщенных, грубо говоря, общегосударственных решений. И жесткая зависимость социума от реально существующих условий и обстоятельств как была, так и остается определяющим фактором в его историческом бытии и развитии. И нам, казалось бы, ничего другого не суждено, как оставаться в ситуации, образно говоря, «разорванного бытия», проявляющегося в виде спонтанно принимаемых решений, законов и подзаконных актов и непрекращающихся рефлексивных усилий по осмыслению происходящего. Что изначально обрекало и продолжает нас в очередной раз обречь на необходимость бесконечного преодоления возникающих последствий и противоречий.

И все проявляемые рефлексивные усилия, по определению, не могут отменить зависимость государства и общества от реально складывающихся условий, возникающих противоречий и всякого рода коренных – социальных изменений. И это – тот социально-исторический ограничитель, который изначально определяет оптимальность возможного выбора, вынужденно основанного на принципе «здесь и сейчас».

И это, как ни верти, абсолютная истина, как абсолютно истинно утверждение «человек смертен». И если бы между взаимно противоположными понятиями «рождение» и «смерть» не было какого-то временного отрезка, то и понятие «жизнь» не только не имело бы никакого смысла, но и вообще не возникло. И, следовательно, *жизнь, вообще, и человеческая жизнь, в частности, есть протекающее реальное бытие, длительность которого определяется временной протяженностью между рождением и смертью*. И все, что связано с рефлексивным осмыслением жизни, если речь идет не о фантастике, изначально и только, связано с очень ограниченным кругом вопросов: как реализовать себя в этот отрезок времени? И может ли он, этот отрезок, – быть продлен?

И сколько бы таких вопросов не было задано, ни один не только не может быть, но и никогда не будет связан с отрицанием истинности этого утверждения. При любом подходе к осмыслению понятия «жизнь» даже возможность коренного «пересмотра» степени истинности утверждения «человек смертен» изначально отсутствует. И это – та степень истинности знания, которая, при всей своей драматичности и осознаваемой жесткости, исключает, если не становится в позу страуса, какую бы то ни было дискуссионность.

Значит, все, что создано человеческим гением и талантом, трудолюбием и самоотверженностью, наукой и искусством, культурой и моралью, всегда и во все времена было, в сущности, направлено на поиски путей, методов, средств и ответов только на один вопрос «как лучше, ка-

чественнее и эффективнее прожить этот называемый «жизнью» отрезок времени?» И все остальные – как известно, бесчисленные в этой связи вопросы – только его произвольные варианты.

Люди всегда стремились найти ответы, связанные с поисками путей не только сохранения и продления, но и улучшения своей жизни. И все, что ими создавалось, включая даже создание государства, исторически было обусловлено именно такой целью, как бы в конкретном временном контексте она ни формулировалась.

И все эти наставления типа «не навреди», и все не прекращающиеся веками законотворчество, да и все то же, не покидающее нас «что делать?» – проистекали и продолжают проистекать из неизбежного стремления понять, как лучше и эффективнее государству, обществу, человеку прожить свое историческое время. И выход из этого фундаментального противоречия в том, чтобы по-настоящему осознать буквальную значимость известного завета «богу – богово, кесарю – кесарево».

А ведь мы, как мне представляется, по сей день не осознали глубинной мудрости этого изречения, из которого, в сути своей, проистекает великая в своей фундаментальности философия кантианства. И этот вывод не метафоричен. Ведь именно И. Кант, как, пожалуй, никто другой, не только понял диалектическое единство величия и ничтожности человеческого разума, но и проник в то смысловое пространство людского бытия, в пределах которого только и мог проявлять себя разум и за пределами которого любые его усилия изначально тщетны. И никакому «кесарю» не дано устранить эту зависимость, и чем лучше он это осознает, тем эффективнее он сможет использовать то, что имеется в его распоряжении, и делать то, что действительно от него исторически требуется. И если признать объективно существующую, с одной стороны, ограниченность возможностей использования разума, с другой – его действительно потенциально безграничные возможности проявления в пределах этих границ, то на передний план поиска ответа на вопрос «что делать?» выходит задача поиска ответа на принципиально другой вопрос «*что ты можешь сделать?*».

И ответ на него может быть получен не только при явном стремлении напрямую добиться желанного результата, но и, как выясняется, с другой, более плодотворной рефлексивной позиции «*что нельзя делать?*». Органически неразрывное объединение этих вопросов создает *парадигмально иное рефлексивное пространство*, нежели то, которое возникает при постановке вопроса «что делать?». И принципиальность различия между этими подходами определяется коренным отличием логик, лежащих в их смысловой основе. Суть этого различия в том, что каждый из указанных подходов ставится и сущностно проявляет себя на разных смысловых плоскостях.

И если первый исходит из необходимости сделать лучше, найти оптимальное решение, то второй – априори не отрицая, а дополняя такую возможность – переводит поиск необходимого ответа на классификационную основу, образно выраженную в известном призыве «мухи и котлеты – отдельно». И если мы будем точно, определенно знать, чего *нельзя* делать, то, в предлагаемом отборе идей и предложений, мы сможем выб-

рать именно те, которые позволят принять и осуществить правильное решение.

И, таким образом, буквально исторически необходимый отечественному образованию ответ на этот симбиоз вопросов «что мы можем сделать?» и «что делать нельзя?» ставится в прямую зависимость от другой проблемы – *наличия критериев, с позиций которых можно было бы безошибочно делать требуемый выбор*. Ведь, не имея такой критериальной основы, мы, вольно или невольно, оказываемся в ситуации, существующей в общественном сознании буквально тысячелетия. Ибо человечество давным-давно исходит не только из известного «не навреди», но и множества всякого рода запретов, включая известные десять заповедей. Осознавая несомненную опасность безграничности волевых – спонтанных или целенаправленных – проявлений человека, общество вынужденно стремилось обеспечивать себя определенными законодательными и нравственными нормами. И этот постоянно возводимый барьер на пути злого умысла, жестокости, предательства, любых форм насилия человека над человеком (был и продолжает оставаться) фундаментальной основой обеспечения безопасности социального бытия. Человечество на любой стадии своего исторического развития не могло не видеть в норме и запрете необходимой гарантии не только и не столько качества жизни, сколько элементарного, в своей вербальной циничности, *выживания*. И, надо признать, что историческая непрерывность возведения такого барьера – пусть и по-разному в разных странах и на разных исторических этапах – именно такую задачу решала. И, как уже отмечалось, продолжает решать.

Тогда – в чем же дело?

Почему именно сейчас нас не устраивает существующая ситуация, которая, по сути, принципиально остается такой же, как и была?

Ведь если объективные законы остаются теми же, если рефлексивные усилия, проявляемые в любых дискуссионных обсуждениях, по определению, не могут ответить на самый судьбоносный вопрос «что делать?» и если все выработанные и вырабатываемые формы запретов и законодательных норм в лучшем случае выполняют охранительную функцию – и не более, то что рождает надежду и создает реальную возможность внесения в нашу жизнь существенных изменений? И, следовательно, позволяет не только говорить, но и сделать то, *чего раньше сделать было невозможно*? И неужели в действительности появилось нечто такое, что превращает то, что было мечтой, в реальность, и исчезло то, что не позволяло – наполнить необходимым смыслом непрекращающуюся направленность поиска необходимых жизни ответов на неотложные вопросы?

Ведь если именно этого не произошло, то и рассчитывать, исходя из нашего прошлого, не на что. Но – в чем все больше убеждает реальная действительность – такое изменение, выражаясь высоким стилем, *имеет место быть*.

Но вот что странно. Мы все со школьных и, тем более, студенческих лет знаем, что «количество переходит в качество». И бойко на всякого рода экзаменационных проверках заученно повторяем эту истину. Но в реальной действительности – причем на всех уровнях – межличностном, семейном, общественно-государственном и, что особенно впечатляет, –

управленческом, начисто не только забываем о ней, а просто игнорируем. И все возникающие болезненные межличностные недоразумения и конфликты, вплоть до распадов семьи, и все жесткие социальные столкновения, вплоть до забастовок и войн, и даже наша неудовлетворенность от постоянного запаздывания или недопустимо низкой эффективности принимаемых управленческих решений – закономерный результат этого неумолимого перехода количества в новое, но, к сожалению, ненужное, социально разрушительное качество. И нам все время приходится, как говорится, пожинать, что сами и посеяли.

А ведь этот самый «переход» – что в семье, что в обществе, что в государстве – процесс не только не одномоментный, но даже и не латентный. Ибо всем все происходящее в реальной действительности, в складывающихся отношениях, и видно, и слышно, и – более-менее – понятно.

Подумаешь: «не то сказал», «забыл», «не обратил внимания», «не уступил», «не поинтересовался», «не учел», «отложил на потом», «и так сойдет» и, конечно, «не было возможности», – только небольшое перечисление из исторически накопленного арсенала средств игнорирования, а точнее – прямого содействия проявлению этого закона. Причем – как бы незамечаемого, но очень в своей разрушительности эффективного. И приводящего, в конечном итоге, к этому самому переходу «количества в качество».

Но не только людское невнимание, эмоциональная глухота, некомпетентность, надежда на авось и служебное рвение, и все, что можно отнести к *субъективным факторам*, способствует негативным проявлениям этого закона. По крайней мере, не в меньшей степени он заявляет о себе под воздействием всего того, что можно отнести к *объективным факторам*. И что фиксируемо проявляется в виде либо тенденций, либо свершившихся социальных изменений, называемых форс-мажорными обстоятельствами (чрезвычайные, непреодолимые, – от франц. *force majeure*).

И социология как наука, используя данные и других наук (в первую очередь, прогностики), призвана выявлять такого рода тенденции, тем самым, ставя государство и общество в известность о намечающихся изменениях. И, следовательно, о назревающей необходимости обеспечения определенной готовности к предстоящим событиям. И в тех случаях, когда прогностические данные становятся основой для принятия необходимых решений, социуму удастся если и не многого добиться, то, по крайней мере, соответственно подготовиться.

А это уже в ряде случаев будет зависеть не только от степени эффективности прогноза, но и от фундаментальной радикальности грядущих или уже происшедших событий, фактом своего возникновения убедительно свидетельствующих о происшедшем переходе в новое социальное качество, – со всеми вытекающими из этого факта следствиями и последствиями. А они могут быть разными. И если их охарактеризовать в общих чертах, то правомерно определить – в зависимости от вносимых в жизнь социума и требуемых от него изменений – как *фрагментарные, локальные и системно-фундаментальные*.

И если одни из них, при все своей сложности и мощи, затрагивают только какие-то отдельные сферы социального бытия, то другие, в частности

системно-фундаментальные, вносят коренные изменения, преобразующие, тем самым, его основы, вплоть до изменения ценностей, духовно-нравственных скреп и даже ориентиров исторического развития.

И в этой ситуации, когда, образно говоря, разрывается связь времен и традиционно-привычные стереотипы и социальные ориентиры теряют свою прогностическую позитивность, получается, что просто обратиться к прошлому за нужными советами и рекомендациями (хотя это может даже показаться привлекательным) не только не эффективно, но и социально разрушительно. И, как представляется, ошибочно приписываемое К. Марксу утверждение: истории свойственно повторяться дважды: первый раз в виде трагедии, второй – фарса, – не столь безболезненно для страны, видящей в таком повторении выход из положения. Ибо дело здесь не в форме проявления и формальной оценке возникшего, сущностно нового бытия, а в той роли, которую оно сыграет в исторической судьбе этой страны. Ибо любая новая реальность неодолимо превращается в фарс только в одном случае, когда она, не зная ответов и не находя нужных решений для бесчисленно возникающих вопросов стремится находить их в заемном копировании прошлого. И дело совсем не в том, что эти взятые из прошлого ответы и решения плохи, а в том, что они – по определению – не могут обеспечить стране востребованного временем, реальными условиями, исторически необходимого уровня развития. Заимствование опыта прошлого как основы исторического развития, при всей своей эмоциональной убедительности, в новых условиях в лучшем случае может играть роль фрагментарно-вынужденной замены. И не более.

Но особая социально-историческая негативность такого заимствования состоит в том, что оно, по сути, не только тормозит развитие страны, но и актуализирует в общественном сознании необязательность неотложной необходимости системного осмысления новой реальности как единственного условия эффективного решения возникающих проблем в принципиально, исторически новой ситуации.

И то, о чем ведется речь, не является для нашей страны, к сожалению, предметом сугубо умозрительной рефлексии, и поэтому в силу своей исторической непреложности как реальность, в которой мы оказались, не нуждается в особых примерах. Ибо именно это мы пытались и во многом продолжаем пытаться в последние годы делать. Но – и это принципиально важно в рассматриваемом контексте – речь не только и не столько о кардинальных изменениях, происшедших в 1990-е годы в стране, сколько о *тотальной глобализации*, в которую она оказалась втянутой. И за уже привычно произносимым словом «глобализация» стоит не просто констатирующее признание происходящих в мире процессов, а жесточайшая совокупность требований, игнорирование которых для страны – смертельно опасно. И именно эти требования не только определяют, но и предопределяют перспективы исторического бытия страны в современных условиях.

А они – эти перспективы – особым разнообразием вариантов не блещут. Их всего, как в той русской сказке, три: *ухода с исторической арены, выживания и поступательного развития*. И если мы, изначально это осознавая, не хотим отстать от развивающегося мира, то нам ничего другого

не остается, как понять и раскрыть пути и возможности системного обеспечения *исторически востребованного уровня конкурентоспособности*. И это – то требование, без соответствия которому нам на этом историческом витке развития не удержаться.

Но, как известно, решение любой задачи находится в зависимости от тех условий, которые ее образуют. И если признать, что обеспечение необходимого уровня конкурентоспособности является фундаментально-исходным условием, то искомая «конкурентоспособность» предстает в виде той *исторически неотложной цели*, которую нам необходимо достигнуть. В результате получается, что *глобализация, в водовороте которой мы оказались*, не предоставляет нам, кроме жизненной необходимости достижения именно этой цели, *никакой другой возможности*. И значит, нам ничего другого не остается, кроме выявления той совокупности факторов, от которых зависит ее достижение.

При этом, учитывая возможность существования бесконечного множества факторов, оказывающих влияние на развитие социума в современных условиях, надо во что бы то ни стало избегать формальной, якобы системной рядоположенности, с позиции которой все они *одинаково важны*. И выполнение этого методологического требования становится тем единственно необходимым условием, которое способно обеспечить саму возможность принятия оптимального решения «здесь и сейчас».

А выполнение такого методологического требования, по определению, не может быть доказательно раскрыто и реализовано в любом дискуссионном обсуждении, ибо, в сути своей, как отмечалось, является предметом научного познания. Естественно, что и добытые в научном исследовании выводы могут быть оспорены и неоднозначно восприняты, но при этом не могут быть отождествлены с тем или иным рефлексивно представленным мнением. Ибо, в отличие от мнения личности, даже оспариваемый научный вывод изначально покоится не только на определенной позиции и соответствующей ей логике, но и на определенной совокупности аргументов и доказательств, определяющих его содержательную *теоретическую* значимость. То есть выходящую за пределы *личного мнения*. И получается, что, исходя из современной методологической культуры, такого рода знание может быть создано – только и единственно – на научной базе, критериальной основой которого является *верифицируемость выводов и полученных результатов*.

Но так уж получается, что необходимое научное решение проблемы никогда не было и никогда не будет олицетворением принципа «здесь и сейчас». А реальная действительность не может – и это тоже по определению – никогда не сможет находиться в ситуации ожидания такого рода решений. И исторически выстраданная необходимость состоит в том, чтобы стремиться к поиску *оптимального решения*, которое, несомненно, отражает в той или иной степени существующее научное знание, но не определяется им, а в ряде случаев противоречит ему. Любое радикальное изменение, любая социальная ломка или форс-мажорное обстоятельство исключают возможность пассивного ожидания и буквально требуют незамедлительных решений и действий. И исторически вынужденным выходом в таких случаях, предстающим перед государством и обществом

как *возникшая ситуация незнания*, требующая от человека принятия новых, ранее не используемых решений и действий, является незамедлительный поиск *максимально возможной оптимальности*.

И, может быть, самым убедительным аргументом в пользу объективной состоятельности этого утверждения являются непрекращающиеся и в то же время очевидно несостоятельные попытки использования исторического опыта как возможной основы для принятия в настоящем продуктивных решений и сохранения еще менее продуктивных надежд, возлагаемых на социальное прогнозирование. Реальная действительность в своих радикальных изменениях всегда становилась настолько *другой*, что ни история, при всей существующей вере в утверждение «история – учит», ни сколь угодно изощренная рефлексивная умозрительность никогда не были теми лоцманами и навигаторами, которые *заранее* подготовили ответы на требующие безотлагательных решений вопросы. И каждый раз – в таких случаях – государство и общество, казалось бы, вооруженные историческим опытом, знаниями, техникой и, естественно, умом и мужеством своих правителей, оказывались в ситуации психологически осознаваемого незнания, ибо возникала необходимость *выбора*. И вся история человечества, по сути, есть процесс непрерывно сменяющихся, на том или ином временном этапе, выборов. И известная поговорка «победителей не судят» очень точно отражает не только существующую в общественном сознании критериальную оценку решения, основанного на определенном выборе, но и суть самой истории, которая на этой основе определяла судьбу человека, этноса, государства.

При всей несомненной зависимости человека и создаваемых им социальных структур от объективных условий и обстоятельств, – именно это принципиально, – *мера такой зависимости определяется самим человеком*, его системной готовностью принять и осуществить принятое решение. И чем оптимальнее сделанный им выбор, тем изначально продуктивнее предложенное и воплощенное решение. Но если любое принимаемое решение изначально находится в прямой зависимости от оптимальности *выбора*, то последний, что достаточно исторически доказано, в свою очередь, осуществляется на основе совокупности критериев, которыми при этом руководствуются. Не бывает такого, чтобы при принятии любого решения не исходили из каких-либо соображений, аргументов, значимых критериев. Как бы ни была важна и необходима сиюминутность выбора, люди, принимающие решение, вынуждены с чем-то считаться, из чего-то исходить. И это «что-то», с чем необходимо считаться, бывает разным, причем настолько, что в некоторых случаях оно в своей требовательности настолько непреложно, что возникает ситуация, хорошо отраженная в известной строчке Б. Окуджавы «мы за ценой не постоим». В ситуации «смерть или жизнь» выбор в своей жесткой противоречивости предопределен. Он в самом противопоставлении – «или – или». Во всех же остальных случаях (исключающих такое однозначно-жесткое противопоставление) возможность выбора вариативна.

Но эта «вариативность», если беспокоиться об исторической продуктивности принимаемого решения, не должна сводиться к перебору вариантов, основанному на формальном, рядоположенном перечислении тре-

бующих учета факторов, как это делается не только в современных диссертационных исследованиях, но и во многих управленческих документах.

Их составители, что выше отмечалось, исходят из обязательности учета множества факторов как необходимого условия эффективности проводимого исследования или реализации принимаемого решения. Сам факт такого воедино сведенного, последовательно-линейного перечисления как бы является реализацией требований принципа системности. И этот ряд перечислений, в свою очередь, как бы является неопровержимым доказательством глубины анализа и, следовательно, методологически необходимой основой для грядущих выводов. И надо признать, что в условиях, когда значимость обсуждаемого исследования или подготавливаемого управленческого документа определяется степенью убедительности их аргументации, этот подход и лежащая в его основе логика были и остаются не только вынужденными, но и, несмотря на содержательные и нравственные потери, единственно убедительными. В любом коллективном действии, требующем завершающей, обобщенной оценки и окончательности выводов, без убедительной аргументации, призванной и способной обязательно *убедить* участвующих в принятии решения, не обойтись. И по сей день не обходятся.

Но любая методологическая установка, принятая и разделяемая не только научным, но и общественным сознанием, призвана и должна соотноситься с жизнью, с происходящими в ней – жизни – изменениями. Не жизнь, ее развитие должны определяться сколь угодно отрефлексированными и повсеместно принятыми методологическими установками и требованиями, а, наоборот, последние изначально должны служить и определяться этими изменениями. И даже такие фундаментальные в людском бытии требования, какими являются традиции, призваны служить развитию, не превращаясь в свою противоположность. Любая установка, любое правило и даже традиционное требование не получили и не могут иметь, образно говоря, исключительного права на вечность. И надо признать, что научное сознание, изначально причастное к формированию именно такой логики и соответствующей ей аргументированности, в то же самое время искало пути и возможности преодоления столь жесткой методологии. Причем этот выход искался в разных областях и знания, и деятельности: математике, экономике, информатике, психологии, биологии и т. д.

Но, в сути своей – при всех очевидных различиях, – он исторически нашел свое выражение в идее *оптимальности*. Естественно, что не осталась в стороне от поисков решения этой проблемы и педагогика. И фундаментальным исследователем, кто вслед за Федором Филипповичем Королевым [1] не только осознал насущную необходимость поисков решения проблемы оптимальности, но и был ее первым фундаментальным разработчиком, стал Ю. К. Бабанский. И теоретическая значимость его подхода к решению этой проблемы не ограничивается и не определяется с позиций требований современности – не только всеобщим осознанием ее актуальности, но и реальными потребностями непосредственно самой системы отечественного образования. И поэтому определение сути оптимального – «по Бабанскому» – содержало в себе отражение не абстрактных «факторов», а насущных потребностей самого образования. И имен-

но этим обосновывалась необходимость ее (оптимальности) использования в педагогике.

Вспомним, чем характеризовалось развитие системы отечественного образования в 1960-е – 1970-е гг. Нескрываемым, ярко выраженным стремлением к интенсификации учебного процесса и целенаправленной устремленностью к использованию такого судьбоносного для государства и общества фактора, как *время*. И не только в промышленности – «пятилетку – в четыре года!», но и в образовании – «четырёхлетку – в три». Но умнейший педагог, каким, несомненно, был Ю. К. Бабанский, не мог не видеть не только очевидные «плюсы» такой устремленности, но и – пусть и не столь явные для общественного сознания – существующие в ней минусы, когда речь идет об образовании. И такой своеобразный «холодный душ» для всех фанатичных сторонников интенсификации образования он увидел в идее оптимизации учебно-воспитательного процесса. И, может быть, самым основным в его подходе и определении сути оптимизации было то, что последняя для него была не *целью*, а только средством защиты ребенка и учителя от всякого рода новаций, ведущих к сверхнапряжению, стрессам, угрозам здоровью. И поэтому под оптимизацией учебно-воспитательного процесса в современной школе у Юрия Константиновича подразумевается выбор такой методики, которая позволяет получить наибольшие результаты при минимально необходимых затратах *времени и усилий учащихся*. И в тот период комплексным критерием искомой оптимальности выбора была – максимальность результатов при минимальных затратах времени учителей и при допустимых затратах усилий учеников. Обратим внимание, что уже в те годы исследователь стремился преодолеть формальную рядоположенность факторов и критериев, выделяя самое основное – *человека. Ученика и учителя*.

Но с каждым годом понятие оптимальности и процесса оптимизации все больше становилось ведущей критериальной и системообразующей идеей в социальном бытии и развитии социума. Оптимизация напрямую связывается не только с действием (или поведением человека или животного), принятием и выбором решений, но и с проектированием. Понятия «оптимальность» и «оптимизация», по сути, превратились в *фундаментальную категорию*, системно охватывающую все стороны социального бытия. Но признание столь расширительной значимости этой категории, охватывающей своей содержательной емкостью все проявления социальной действительности во всем ее многообразии и разнообразии, обусловило и не могло не обусловить возникновения разных трактовок и определений. Причем, настолько разных, что многие из них скорее вытекали из смыслового контекста, в границах которого использовалось понятие, нежели из его беспредметной и внеотраслевой сущности. И если бы эта категория не играли такой фундаментально преобразующей роли в развитии социума, тогда подобное смысловое разнообразие трактовок ничего особого, и тем более негативного, собой не представляло. Смысловой разброс очень многих понятий – достаточно типичное, и не только для общественных наук, явление.

Но в сложившейся ситуации, когда от определенного понятия напрямую зависит выбор и принятие судьбоносных решений, смысловой раз-

брос превращается из семантической проблемы в трудно преодолеваемое препятствие на пути к принятию необходимых социуму решений.

Но, к сожалению, по отношению к категории «оптимизация» ситуация именно такая. И необходимость выхода из нее если и не самая для современности актуальная проблема, то, несомненно, одна из самых в своей жизненной значимости актуальных. И эта констатация тем более методологически важна, что недостатка в непрестанных попытках поиска адекватных формулировок нет. И – что самое неутешительное – надежд на необходимый смысловой прорыв тоже нет, ибо совершаемые попытки, в сути своей, основываются на неопровержимо несостоятельном принципе *idem per idem* («порочный круг», *лат.*). И мы, как бы, по умолчанию, за неимением лучшего вынужденно соглашаемся.

Во всех словарях и энциклопедиях «оптимальный» трактуется или как максимально наилучший, или как усредненный. В первой трактовке очевидно происходит подмена одного неизвестного столь же неизвестным, во втором – что-то очень близкое к формальному выведению «среднего», из которого как бы вытекает широко распространенное: «истина между крайними точками зрения». И из этого субъективно-приблизительного смыслового подхода к поиску адекватного определения чрезвычайно сложной и динамично меняющейся сущности непрерывно возникает множество определений, каждое из которых, в той или иной степени являясь ее *частным* отражением, по сути, перекрывает возможность ее категориально-обобщенного осмысления.

И до тех пор, пока «оптимальность», исходя из существующих определений, будет трактоваться как максимально лучший, более рентабельный и усредненный вариант, как не только хорошо обдуманное, но и необходимо быстрое решение, и, при этом, «*рациональное*» будет противопоставляться «*оптимальному*», трудно рассчитывать даже на возможность преодоления этого, образно говоря, «методологического тупика». И эта смысловая емкость термина, созданного рефлексивной мудростью человечества, оказалась, с одной стороны, чрезвычайно методологически состоятельной, что и обусловило ее не только гносеологическую, но и отраслевую и управленческую распространенность, но, с другой стороны, породило избыточную неопределенность, не обеспечивающую и не способную обеспечить возможность преодоления негарантированной продуктивности выбора и принимаемого решения.

Но нельзя также не отметить, что в этой связи особые надежды на повышение эффективности развития образования как «системы» с начала 1980-х годов стали возлагаться в педагогике на синергетику. Проникновение в глубинные связи сопряженных и взаимодействующих областей научного знания на основе синергетического подхода, впервые в 1977 г. разработанного Германом Хакеном и доказательно выраженного в теории колебаний Мандельштама, раскрывало принципиально новые возможности не только для решения смежных и пограничных проблем, но и для кардинального повышения объективной значимости теоретического знания. И эта возможность максимального преодоления субъективности в процессе научного познания – как утверждали апологеты синергетики, *в любой конкретной области знания* – была с воодушевлением воспринята

многими педагогами при решении проблемы оптимальности принимаемого решения. И действительно, для всех тех, кто понимал и знал бесконечность множества проблем, подлежащих решению в образовании и непосредственно в педагогической деятельности, знал, какое количество ошибок при этом допускается и какие в ряде случаев возникают негативные последствия, синергетика и ее идеи приобретали воистину мессианскую значимость. Ведь именно от них исходила убежденность в возможности если и не полного, то, несомненно, максимального преодоления столь нежелательной субъективности. Естественное стремление этих педагогов к повышению объективности научного знания было обусловлено не только логикой и аргументацией выразителей синергетических идей, но и непосредственно существующими критериями, с позиций которых не только официально, но и в научном сознании оценивается и определяется статус той или иной области знаний. И именно «объективность» является исходным и основным критерием, неопровержимо и единственно доказывающим, с позиций современной методологической культуры, право на такой статус. И, по сути, именно это предопределяло и предопределяет непрерывное стремление педагогов использовать «объективность» как основной и по праву принадлежащий педагогике критерий ее статуса как науки.

Но, не вдаваясь в дискуссионность проблемы о формальном статусе педагогики, нельзя не отметить ее сущностную специфичность, принципиально отличную от всех других областей знаний, признаваемых научными. И эта фундаментальная специфичность в том, что педагогика – по определению, по своей социальной и гносеологической предназначенности – не может не определяться своим предметом – *воспитанием*, и, следовательно, не быть как данность *эмпирически субъективной*. И реальная значимость добываемых ею знаний, какими бы они ни были по своей специфичности, изначально определяется их жизненной для общества и государства необходимостью. И подгонять их под общий, исключаящий эти различия ранжир не только методологическая, но и сугубо гносеологическая и очень социально болезненная ошибка. Ибо именно в ней отражаются бесконечно критикуемые обществом схоластичность и бесплодная в своей имитационной умозрительности псевдонаучность диссертационных исследований и множества публикаций.

Гносеологическая исключительность педагогики как науки не только не должна игнорироваться формальным уравниванием с другими областями научного знания, а, наоборот, должна, всемерно поддерживаться и развиваться. Ибо только педагогика призвана проектно создавать (и создает) пространства, в которых целенаправленно осуществляется процесс развития и формирования ребенка. И именно этой социальной предназначенностью педагогического знания объясняется тот уровень социальной ответственности и приоритетности, с позиции которого во всей совокупности решаемых в образовании проблем критериально может и должно, в первую очередь, определяться то, что связано с оптимальностью. И именно в этой методологической установке, изначально отвергающей в образовании самую возможность инверсии (перестановка, лат.), сущностная значимость и научная исключительность педагогического знания, для ко-

торого исходно фундаментальной основой является ребенок. Не абстрактные «дети», не «большинство – меньшинство» – а отдельно взятый и конкретно существующий ребенок. И если эта исключительность педагогического знания игнорируется, тогда происходит то, что и – исторически – произошло. Не педагогическое знание является основой для принятия решений и осуществления оптимального выбора, а – наоборот, само педагогическое знание, как правило, приспособливают к принимаемым решениям, превращая последнее путем рефлексивных манипуляций в аргумент и ситуативно-нужное доказательство. И в результате педагогическое знание и развитие образования как бы представляют две параллельно существующие и только фрагментарно соприкасающиеся действительности. И объяснение этой исторически заявляющей о себе связи между наукой и практикой – при сколь угодно возможной вариативности – в действительности сводится к одному. И суть в том, что социум стремился брать от педагогического знания то, что ему фрагментарно, из каких-либо интересов, было нужно, и – даже не провозглашая этого – ограничивался исторически ситуативными соображениями, исходящими из логики «большинство-меньшинство». Приспосабливая педагогическое знание к политическим и идеологическим целям, социум, по сути, не только по-настоящему не руководствовался им, а – наоборот – использовал как средство, не понимая или не желая понимать, что оно, таким образом, превращается в ряде случаев в свою противоположность. И такое отношение к педагогическому знанию проявлялось и проявляется повсеместно.

Ведь даже при советской власти, декларативно стремившейся строить и развивать себя на научной основе, педагогические теории, имена великих педагогов носили скорее ритуальный характер, чем были фундаментальной основой для образования. И то, что студентам читалось на лекциях, и то, что было изложено не только в учебниках, монографиях, бесчисленном множестве статей, но и непосредственно в программах и учительских планах, ничего общего не имело с реальной действительностью. И это касалось не только учебной, но и непосредственно воспитательной деятельности. И в результате буквально попирались идеи даже тех педагогов, которые официально провозглашались высшими авторитетами. И это относится не только к тем из них, кто создавал педагогическое знание в прошлом – Толстому, Ушинскому, Пирогову и т. д., но и непосредственно к тем, кто официально признавался выразителем идеалов «советского воспитания». И, в первую очередь, к А. С. Макаренко. И даже в тот период, когда повсеместно признавалась научная и практическая значимость его теории и опыта, в действительности его идеи не только не определяли практической деятельности педагогов, а наоборот, не просто обрекались на декларирование, но и явно попирались. В результате наиболее общим местом в подходе к творчеству и наследию великого педагога стал всех устраивающий в своей примитивности вывод – теория Макаренко для правонарушителей. Но, может быть, самым смешным и одновременно печальным было то, что даже по отношению к правонарушителям использовалась не его «Теория коллективного воспитания», а что-то принципиально другое, не только игнорирующее суть этой теории, а просто-напросто корежащее ее.

Но в данном контексте нет необходимости критиковать отношение социума, государства и власти к педагогическому знанию. Причем, надо признать, такая критика – при всей правомерности – не только односторонняя, но и в достаточной степени необъективная. Она не отражает изначально необходимой целевой направленности – разобраться и понять, почему подобное происходило и продолжает происходить. Известное Гегелевское утверждение «все действительное – разумно» при всей своей очевидной гипертрофированности и беспредельной оптимистичности – глубоко схватывает и отражает бесконечную сложность не только социального бытия, но и тех выборов и решений, которые принимали люди, стремясь к достижению каких-то целей. И степень взвешенности этих решений – по Гегелю – определялась не управленческой злонамеренностью, а, повторюсь, теми условиями и зависимостями, в которых они принимались. Историческая вынужденность, не являющаяся оправданием для принимаемых и в прошлом, и в настоящем решений, не считающихся со сколь угодно правильными советами и научно отстаиваемыми взглядами, не может не приниматься в расчет, когда заявляет о себе необходимость понять и объяснить, почему такое происходило и происходит. И признание исторической вынужденности как, образно говоря, неких «удил», управляющих человеком и принимаемыми им решениями, позволяет не только понять и выявить в самом обобщенном виде эту причинную обусловленность, но и проникнуть в суть явлений, отражаемых в категории «оптимальность». И то множество существующих определений ее сути, в действительности, является не результатом рефлексивной схоластической активности кабинетных ученых, а самым неопровержимым доказательством не только сложности, но и содержательной вариативности и изменчивости отражаемого в ней социального явления.

И значит – любое существующее и вновь создаваемое формулировочное определение, с одной стороны, является неопровержимым доказательством возникшей потребности в семантическом постижении какого-то нового смыслового значения, а с другой – столь же неопровержимым доказательством реально существующих возможностей его использования в нужных государству, обществу и личности целях. И если доказывается необходимость создания сколько-нибудь отличающейся формулировки, значит, существующая совокупность такого рода определений не отражает именно этой потребности. И суть возникшей проблемы не в отсутствии еще одной формулировки, а в возникновении явления, которое и позволяет, и требует своей вербально смысловой фиксации.

И именно о такой *объективно возникшей* в конце XX в. ситуации, потребовавшей парадигмальной смены методологически-критериальных ориентиров и оснований, ранее определявших развитие и функционирование социума, и идет речь. И это именно она – *глобализация*, а не традиционно умозрительная рефлексия, требует не только системного пересмотра всей совокупности проблем, связанных все с тем же вопросом «что делать?», но и принципиально других на него ответов.

Глобализация, жестко и однозначно связав эту группу вопросов с проблемой *безопасности*, которая раньше никогда не связывалась однозначно с развитием и функционированием образования, и выделив из огром-

ного множества рядоположенно перечисляемых факторов одну-единственную критериальную основу исторически-поступательного бытия любой социальной структуры – *конкурентоспособность*, по сути не только сократила возможности выбора для принимаемых решений, но и жестко и однозначно свела их к простой, как амеба, дилеммности – «или – или». Или социум окажется конкурентоспособным в прямом соревновательном столкновении с самыми развитыми социальными структурами современности, и именно это требование *как критериальная основа* будет определять все в нем происходящее, или ему придется сойти с исторической сцены, возможность остаться на которой принципиально изменилась.

Именно в этом, кардинально происшедшем изменении суть задачи, которую в условиях глобализации придется решать каждому социуму. Ибо глобализация слила воедино две такие сущности – ранее не только в философии и любой социальной научной дисциплине, и не только в реальной действительности, строящейся по календарной логике «сегодня–завтра», – как *настоящее и будущее*, в одну-единственную субстанцию, для бытия и поступательного развития которой есть только один критерий, связанный уже не с вопросом «что делать», а с принципиально другими – «что произойдет?» и «что будет?». И, следовательно, решение, *принимаемое сегодня*, выявляет не только различный уровень понимания оптимальности, а становится единственной основой для обеспечения сохранности государства, любой социальной структуры в том, что мы называли «будущим». И это уже – не вариативное прогнозирование, не предсказание и не вся совокупность лежащих ранее в их основе методологических установок, а признание исходной необходимости их критериального обеспечения основанием, которое способно гарантировать требуемый уровень продуктивности и состоятельности каждого принимаемого решения.

И нетрудно понять, что такой критериально гарантированной основой может быть тот фактор, от которого напрямую зависит искомая и столь необходимая социуму конкурентоспособность. И в этом суть самой задачи и ее решения.

Мы, уже привычно повторяя «глобализация», в действительности не осознаем и даже не считаем необходимым осознавать фундаментальную значимость происшедших в нашей жизни изменений. И все они, начиная от «мелких», буквально каждодневных, и кончая самыми значимыми в духовно-нравственном бытии нашего государства и общества, сконцентрировались в категории «конкурентоспособность». И фундаментальная разрушительность этой, все изменяющей в нашей жизни концентрированности состоит в том, что коренным образом изменяются зависимости между государством и личностью. И причем не юридически и даже не нравственно, а *исторически судьбоносно*.

Впервые из-за происходящих в мире глобализационных процессов все кардинально, исторически судьбоносно изменилось. И в результате – государство как социальная структура, возникшая и созданная для обеспечения общественной безопасности, ставящая во главу угла, порой ни с чем не считаясь, свои, даже по-разному понимаемые, интересы, *попадает в зависимость не от «большинства», не от той или иной социальной группы, а от отдельно-взятой личности*. Не абстрактной, не умозритель-

но создаваемой в виде воспитательного образца и идеала, а *конкретной и именно отдельно взятой*. И не военная мощь, не экономическая развитость и не природные богатства, при всей их несомненной значимости, определяют конкурентоспособность как основу исторически поступательного развития социума в XXI в., а – единственно и только – конкурентоспособность личности, способной творчески самореализоваться и обладающей волевой готовностью для *достижения самостоятельно выдвигаемых и столь необходимых социуму целей*.

Но если признать объективную значимость возникновения именно такой зависимости, то проблема выбора и принятия в образовании решения, впервые в истории развития нашего государства, может и должна осуществляться исходя из принципиально новых методологических установок. И «новизна» эта – особенная. Не придуманная, не аналитически отрефлексированная, не требующая, наконец, в силу своей исторической общеизвестности никаких терминологических нововведений. Ибо – коль скоро речь идет о формировании личности, ее системной готовности быть конкурентоспособной – эти установки – единственно и только – сугубо *педагогические*. И получается, что глобализация, возвращающая миру человечества целостность взаимодействия, взаимопроникновения и противостояния, изначально разрушающая какую бы то ни было историческую выгоду самоизоляции государства, возвращает человечество к своим историческим, не знающим ни политической, ни идеологической, ни какой бы то ни было дифференциации истокам, социально формирующая направленность которых определялась единственной неотрывной от жизни всего живого, общественно-социальной потребностью – *воспитанием*.

Всегда и во все без исключения времена воспитание было той неотделимой от человеческой жизни основой, на которой и благодаря которой передавалось вновь рождающимся детям то, без чего выжить невозможно. Воспитание было направлено на удовлетворение той жизненно необходимой потребности, жестко определявшейся реальными условиями, в которых приходилось бороться за выживание. И все то, что с первых шагов исторического бытия человечества понималось под словом «воспитание», было не плодом умозрительных рассуждений, а только осознаваемой необходимостью неукоснительно выполнять предъявляемые средой, реальными условиями жизни, требования, какими бы они ни были. Воспитание и выражаемые в нем требования – не выдумка человека, а единственное условие адаптивного приспособления к реальным условиям и выживания в них. И вырабатывались эти требующие неукоснительного соблюдения правила в жесточайшей борьбе за выживание, что, с одной стороны, изначально исключало какую бы то ни было возможность вариативно-разных смысловых трактовок, а с другой – обеспечивало их несомненную, веками доказанную практическую эффективность. Совет и приказ старшего изначально подлежали неукоснительному выполнению не потому, что ему, старшему, так хотелось, а потому, что в них концентрированно проявлял себя накопленный обобщенный опыт, без опоры на который молодым поколениям не выжить. И до тех пор, пока человечество не выделило себя из животного мира, основанного на адаптационной приспособляемости, требования воспитания не знали и не могли знать

исключений. «Воспитывать» в тех условиях и означало подготовить к самостоятельной жизни, сформировать ситуативную готовность принимать решения и находить пути выживания. И основывалось такое воспитание на не знающих исключений требованиях, обусловленных и порождаемых реальной действительностью, что изначально определяло их ни с чем не сравнимую роль в человеческой жизни.

Историческую значимость и роль этих требований в жизни человеческого сообщества невозможно переоценить. Благодаря им, их фундаментальной обусловленности, человечество сумело и выжить, как род, и перейти от тотальной одинаковости применения этих требований к осознанию необходимости и возможности их социальной дифференциации и даже личностной индивидуализации. Но исторически возникшая возможность освобождения человека от тотальной зависимости от природы обусловлено привела к кардинальному усилению его личной зависимости от требований социума. В результате объективное отличие зависимости человека уже не от природы, а от социальных условий (при их сколь угодно сильной жесткости и жестокости) принесло в его жизнь *право на ошибку*, что исторически внесло в его отношения с требованиями воспитания потенциальную возможность *необязательности*. Человек мог сам поступать так или иначе, и его поступок становился уже производным от его сознания, мотивации и воли, что обусловило необходимость поисков социальной защиты для общества и государства. И уже социум оказывался в ситуации, которая потребовала от него выработки моральных и юридических норм, призванных обеспечивать возможность человеческого бытия как единого сообщества. Законодательная норма, нравственное правило и целевая устремленность человека становились, образно говоря, берегами той социальной реки, в которой протекала жизнь общества и государства. И этот переход от не знающих исключений требований воспитания, основанных на полной зависимости от природы, к требованиям воспитания, основанного на социальных нормах, обусловлено не только привел к возникновению границ, в которых проявлялись воля и желания личности, но и способствовал их всемерной активизации. И, может быть, самая крайняя степень такой активизации отражена в известной поговорке «не пойман – не вор». А из нее, если не попасться, однозначно вытекает предоставляемая личности возможность выбора. И только она сама определяет, как поступить и какое принять решение. И границы между «плюсом» и «минусом», «хорошим» и «плохим», «положительным» и «негативным» – прерогатива самой личности, ее воли и устремлений. И чем более цивилизованным становилось общество, чем более откровенными становились социальные противоречия, тем более расширялось пространство волевого проявления личности и тем более сам социум оказывался заинтересованным в этих проявлениях.

Но при этом неумолимая в своей неотступности жесткость воспитания – порождаемая полной зависимостью от природных условий и создавшая свои столь же жестко-адекватные правила, – затем привела к появлению сформулированной совокупности требований и правил и, тем самым, предоставила личности возможность проявления своей воли и желаний, – но не отказалась совсем от тех требований, с которых начиналось воспи-

тание природного человека. Однако, будучи поставленными в прямую и системную зависимость от проявлений социальной воли – государственной, политической, экономической, идеологической, национальной и, естественно, личностной, эти требования, превратившись в теоретическую совокупность педагогических принципов, потеряли свою фундаментально-жизненную значимость. И скорее стали схожими с добрыми и мудрыми советами, нежели с требованиями, исполнение которых должно носить неукоснительный характер. И тот факт, что не только нарушение этих требований, но и их простое несоблюдение изначально обрекало каждое принимаемое в образовании решение, любую проводимую реформу на провал, ничего не изменял и не изменяет.

По-разному понимаемая сиюминутная необходимость, известная логика «здесь и сейчас», политическая конъюнктура и личные амбиции, а то и просто профессиональная некомпетентность всегда оказывались весомее, чем какие-то там «педагогические принципы». И в том постоянно фиксируемом разрыве между «теорией и практикой» априорным виновником всегда была и остается – и догадываться не надо – теория. И получалось, что те, кто непосредственно выполняет определенную работу, должны сами искать пути и возможности повышения ее эффективности, а так называемые теоретики изначально не только не могут им в этом помочь, но и вовсе освобождены от такой обязанности.

«Работать еще лучше», «проявлять инициативу и творчество», «быть креативным», «находить оптимальные решения» и т. д. – не просто призывы и требования к учителю, руководителю учебным учреждением, любому управленцу образованием, а безжалостная в своей непреложной объективности критериальная оценка сути отношений между теоретическим знанием и реальной практической деятельностью. И получалось, и по сей день получается, что известная поговорка «спасение утопающих – есть дело самих утопающих» не потеряла своей социальной, пусть и откровенно циничной, жизненной адекватности.

Естественно, что в связке «наука-практика» имеются, несомненно, и положительные примеры, но не они определяют и определяют суть отношений между «наукой и практикой». Призывы к усилению опережающей роли науки, даже в тех случаях, когда достаточно убедительно раскрывается и доказывается, как этого можно добиться, так и, в массе своей, остаются призывами. И в результате, с одной стороны, ведомственное, преимущественно административное управление образованием определяет его социальную значимость, с другой – не теряют своей декларативной актуальности несменяемые десятилетиями призывы к повышению эффективности внедрения результатов научных исследований и использования инновационных достижений в практике.

И эта двойственность, не являющаяся в сути своей ни порождением «злой воли», ни «отставанием» теории от практики, не будет, и не может быть преодолена до тех пор, пока не будет решена проблема, образно говоря, «телеги и лошади», пока собственно научное **педагогическое** знание – при всей своей уникальности и специфичности – не только не будет зависеть от чьего бы то ни было мнения и волевого административного решения, а, наоборот, станет исходной основой и для высказыва-

емых мнений, и для принимаемых решений. И, следовательно, тот факт, что по сей день административно высказываемые мнения и принимаемые решения не строятся на такой основе, неопровержимо доказывает и реальную возможность таких откровенно субъективных проявлений, и отсутствие в общественном сознании признания исторической необходимости коренным образом изменить отношение к педагогическому знанию.

Но ведь и педагогическое знание – и в этом объяснение – не приобрело в глазах государства и общества той высоты авторитета, который не позволил бы так фрагментарно и нескрываяемо декларативно его использовать. И если быть искренними, то педагогическое знание не только не стало той критериальной основой, без учета требований которой практика не могла обходиться, но и без активного сопротивления смирилось с той ролью, которую ему отвел социум. И в результате в теории излагалось одно, а в реальной действительности, в деятельности каждой школы, в преподавании каждого учебного предмета делалось либо совершенно другое, либо имитировалась некая тождественность требованиям науки.

И – опять-таки – не в чьей-либо вине и волевой злонамеренности дело. Сама педагогика, осознавая необходимость разработки всякого рода обучающих методик и общей теории обучения – дидактики, как говорится, «своими руками» во многом способствовала возникновению этого разрыва. Поиски ответов на принципиально новые для человечества вопросы «как и чему учить?», сущностно выходящие за пределы инстинктов и природно-адаптационного выживания, изначально обрекали и не могли не обрекать на системную обусловленность разрыва между нарождающейся и инициативно создаваемой теорией и видоизменяемым воспитанием. Обучение как целенаправленный процесс, исторически приобретая характер автономно значимой социальной ценности, неодолимо приводило к разделению двух понятий – «учить» и «воспитывать». Причем не формальному, а содержательно-сущностному. И это разделение неодолимо о себе заявляло, даже в тех социальных и государственно-создаваемых условиях, где приоритет безусловно отдавался «воспитанию». Таким образом, педагогика безотносительно к каким бы то ни было декларативным заявлениям не только признавала, но и содержательно разъединяла два принципиально разных вида педагогической деятельности – обучение и воспитание. И если «обучение», происходившее в учебных учреждениях, изначально носило не только содержательный, но и предметно-методический характер, то «воспитание» превращалось в последовательную совокупность отдельных, планомерно намечаемых и проводимых мероприятий. Учитель, если отвлечься от реального существования отдельных энтузиастов, видел и видит свою профессиональную предназначенность в преподавании определенного учебного предмета. И тот факт, что таких учителей в свое время критиковали, даже оскорбительно называли «урокодателями», ставили им в пример тех, кто стремился не только «учить», но и «воспитывать», в принципе ничего не изменял. Хвалили, ругали – но платили, в основном, за обучение.

Всемерно поддерживаемая дидактическая активность исследователей, чья деятельность изначально признавалась необходимой школе и с самого начала ориентировалась на оказание школе практической помощи, приве-

ла к системному возникновению ряда далеко идущих последствий. В 1960-е годы в связи с происходящими в стране политическими изменениями «воспитатели», продолжавшие сохранять верность идеям А. С. Макаренко, глубоко понимавшие фундаментальную разрушительность такой ситуации, подняли на щит идею школьного самоуправления и демократизации. Журнал «Народное образование» стал активным проводником идей Ю. П. Азарова, Э. Г. Костяшкина, Б. М. Ширвинда, В. М. Коротова и, конечно, В. А. Сухомлинского, что не могло не привлечь внимания массовой практики именно к вопросам воспитания.

Были даже созданы институты и лаборатории воспитания, которым вменялось в обязанность решать собственно воспитательные проблемы, искать пути преодоления мероприятийно-фрагментарного подхода к воспитанию в школе. И моя диссертация, раскрывавшая разработанную мной как учителем совокупность методов, позволявших ставить воспитание во главу угла *учебно-воспитательного процесса*, была посвящена проблеме «Организации нравственного опыта учащихся старших классов» [2].

И эти усилия, хотя и не смогли сколько-нибудь существенно поколебать фундаментальные основы и целевую направленность учебного процесса, все же способствовали актуализации в общественном и исследовательском сознании необходимости повышения субъектной роли самого ученика, его личностного отношения к процессу овладения знаниями. И именно это влияние концентрированно отразилось в теории выдающегося отечественного дидакта И. Я. Лернера, отстаивающего необходимость ввода в структуру учебного процесса *эмоционального элемента* как основы формирования личностного отношения ученика. Сказалось оно и на активизации разработки концепций «развивающего обучения» Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и Л. В. Занкова. И, может быть, самая основная заслуга тех педагогов, которые доказывали необходимость обеспечения целостного подхода к воспитанию, основанному на субъектной активности самих учеников, состояла в том, что они, исходя из недопустимости продолжения схоластического декларирования всякого рода идеологических и дидактических принципов, тем самым буквально потребовали усиления и неотложной разработки необходимых школе позитивистских решений и действительно эффективного педагогического опыта. И, как представляется, утверждение, что с этими идеями связано движение учителей-новаторов, возглавляемое его идеологом С. Соловейчиком и «Учительской газетой», не должно и – по исторической справедливости – не может встречать возражений. И имена В. Шаталова, И. Волкова, Е. Ильина, С. Лысенковой, А. А. Дубровского и др., с невиданной полнотой выразивших в то время роль учителя, его творческого потенциала, стали олицетворением преобразующих тенденций в развитии отечественного образования. В тот же период была создана Я. С. Турбовским «Технология диагностирования массового педагогического опыта», направленная на раскрытие творческого потенциала каждого учителя и бесприммерно – снизу – вопреки всевозможным проявлениям административного давления поддержанная учительством всей страны. В 1989 г. состоялась Всесоюзная научно-практическая конференция, посвященная переводу ме-

тодической работы во всей системе образования СССР на диагностическую основу.

И все эти инновационные преобразования не только отражали принципиально новую целевую направленность развития отечественного образования, но и представляли ростки стратегического объединения теоретиков и практиков в поисках путей оптимального удовлетворения потребностей учителя. И выразителем этих тенденций был один из законов технологии диагностирования массового педагогического опыта – «невозможно обеспечить индивидуальный подход учителя к ученику, не обеспечив индивидуального подхода к учителю».

Но тенденции, столь ярко проявившиеся в 1960-е и 1980-е годы, с развалом СССР не только не получили необходимой поддержки, но и просто оказались отброшенными. Кардинально изменившаяся совокупность целей и духовно-нравственных ценностей, преследуемых в управлении системой отечественного образования, по сути, сводила всю совокупность вопросов, связанных с государственным управлением, к набору декларативных, гипертрофированно демократических докладов, доктрин и приказов. Сведение управления столь сложной системой образования к набору, несомненно, свободлюбивых призывов, открывающих безграничные возможности для решения любых проблем образования примитивно понимаемыми плебисцитными способами, не могло разрушительно не сказаться – причем тотально – на каждодневном бытии системы образования, в целом, и каждого учебного учреждения, в отдельности. И начался исторически разрушительный откат. Причем – системный, на уровне методологии, теории, методики. Система отечественного образования, оказавшись в исторических жерновах двух взаимнопротивоположных тенденций, с одной стороны, направленных на тотальное освобождение от советского прошлого, с другой – на неотложно сиюминутное, ни с чем не считающееся удовлетворение потребностей социума в образовании, все больше превращалась в эклектическое пространство, разрозненно ищущее пути выживания. И сам факт официального признания принципиально разных теоретических концепций – традиционной и наличествующих разновидностей теории «развивающего обучения» – *равнозначными основами государственного образования* – ничего другого, кроме гносеологической растерянности и потери управления образованием, не означал. В результате откровенно проявилось буквально упование, порожденное надеждами, возлагаемыми на организационно радикальные формы изменения ситуации в отечественном образовании. И заявили они о себе, как это бюрократически принято, с изменения названий. Министерство просвещения стало Министерством образования, Академия педагогических наук – тоже Академией образования. И каждая из этих раньше взаимодействующих структур начала заниматься «своими делами». Министерство – управлять, Академия – наслаждаться приобретенной свободой ни от кого и ни от чего не зависящего планирования. Нет смысла возвращаться к конкретному описанию деталей происшедшего расхождения. Важны последствия этого: кто – куда. Министерство стало административным воплощением единства идей, концепций, экспериментов, доктрин и управленческих приказов, РАО – автономной совокупностью НИИ, и каждый

заялся решением функционально «своих» проблем. Учебные учреждения – что школы, что вузы – также начали выстраивать свою деятельность, как им было удобно. И осуществляемое с таких позиций «образование» изначально лишилось своего смыслового предназначения. Ибо, оставив за собой только учебу, они начисто стали отказываться от выполнения своих воспитательных функций. И в данном контексте нет особой необходимости приводить печальные доказательства истинности этого утверждения, но к 1991 г. прошлого столетия свыше 93 % школ перестали даже планировать воспитательную работу.

Разумеется, все эти проявления «свободы» не могли не привести к самым печальным последствиям, что, естественно, потребовало «вернуть в школу воспитание». И одна из книжек, вошедших в комплект, получивший президентскую премию, впечатляюще называлась – красноречивее не придумаешь – «Воспитание?.. Воспитание... Воспитание!» [3].

Но путь от осознания актуальности проблемы до ее практического разрешения не сводится к простой и, тем более, сиюминутной реализации. И найденный выход особой оригинальностью не отличался. Известная мудрость о том, кто к кому идет: гора к Магомету или Магомет к горе – в очередной раз проявилась в беспрецедентном административно-управленческом рвении. Коль ждешь, находить в новых условиях необходимые и притом оптимальные решения нет ни времени, ни возможностей, единственная надежда на приказное решение тех проблем, которые поддаются организационным изменениям. И это, может быть, одна из возможных причин, причем она объясняет не только непрекращающееся административное и столь неэффективное реформаторство в системе отечественного образования и абсолютно не уходящую из нашей жизни актуальность вопроса «Что делать?», но и возможность исторического прорыва на принципиально другой уровень развития образования, обусловленный неотступными требованиями глобализации.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРЕДНАЗНАЧЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКСИОМАТИКИ

Если глобализация коренным образом изменяет отношения между государством и личностью, если востребованность конкурентоспособности становится основным условием исторического выживания и развития страны, то педагогическое знание и его фундаментальные принципы призваны стать неукоснительно соблюдаемыми требованиями. И это так, хотя реальную осуществимость такого рода требований даже трудно представить.

Ведь у государства так много проблем и потребностей, которые в течение десятилетий считались настолько главенствующими и жизненно необходимыми, что образование со всеми его принципами и теоретическими премудростями не только не шло с ними ни в какое сравнение, но и вообще, по определению, не могло сравниваться. При этом никто не только не отрицал социальной значимости образования, а, наоборот, всемерно и во всеуслышание превозносил его. Не отвергалось даже и утверждение, что образование, как ничто другое, является экономически очень выгод-

ным и прибыльным вложением. Но никому и в голову не приходило – ни на высоком государственном уровне, ни даже в общественном сознании – видеть в педагогическом знании основу для принятия государственно значимых решений. У государства всегда были (и продолжают существовать) действительно неотложные потребности, удовлетворение которых должно признаваться и быть первоочередным. И повторяюсь – при чем здесь педагогическое знание со всеми его принципами?!

Но в *современных условиях* этот вопрос, как ни странно, не несет в себе никакой риторичности. Ведь всем понятные слова «государственный уровень», «государственные интересы», «общественное сознание» и т. д. не просто обобщенные абстракции, за ними – конкретные люди, не только стремящиеся, но и в большинстве случаев *вынужденные* руководствоваться требованиями, ничего общего не имеющими с педагогическими знаниями. И необходимость исторически вынужденного признания их личностной зависимости, а значит, и зависимости принимаемых ими решений от конкретных социальных условий, должна не только помочь нам всем понять тех, кто принимает решения, но и им – непосредственно – исходить из обязательности следовать объективно возникающим в реальной действительности требованиям.

Но, как оказывается, дело здесь совсем не в каких-то абстрактных и усвоенных в годы учебы – в основном, для сдачи экзаменов – знаниях, а в их парадоксально возникшей исторической востребованности.

И значит – эти знания, доселе воспринимаемые и оцениваемые как некое проявление эрудиции и не более, волею истории превращаются в совокупность требований, от которых – *единственно!* – зависит конкурентоспособность исторического бытия и развития государства в условиях глобализации. И получается, что педагогическое знание, его фундаментальные основания – принципы, вобравшие в себя опыт природного и социального становления человечества, исторически объективно приобретают характер *аксиом*, с которыми априори нельзя не считаться. Причем аксиом особых, по природе своей принципиально отличных от принятых в научном мире.

Ведь если аксиома трактуется и как «положение, принимаемое без доказательств», и как «неоспоримое, бесспорное положение, очевидная истина, не требующая доказательств», и как «очевидность, ясная сама по себе и бесспорная истина, не требующая доказательств», как «очевидная истина, утверждение, принимаемое на веру», и даже как «положение, принимаемое без доказательств», то педагогические принципы, исторически возводимые на аксиоматический уровень, изначально исходят из многовековой *природосообразной доказанности*. Гениальность великого Я. А. Коменского в том и состоит, что сформулированные им принципы являются не плодом умозрительной рефлексии и формально-логических умозрений, а *проистекают из природосообразной сущности человека, как и всего живого*. И поэтому – изначально – они являются не *благими пожеланиями и рекомендациями*, а постигнутой сущностью требований, порождаемых естеством и природой самого человека. И вопрос их соблюдения или несоблюдения в современных условиях становится жизненной, исторически поставленной перед нами вместо вариативного множества

выборов, жесткой альтернативой – *быть или не быть*. И, таким образом, вся совокупность проблем, связанных с выбором необходимого оптимального решения, оказывается в прямой зависимости от нашей способности решить *две органически взаимосвязанные задачи*.

Суть первой – отражение исторически возникшей фундаментальной потребности государства и общества в качественном образовании для *каждого ученика*. Не многих, не большинства – каждого. И не обучения, а именно *образования* – как органически неразрывного единства обучения и воспитания. Единства, которое всегда, без каких-либо исключений, возвращает процессу образования его сущностный смысл: *обучая – воспитывает, воспитывая – обучает*.

Естественно, что решение такой многоуровневой задачи необходимо потребует не только переосмысления многих методологически исходных установок и традиционно сложившейся практики, но и системно-целостного объединения целей обучения и воспитания и на протяжении всего учебного процесса, и в каждый момент его протекания. Ведь именно эта взаимоисключающая и неустраненная противоречивость процесса образования обусловила возникновение дидактики как автономной области знаний и, тем самым, пусть вынужденно, разорвала его формирующую целостность.

Но ведь историческая вынужденность возникновения дидактики, стремящейся ответить на вопрос «как учить», не только исторически *оправдывает* дидактику, но и требует системного осмысления всей совокупности проблем, которые, образно говоря, потребовали разрыва искомой целостности процесса образования. Ведь без выявления этой причинной обусловленности не представляется возможным решить проблему формирующей целостности учебно-воспитательного процесса. И, надо признать, что ответ на этот вопрос (или, по крайней мере, возможный вариант ответа) получен и сформулирован в разработанной и широко апробированной в массовой практике технологии *педагогического целеполагания* [2]. И суть найденного ответа – в раскрытии путей преодоления парадоксальной противоречивости образования, изначально вынужденного решать две лежащие в разных плоскостях задачи. *Предметно-функциональную* – обусловленную необходимостью достижения фрагментарно-предметных целей, и *лично-формирующую* – отражающую, в сути своей, целостность процесса образования. И искомая технология, выражающая исключительную специфичность собственно *педагогического целеполагания*, раскрывает пути решения столь сложной проблемы. Методологическая новизна и значимость найденного решения в том, что образование как целенаправленный процесс представляет собой объективно жестко иерархизированную совокупность соподчиненных, но *принципиально разных целей*, реализуемых в разные промежутки времени. *На каждом уроке, при прохождении программной темы, в течение учебного года, в течение всех лет обучения*.

И, наверное, гносеологическая необходимость отметить, что природа существования такого вида и такой диалектически-парадоксальной специфичности задач провидчески отражена еще в ряде *апорий Зенона*. Так, в апории «*Стрела*» вызывающе парадоксально утверждается, что *летя-*

щая стрела, по сути, неподвижна. И объяснение этому феномену в том, что, если в каждое мгновение движение стрелы может быть точно зафиксировано и, по сути, без этой мгновенной фиксации сам полет невозможен, то, следовательно, ее полет, естественно и формально-логично, представляет собой последовательную цепь таких мгновений. И не больше. И за этой игрой великого ума – не проявление схоластического беспредела, а столь же великая тайна существующих, но ускользающих от нас задач, которые не только ждут, но и все чаще (по крайней мере, в современной физике) обретают решение. И не случайно все, что связано с апориями, не только нашло свое отражение в тезисах античного скептицизма и, тем более, в т. н. Антиномиях чистого разума И. Канта, но и оказало свое влияние на развитие логики и теории познания [4]. И ведь, действительно, за парадоксальностью Зеноновских апорий скрывается диалектическая противоречивость *возникающей* целостности реальной действительности. И любое движение, любая разновидность развития и любого целенаправленного процесса не может не представлять собой единства конкретного мгновения – во всей его многофакторной зависимости и специфичности – и целостного процесса, частью – *не только составной, но и образующей* – которого оно – мгновение – является. И можно без сомнения утверждать, что именно методологическое игнорирование этого неустраняемого в своей противоречивости единства, очевидно проявляющееся в гипертрофированности функциональной значимости каждого учебного предмета, – является одной из основных причин разрыва целостности учебно-воспитательного процесса и, следовательно, его формирующей неэффективности.

Технология педагогического целеполагания, раскрывающая пути функционально-системного преодоления этой противоречивости, позволяет в каждом конкретном действии одновременно исходить не только из функционально-программно определенных целей, но и из фундаментальной совокупности целей, вытекающих из итоговой целостности процесса образования, осуществляемого в течение многих лет. И, таким образом, искомая технология обеспечивает в каждое мгновение процесса образования его итоговую формирующую направленность.

Но реализация сколь угодно эффективной технологии в образовании, в свою очередь, зависит от мастерства и профессионализма учителя. И получается, что только через учителя школа получает возможность эффективно решать проблему индивидуализации образования. И опять-таки не как абстрактно-желанной цели, а, исходя из требований глобализации, в буквальном смысле, по отношению к каждому ученику. Но, как известно, исходя из технологии диагностирования массового педагогического опыта, не только беспрецедентно широко апробированной в условиях массовой практики, но и ставшей теоретической основой для организации всей методической работы в образовании СССР [5–9], «невозможно обеспечить индивидуальный подход учителя к ученику, не обеспечив индивидуального подхода к учителю». И такой подход осуществим на основе диагностического выявления не только запросов и потребностей, испытываемых учителем, но и его творческих предложений и идей, реализуемых в личном опыте. Причем, не абстрактно-усредненного учителя вообще, а со-

вершено конкретного, работающего в конкретном учебном учреждении. И разработанная «диагностическая анкета», где отражаются запросы и творческие предложения конкретного учителя, становится той информационной основой, которая позволяет системно использовать потенциальные возможности не только педагогического коллектива, но и всей системы отечественного образования, включая вузы и институты повышения квалификации. И, таким образом, декларативно провозглашаемая необходимость обеспечения индивидуального подхода к подготовке и переподготовке учителя превращается в реально осуществляемую на всех уровнях системы отечественного образования практику. Это было обосновано и доказано на Всесоюзной научно-практической конференции, посвященной организации методической работы учебных учреждений СССР на диагностической основе. Все структурные звенья системы, начиная от конкретного учебного учреждения и кончая самыми высшими органами управления развитием образованием страны, получали возможность целенаправленно прилагать свои усилия для программно-планового решения задач, порождаемых потребностями всех учебных учреждений, отдельных регионов, каждого учебного учреждения и каждого учителя.

В связи с этим представляется необходимым вернуться, не вдаваясь в дискуссионные споры философов, к апориям Зенона. Ибо именно технология диагностирования массового педагогического опыта не только не позволяет согласиться с утверждением, что «апории Зенона не разрешены и поныне», но и, наоборот, исходит из их реальной разрешимости. Причем, даже в том случае, если столь категоричное утверждение не во всем согласуется с некоторыми высказываниями создателя этих апорий.

Если обратиться к любой по-настоящему продуктивной теории, то одним из основных критериев ее фундаментальной состоятельности может являться способность обогащаться новыми смыслами, порождать новые смыслы и, не превращаясь в догматическую омертвелость, приращать происходящими в жизни и науке изменениями. С этих критериальных позиций технология диагностирования массового педагогического опыта может являться убедительной иллюстрацией величайшего смысла, заложенного в апорию «Песчинка и гора». И сказанное – не преувеличение смысловой значимости этой, не имевшей решения апории. Ведь, действительно, как «схватить» реальную неуловимость перехода песчинок в «гору»? А в технологии диагностирования массового опыта этот момент достаточно просто улавливается. И только потому, что «каждая песчинка», в роли которой выступает *каждый конкретный учитель*, имеет не только имя, отчество, фамилию, но и фиксированно-определенное место работы и жительства. Что – при любом количестве и на всех структурных уровнях системы образования – позволяет решать проблемы, относящиеся к «горе» и к каждому отдельному учителю.

Таким образом, система отечественного образования располагает определенной готовностью решать поставленную глобализацией *первую задачу* обеспечения конкурентоспособности личности учащегося, основанной на индивидуализации подхода к учителю.

Но если к решению *первой задачи* можно приступать на основе уже существующих технологий, то решение *второй задачи* требует методо-

логически контекстной проработанности проблемы критериев, с позиций которых может осуществляться выбор – пусть не единственного – *но обязательно продуктивного для развития образования в современных условиях решения*. И исходной основой для такой проработанности является, как отмечалось, признание конкурентоспособности личности как фактора обеспечения исторически востребованного уровня развития отечественного образования. И, следовательно, той «точкой опоры», от которой можно критериально отталкиваться, и является в условиях глобализации *педагогическая аксиоматика*. И как всякая система «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКСИОМАТИКА», по определению, не может не иметь своей структуры. Но и в этом случае все определяется специфическими особенностями процесса образования, его генетической *дихотомичностью*, создаваемой сущностными различиями *знаний и практической деятельности*. При всей очевидности взаимосвязи между «знаниями» и «практической деятельностью» *знать – не значит уметь*. И именно отсутствие этой, образно говоря, линейной обязательности исторически обрекало на разрыв не только связку «теория – практика», но и обрекало фундаментально исходные принципы педагогики – на особое проявление декларативности, когда всем понятно, что так и только так нужно делать, но в реальной действительности это оказывается недостижимым.

Но дилеммная жестокость глобализации, исторически вынуждающая государство и общество признавать конкурентоспособность личности своей самой приоритетной целью, коренным образом изменяет ситуацию. И, тем самым, реально возвращает фундаментальным принципам педагогики их сущностно формирующую значимость и превращает их в методологическую основу принятия в образовании решений, гарантированно не допускающих возникновения негативных, социально разрушительных последствий.

И, следовательно, если ребенок – его развитие, его системное разностороннее становление – изначально ставится в прямую зависимость не от наших намерений и целей, *а от его отношения к этим намерениям и целям*, чего невозможно добиться без обязательности опоры на его природную готовность к восприятию внешних, оказываемых нами влияний, то любое намерение, любой замысел, любая цель ставятся в прямую зависимость от *педагогического принципа природосообразности*. И малейшее отступление от его требований должно априори *исключать в образовании* возможность принятия сколь угодно важного решения.

Выделение принципа природосообразности, его требований как исходной основы принятия в образовании решений является не только первым условием создания педагогической аксиоматики, но и системной основой создания ее разноразмерной структуры. Ведь образование – *целенаправленный процесс*, и, следовательно, в этой структуре должна быть представлена последовательность переходов от одного исходно выдвигаемого методологического принципа к разноразмерной совокупности аксиом, которыми необходимо руководствоваться и при разработке теоретического документа, и при принятии решений, и при их реальном практическом воплощении. И, исходя из признания аксиоматической непреложности одного из основных фундаментальных принципов – принципа *приро-*

досообразности, проистекает необходимость признания столь же аксиоматической непреложности *принципов адаптации и преемственности*. Ведь именно они определяют диалектичную сущность объективно протекающего процесса развития, и невыполнение именно их требований буквально обрекает на безрезультативность любые предпринимаемые усилия. Как известно, без выполнения требований принципа адаптации ничто живое не может не только по-настоящему приспособиться к окружающим условиям, но и просто выжить, а без выполнения требований принципа преемственности невозможно обеспечения процесса поступательного развития. Так педагогическая аксиоматика проявляет себя как фундаментально объективная основа образования как *целенаправленного процесса*.

Но здесь необходимо одно уточнение, суть которого в том, что без понимания не только жизненной значимости каждого из этих принципов, но и фундаментальных различий между ними (что, к сожалению, в отечественном образовании не всегда, мягко говоря, проявляется), достижение позитивных результатов на этой основе будет весьма затруднительно. Особенно в тех случаях, когда «принцип адаптации» выдается за сущностно противоположенный ему «принцип преемственности».

В данном контексте нет необходимости углубленно вдаваться в рассмотрение этой проблемы, но даже такой пример, как стремление выдавать отношения между школой и вузом за осуществление требований преемственности, в то время как именно эти требования жестко попираются, неопровержимо отражает сложившееся в отечественном образовании отношение к этим принципам и их содержательную трактовку.

А между тем, дело не только и не столько в соблюдении этих педагогических аксиом, сколько в *управляемом взаимодействии между ними*. Конкурентоспособной личностью в одночасье ребенок не становится, и только от взаимодействия между принципами зависит эффективность этого процесса. И не от *каждого из них*, а именно *от их взаимодействия*. И то, что психологи называют *субъектностью*, представляет собой, по сути, воплощенную гармонизацию взаимодействия между адаптацией и преемственностью. А эта искомая гармонизация определяется педагогически осуществляемой *мерой соотношения* между ними. И если процесс образования личности отразить в динамически изменяющейся цепочке символов, где «S» как субъект – учитель, а «O» – объект и «S» субъект – ребенок, то процесс взаимодействия между ними может быть представлен как $S \Leftrightarrow O \dots S \Leftrightarrow Os \dots S \Leftrightarrow SO \dots S \Leftrightarrow So \dots$ и только затем $S \Leftrightarrow S$. То есть субъектность как системная характеристика сформированной личности хоть и не дается рождающемуся ребенку по наследству, но она – *результат его собственных, педагогически побуждаемых усилий*. И именно системная целенаправленность педагогических побуждений и представляет собой процесс динамически изменяющейся гармонизации требований – исходных в своей формирующей значимости – принципов педагогики: природосообразности > [адаптации \Leftrightarrow преемственности].

И если исходить из методологической состоятельности вывода, отраженного в этой цепочке символов, то структурная основа педагогичес-

кой аксиоматики может быть образована всей совокупностью принципов, системно представленных и обоснованных в теории Я. А. Коменского и, тем самым, обеспечивающих переход от исходных теоретических установок непосредственно к целям, требующим практической реализации. Ибо великий педагог при разработке своего учения изначально исходил из особой природы образования, органично представляющего неразрывное триединство: *исходных методологических установок, теоретических знаний и практической деятельности*. И самым главным в указанном учении является вот что: концептуально отстаиваемое триединство обусловлено одним (и притом единственным) условием. И условие это – сам ребенок.

И поэтому разработанная Я. А. Коменским совокупность фундаментальных принципов, представляющих собой исходную в своей методологической значимости *критериальную основу* для принятия в образовании любого решения и оценки любого практического действия, дополнена вытекающими из них, но принципиально другими принципами, которыми призваны руководствоваться педагоги. И не потому, что это административно требуется, а именно потому, что не преподавание отдельно взятых предметов, а формирование личности – определяющая цель и итоговый результат учебно-воспитательной деятельности.

И именно поэтому – только и единственно – для достижения такой цели – что по-настоящему не оценено ни в истории педагогики, ни в специальных работах, посвященных Я. А. Коменскому, – *в XVI в. священнослужитель* становится создателем *педагогической науки*, то есть совокупности знаний, не только не сводимых к верованию и произвольному проявлению чьих бы то ни было желаний и намерений, а, наоборот – изначально подчиняющих эти намерения *объективным, независимым от человека закономерностям*. И, тем самым, можно утверждать, уже тогда заложившим позитивные основы *светской школы и светского образования*.

И просто диву даешься, вчитываясь в смысловую значимость выдвинутых великим педагогом принципов, которым должен следовать каждый учитель и которым должна следовать *массовая школа*. Ибо каждый из них, сформулированный в период средневековья, отстаивает необходимость идти *от ребенка, вместе с ребенком, ради ребенка*, что не только не утратило по сей день своей актуальности, а, наоборот, возвращает образованию его гуманистическую мессианскую предназначенность.

И даже простое перечисление этих принципов не может не поражать величиной исторической прозорливости, проявленной их создателем. Ведь, предлагая в качестве фундаментальных основ целенаправленной педагогической деятельности:

- принцип сознательности и активности;
- принцип наглядности;
- принцип постепенности и систематичности знаний;
- принцип упражнений и прочного овладения знаниями и навыками,

Я. А. Коменский, по сути, создал новый мир, *миф образования*, в котором все – содержание, методы, отношения, цели – изначально, в отличие от социума, подчинялось только одному закону – закону природосообраз-

ности естества ребенка. И гениальность педагога Коменского в том и состояла, что именно в этом признании принципиального отличия мира образования, его отношений и методов от окружающего его социума и возникла историческая возможность эффективного практического осуществления необходимой социуму предназначенности образования. Ведь сам факт утверждения принципа *сознательности и активности*, изначально немислимый не только *без понимания, но и критичности мышления* самого ребенка и осознания не только возможностей, но и необходимости проявления *личностной активности*, требовал и вносил коренные изменения не только в методику обучения, мировоззренчески значимые взгляды на ученика и отношения к нему и с ним, но и в формирование отношения ребенка *к самому себе*, что и становилось фундаментальной основой образования как процесса формирования личности. И в те или иные исторические периоды, в тех или иных странах – о чем позволяет судить не только история, но и современность, – хоть и по-разному и в разной степени, так или иначе, но обязательно проявлялись и заявляли о себе эти великие, судьбоносные для человечества прозрения педагога Я. А. Коменского.

Естественно, что и образование России, что дореволюционной, что послереволюционной, не могло не вобрать в себя очень многое из аксиоматической сущности этого учения. И если прибегнуть к сравнениям, то его учение можно уподобить великой теории К. Циолковского, которая до поры до времени находилась в арсенале научного знания. Признавалась, фрагментарно изучалась, но практически не использовалась. Но развитие общества и развитие науки «догнали», образно говоря, гениальный замысел и великую идею, и произошло чудо претворения фантазии в реальность – слились воедино «теория и практика». Время не только потребовало, но и смогло усилиями талантливых продолжателей воплотить в жизнь эту идею, сделать ее повседневной реальностью. И дальнейшее будущее космонавтики, действительно поражающее воображение, станет просто очередным шагом в развитии великой идеи великого ученого – К. Циолковского.

И пусть не во всем это сравнение точно, но идеи Я. А. Коменского, вытекающие из его учения принципы, которые образуют основы педагогической аксиоматики, станут и не могут не стать в условиях глобализации единственно необходимым условием поступательного исторического развития системы отечественного образования.

К счастью, не только идеи Я. А. Коменского убеждают в жизненной востребованности педагогической аксиоматики, но и многовековая деятельность педагогов, для которых его взгляды и принципы становились личностными мировоззренческими установками, и которые стремились видеть не в обучении и не в мероприятии воспитании, а в образовании как формирующей среде реальную возможность формирования личности. Исторически известный опыт таких великих отечественных педагогов, как С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, а также разработанные такими отечественными педагогами-исследователями, как В. А. Сухомлинский, И. Я. Лернер, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков, концепции – при всем их различии – не только неопровержимо доказывают историческую жизненность

и значимость педагогических принципов в функционировании и развитии образования, но и вносят свой, по сей день не оцененный вклад в разработку проблемы педагогической аксиоматики.

Но именно неотложное решение этой проблемы в условиях глобализации становится для отечественного образования воплощением исторически востребованной потребности времени.

Послесловие

Меня как педагога не то что занимала, а по-настоящему волновала, откровенно говоря, проблема ничтожной роли сознательности в проведении людей. Долгие годы, занимаясь проблемой преступности, я не встретился ни с одним фактом, когда бы совершающий тот или иной проступок не понимал, что «это – нехорошо». Причем, как правило, даже очень хорошо понимал, что это, наоборот, плохо, но стремился использовать свое замечательное и всесильное сознание, чтобы если и не уйти от наказания, то хоть как-то оправдать себя. И не только в глазах других, но и, бывает, в своих собственных. И эта способность «сознания» буквально прогибаться и приспособливаться к желаниям самого человека, находить ему всякого рода объяснения и оправдания и перед другими, и – что просто «замечательно» – перед самим собой, не знает предела. А как эта удивительная способность служит лени, необязательности, безответственности и прочим человеческим слабостям – не передать словами! Судя по реальным человеческим поступкам, даже на очень раннем этапе жизни ребенка, возложение на его сознательность роли ответственного весьма и весьма сомнительно.

И ссылаюсь я на эти бесчисленные, характеризующие соотношение сознательности человека и его действий примеры, чтобы, с одной стороны, в очередной раз, вслед за Макаренко, подчеркнуть бессилие «парной педагогики», в сути своей не только не понимающей субъектной природы ребенка, но и отрицающей необходимость такого понимания, с другой – хотя это и может показаться парадоксальным – подчеркнуть, что именно *сознательность* как фундаментальный принцип образования, а не обучения, является основой формирования личности. Именно личности, определяющей характеристикой которой изначально и является органический сплав слова и дела, слова и поступка, поступка и осознаваемой ответственности. Личности, способной аналитически воспринять любую информацию, любую точку зрения и самостоятельно принять подлежащее осуществлению решение. И поэтому сознательность, формируемая в процессе образования, изначально принципиально отличается от всего того, что является линейным результатом внешних требований, ограничивающихся правильно воспроизводимым под их давлением ответом и поступком. Сознательность, основанная на соответствии принципу природосообразности, изначально исходит из личности не абстрактных учеников, а *каждого ребенка*. И именно это является основой формирующей целостности образования как целенаправленного процесса, немислимого без заинтересованности самого ребенка, без его деятельностной активности,

без педагогического обеспечения предметного обучения как *средства – а не цели!* – становления и творческой самореализации личности.

Образование как целенаправленный процесс по своей смысловой и социальной предназначенности, будучи нерасторжимым единством обучения и воспитания, может в реальной действительности становиться таковым только на основе исходно-фундаментальных принципов педагогики. И только благодаря этому оно способно обеспечивать эффективность самого сложного социального процесса – формирования личности, востребованной временем. В условиях глобализации это означает – *конкурентоспособной личности*. И педагогическая аксиоматика, исторически вбирающая в себя бесценность опыта формирования ребенка, опыта, основанного не на формальной требовательности, а на пробуждении личной познавательной активности, требующей от каждого ребенка реализации именно тех качеств, которые становятся фундаментальной основой проявления и его знаний, и его личностно-значимых духовно-нравственных ценностей, и его поступков, и его готовности самостоятельно принимать решения и проявлять необходимые волевые усилия для их реального воплощения в жизнь. Рождающийся ребенок обязательно вырастет и, как говорится, станет человеком. Но все дело в том, что только фундаментальные принципы педагогики, составляющие основу педагогической аксиоматики, гарантированно способны ответить – *каким*.

Признание необходимости целенаправленного использования педагогической аксиоматики способно задать отечественному образованию тот исторически востребованный уровень функционирования и развития, который обеспечит в условиях глобализации качество и эффективность формирования конкурентоспособной личности.

...К сожалению, я могу предположить, что идея о судьбоносной роли педагогической аксиоматики в современном отечественном образовании не только не встретит восторженной поддержки, а, наоборот, может натолкнуться на откровенное обвинение в создании очередной педагогической панацеи. Тем более со стороны тех, кто привык действовать и рассуждать по инерции, и кому, в первую очередь, казалось бы, надлежит осознать надвигающуюся в своей губительной разрушительности опасность, и именно поэтому увидеть в педагогической аксиоматике историческую возможность для обеспечения поступательного развития системы отечественного образования. И если быть до конца объективно-откровенным, то именно для такой критики наше суровое и беспредельно противоречивое время дает множество трудно опровергаемых оснований. К тому же, и глобализация, о которой ведется речь, не всем представляется таким страшным молохом, от которого надо немедленно искать пути исторического спасения. Ведь, как говорится, нас (по крайней мере, многих) еще «жареный петух не клюнул».

Но если мы действительно понимаем историческую необходимость формирования конкурентоспособной личности, если мы действительно признаем происшедшее превращение отечественного образования в фактор обеспечения безопасности страны, то нам придется находить и использовать множество средств, и одним из них, несомненно, является искомая педагогическая аксиоматика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Королев Ф. Ф.** Проблемы теории воспитания: сб. ст. – М. : Педагогика, 1974. – Ч. 1. – 274 с.
2. **Турбовской Я. С.** Организация нравственного опыта учащихся старших классов : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1964. – 260 с.
3. **Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.** Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
4. **Хазарзар Р.** Апории Зенона. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zehoooh.narod.ru/aporta.htm>.
5. **Турбовской Я. С.** Изучение и обобщение педагогического опыта на основе диагностирования // Советская педагогика. – 1984. – № 11. – С. 59–62.
6. **Турбовской Я. С.** Прогностическая роль передового педагогического опыта // Советская педагогика. – 1985. – № 9. – С. 58–60.
7. **Турбовской Я. С.** Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема // Советская педагогика. – 1983. – № 3. – С. 50–55.
8. **Турбовской Я. С.** Рождено потребностью жизни // Народное образование. – 1988. – № 10. – С. 16–19.
9. **Турбовской Я. С.** Система вместо стихии // Народное образование. – 1988. – № 11. – С. 26–30.

Принята редакцией: 28.02.2013

Раздел IV
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Part IV. THE PROBLEMS OF PERSONALITY FORMATION
IN MODERN EDUCATION

УДК 316.61 + 37.013

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В
ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРОБЛЕМА

Т. А. Арташкина (Владивосток)

Проблема информационной безопасности в современном информационном обществе трансформируется в проблему сохранения личности. В статье показано, что проблема сохранения личности оказалась многослойной и полифонической, а условия, блокирующие процесс формирования и трансляции будущим поколениям системы духовных и культурных ценностей, базовых для формирования личности, оказались слишком значительными. Автор анализирует основные каналы, действующие в информационном обществе, по которым возможно активное разрушающее воздействие на личность. Делается вывод о том, что в информационном пространстве действительно эффективная система сохранения личности требует формирования нового типа мировоззрения, не разрушающего ни духовных, ни телесных основ личности. Параллельно с системой образования необходимо формировать новые каналы воспитания и трансляции духовных и культурных ценностей, отвечающие запросам постиндустриального общества.

Ключевые слова: воспитание, информационная культура, информационное общество, проблема информационной безопасности, личность, проблема сохранения личности, массовая культура, элитарное сознание, отчуждение сознания, проблема формирования личности.

© Арташкина Т. А., 2013

Арташкина Тамара Андреевна – доктор философских наук, профессор кафедры культурологии и искусствоведения Школы искусства, культуры и спорта, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: tam.artand@gmail.com

THE PROBLEM OF PRESERVING PERSONALITY IN THE
INFORMATION SOCIETY AS A PEDAGOGICAL ISSUE

T. A. Artashkina (Vladivostok)

The author believes that the issue of information security in modern information society is being transformed into the issue of preserving personality. The article shows that the issue of preserving personality turns out to be multilayer and polyphonic and the conditions which block the process of forming and translating the system of spiritual and cultural values, basic for personality formation, to the future generations have turned out to be very significant. The author analyzes the main functional channels of the information society which can transmit an active destructive influence on personality. The conclusion is made that a really effective system of preserving personality in the information space requires a new type of world perception which would not destroy either spiritual or physical personality basis. Alongside with the education system it is necessary to develop new channels of translating spiritual and cultural values which can answer the demands of postindustrial society.

Key words: *upbringing, information culture, information society, the issue of information security, personality, the issue of preserving personality, mass culture, elitist perception, alienating perception, the issue of personality formation.*

7 декабря 2012 г. во Владивостоке прошел круглый стол, посвященный введению в приморские школы курсов религиоведения и светской этики. Итоги обсуждения нельзя назвать утешительными. Участники дискуссии признали, «что государство “расписалось” в собственной беспомощности в вопросах воспитания детей. Конфессии просто вовремя оказались рядом – раньше представления о “добре” и “зле” детям внушали в пионерских отрядах, а теперь это место хочет занять религия» [1].

Воспитание и образование относят к ряду таких фундаментальных социальных институтов, как собственность, государство, семья, наука, средства массовой информации и другие. В свою очередь, основополагающие категории педагогической науки «образование» и «воспитание» оказываются теснейшим образом взаимосвязанными. В отечественной педагогике, начиная с момента ее становления как самостоятельной отрасли гуманитарного знания, делались неоднократные попытки определения и разграничения этих терминов. Отношения между этими категориями не были постоянными, они всегда зависели от социокультурных и социально-политических особенностей развития страны на конкретном историческом этапе. В советской педагогике главной, ведущей категорией являлась категория «воспитание». Образование считалось одной из составляющих воспитательного процесса. Однако в начале 1990-х гг. ведущей категорией становится «образование».

Резкая смена политической ситуации в стране всегда болезненно сказывается на образовательной системе. В 1990-е гг. отрицаются все постулаты социалистической системы воспитания. На государственном уровне зазвучала идея: «школа вне политики, никакой идеологии». Однако

вместе с искоренением идеологии оказалась потерянной и сама идея воспитания учащихся. В те же годы в школах упраздняются планы воспитательной работы, исчезает необходимость отслеживать формирование личностных и межличностных отношений в коллективе детей, отвергается необходимость формирования самого детского коллектива. Родители заняты зарабатыванием денег, поиском и реализацией условий для относительной экономической стабильности. Однако родители, воспитанные в советской школе, оказались не готовы к тому, что их ребенок выпадет из стройной, отлаженной системы школьного воспитания.

Термин «воспитание» исчезает из устойчивого словосочетания «обучение и воспитание». Т. В. Кутузовой было проведено интересное исследование, подтверждающее данный тезис [2]. Методом мониторинга с применением элементов контент-анализа были изучены материалы ряда периодических педагогических изданий. Так, сплошное исследование материалов, опубликованных в «Учительской газете» за 1996 г., показало, что в публикациях этой газеты главными темами для обсуждения стали проблемы учебников, зарплата учителей, аттестации учителей и прочих немаловажных вопросов. Статей, в которых обсуждались бы проблемы воспитания, исследовательница насчитала не более 17. Тем же методом мониторинга Т. В. Кутузовой изучались материалы отдельных номеров журнала «Вестник образования России» (сборник приказов и инструкций Министерства образования и науки за 2009–2010 гг.) [2]. В частности, результаты анализа пяти номеров этого журнала не отличаются от результатов исследования публикаций из «Учительской газеты».

Данную ситуацию нельзя назвать случайной. Так, в № 6 за март 2010 г. все того же «Вестника образования России» ректор Московского городского психолого-педагогического университета, академик РАО В. В. Рубцов нарисовал портрет современного педагога [3, с. 3]. Но в этот портрет не вписывается идея об учителе-воспитателе. Как отмечает Т. В. Кутузова, невольно складывается впечатление, что авторы избегают самого слова «воспитание». А если этот термин все же употребляется как явный, то воспитание понимается в узком смысле, как непременно связанное с воспитанием у учащегося какого-либо конкретного качества [2].

Справедливости ради следует отметить, что проблема воспитания в педагогических исследованиях присутствует – только в латентной форме и очень глубоко «запрятанная». В те же 1990-е гг. в педагогике изменились методологические подходы к определению основных категорий. Активно обсуждается гуманистическая концепция, которая, по мнению многих педагогов, является одной из прогрессивных и утверждающихся тенденций мирового образовательного процесса, охватывая и образовательную практику России. Гуманистическое воспитание имеет целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса [4, с. 13]. Функции воспитания выводятся из этой цели и ей подчиняются.

Идеи гуманистической педагогики, активно осваиваемой в отечественной педагогике в два-три последних десятилетия, предполагают формирование человека как уникальной личности. Но параллельно с этим практическая педагогика остается в рамках коллективного образования, протек-

кающего в стенах образовательного учреждения. А ведь сама жизнь показала, что в современном российском обществе существует настоятельная потребность в воспитании подрастающего поколения. И 1990-е гг. явно высветили данную социокультурную проблему.

Современные исследователи отмечают, что за последние десятилетия изменились условия взросления детей. Современные школьники и студенчество, как и преподавательский состав, принадлежат к разным субкультурам, аккумулируют различные культурные традиции. И основная проблема состоит в том, каким образом наладить трансляцию культурных и духовных ценностей в условиях разнополярной социальной и культурной стратификации образовательного учреждения.

Визитной карточкой современной эпохи – эпохи перехода к постиндустриальному обществу – является информационная революция, пятая после возникновения речи, изобретения письменности, книгопечатания, радио и телевидения. Эта революция фундировала новый тип культуры – информационную культуру и принципиально новый тип социальной организации – информационное общество.

Информационное общество – одна из теоретических моделей, используемых для описания качественно нового этапа общественного развития. С конца 1990-х гг. концепция информационного общества начала активно применяться в социальной практике и проектах, направленных на внедрение информационных технологий в различные сферы общественной жизни. В советской и российской литературе «информационное общество» рассматривается либо как важнейший признак, либо как определенный этап, историческая фаза уже наступающего постиндустриального мира.

Понятие «культура» также является категорией. В нашем контексте наиболее важными являются две характеристики: искусственная социальная среда, создаваемая культурой, и совокупность социальных конвенций коллективного сосуществования и взаимодействия людей.

Таким образом, термины «информационная культура» и «культура информационного общества» не являются тождественными понятиями, хотя имеют общие признаки. С логической точки зрения, эти термины признаются сравнимыми понятиями, ибо оба феномена, им отвечающих, детерминированы одним и тем же типом технологии – информационными технологиями, основу которых составляет повсеместная компьютеризация. Информационная культура является не только одной из характеристик, но и одной из составляющих информационного общества.

Человек всегда существовал в окружающем его информационном пространстве. Информационная культура в широком смысле сыграла большую роль в развитии человеческой цивилизации, так как ее активный характер способствовал преобразующей деятельности человека. Наиболее отвечающим нуждам сегодняшнего дня является подход, в рамках которого информационная культура признается одной из граней общечеловеческой культуры или информационной компонентой человеческой культуры в целом. При такой трактовке информационная составляющая как бы «пронизывает» весь корпус культуры, принадлежат к тем ее «несущим конструкциям», которые обеспечивают логическую целостность культуры. Вместе с тем, это деятельность, направленная на оптимизацию всех

видов информационного общения, создание наиболее благоприятных условий для того, чтобы ценности культуры были освоены человеком, органично вошли в его образ жизни. Таким образом, информационная культура выступает определенным инструментом в руках человека. И этот инструмент в новых условиях оказался способным нести в себе как созидательную, так и разрушительную силу.

Развитие новых информационных технологий, рост «плотности» межличностных и межгрупповых коммуникаций создают возможность изменения направлений их потока, способствуют реальной трансформации социальной структуры общества, а потому детерминируют прагматический характер коммуникаций. Управление массами не может осуществляться без усовершенствований экономической, политической и социальной технологии. В настоящее время изобретаются новые виды все более изощренных и эффективных информационных воздействий, которые тут же находят применение. В. И. Самохвалова особо подчеркивает, что «создается впечатление, будто современная культура располагает меньшим и худшим генетическим материалом для творчества, чем прежние эпохи. Средства поражения в такой войне – целиком продукты развития культуры, в основном XX в., а главным полем битвы становится сознание. <...> Современное информационное оружие – это оперирование системами представлений о мире, о человеке, о характере цивилизации и путях ее развития, о наиболее системообразующих и человечески значимых ценностях» [5].

В эпоху Возрождения закладывается культурная матрица техногенной цивилизации, которая проходит три стадии: преиндустриальную, индустриальную и, наконец, постиндустриальную (подробнее см. : [6, с. 14–22]). Таким образом, динамика техногенной цивилизации прослеживается в движении социума от доиндустриального общества к обществу информационному. Однако становление информационного общества приводит к изменениям социального субъекта, которые затрагивают мотивационную и эмоциональную сферы, сферу мышления, сферу нравственных отношений, а также выполняемых этим субъектом структур деятельности. Из посредника между человеком и природой техника превращается в средство, изменяющее самого человека.

В настоящее время в социогуманитарном познании доминирует так называемое динамическое понимание культуры как образа жизни и системы поведения, норм, ценностей любой социальной группы. В рамках данного подхода признается, что действительно эпохальное, всемирно-историческое изменение, связанное с переходом от традиционного общества к техногенной цивилизации, состоит в возникновении новой системы ценностей. Основу этой системы составляют автономия личности, инновация, преобразующая деятельность человека. Однако, усложняя свой мир, человек все чаще вызывает к жизни такие силы, которые им уже не контролируются и становятся чуждыми человеческой природе. Базовые ценности техногенной цивилизации «автономия личности», «инновация», «преобразующая деятельность человека» стремительно движутся к своему пределу, доводятся до антиномичного состояния, а в отдельных случаях – до абсурда. Свобода действий и право автономии для одного челове-

ка может привести к нарушению свободы и такого же права для другого, что в современных условиях наблюдается все чаще и чаще.

Многовековое существование человека в локальном информационном пространстве позволило выработать достаточно эффективные нормы и правила поведения людей в нем, создать действенные административные, правовые и этические механизмы, регулирующие взаимодействие всех элементов общества в этом пространстве и обеспечивающие безопасность такого взаимодействия. Такая система безопасности опиралась на исторически сложившуюся и подкрепленную историческим опытом систему табу. Эти меры наряду с соответствующими моральными нормами поведения позволяли до последнего времени относительно успешно реализовывать задачу обеспечения безопасности человека в локальном информационном пространстве.

Условия, в которых развивается современный человек и все человечество, принципиально отличаются от тех, которые были в прошлом. Поэтому запретительные меры нравственного или религиозного характера в современных условиях перестают действовать. Однако введение исключительно правовых норм, регламентирующих деятельность человека в глобальном информационном пространстве, и использование им этого пространства не позволит обеспечить требуемый уровень информационной безопасности. Велик соблазн нарушить все и всяческие нормы поведения в таком пространстве, так как нарушитель чаще всего остается не только безнаказанным, но даже и не выявленным. Без выработки и соблюдения соответствующей совокупности норм поведения в информационном пространстве эти требования вряд ли могут быть выполнены. К тому же введение правовых норм встречает довольно сильное сопротивление со стороны определенных общественных кругов.

В современных условиях коммуникация посредством информационных технологий становится амбивалентной: будучи однонаправленной и асимметричной, такая коммуникация, тем не менее, имеет полифонический характер. В настоящее время уже четко определились уровни возникшей проблемы: индивидуальный, социальный (социетальный) и государственный. Активно изучаются социальный, этический, юридический, психологический, педагогический и философский ее аспекты. Это означает, что проблема информационной безопасности никакими упрощенными и фрагментарными средствами решена быть не может. Объективные основания данной проблемы детерминируются тенденциями развития информационного общества, уровнем развития информационных технологий. Субъективные основания определяются человеческой деятельностью по сбору, хранению, переработке, трансляции и использованию информации.

Кроме этого, в информационном обществе проблема информационной безопасности личности приобретает совершенно новое измерение и трансформируется в проблему сохранения личности. Выделим четыре ситуации.

В первом случае техногенная цивилизация фундирует особый тип культуры, которую называют «массовой культурой западного происхождения». В таком контексте массовая культура эксплицируется двумя концептами: «массовый» – количественный – много; «массовый» – без особенностей, обезличенный, единообразный.

Современная массовая культура не знает традиций, не имеет национальности, ее вкусы и идеалы меняются с головокружительной быстротой в соответствии с потребностями моды. Массовое искусство откровенно предназначено для массовых продаж. Здесь главное оружие – миф. «Современная реальность позволяет наблюдать, как мифологизированность становится характерной чертой сознания современного массового человека, как все его мышление становится насквозь пропитанным и структурированным с помощью определенного числа исходных мифологем. Но в отличие от естественных мифов, возникавших прежде в культуре на определенном этапе ее существования для объяснения и “связывания” во едино действительности, факты и явления которой еще не могли быть освоены и описаны рационально и требовали для этого привлечения неких воображаемых конструкций, современные социальные мифы конструируются искусственно и вполне осознанно: их цель – пересоздание образа действительности в нужном “конструкторам” мифа направлении» [5].

Во втором случае элитарное сознание, владея в современном мире таким мощным оружием, как информационные технологии и средства массовой коммуникации, оказывает существенное влияние на массовое (повседневное) сознание. Здесь мы сталкиваемся с одним из наиболее ярких феноменов, иллюстрирующих переплетение технологических, культурных и мировоззренческих новаций, которые так характерны для последних десятилетий XX в. Многие информационные каналы вторгаются в область не только популярных общедоступных знаний, но и специальных, относящихся к профессиональным. Основной механизм реагирования таких каналов, как информационные технологии, кинематографическое искусство, современное телевидение, действует по формуле: «симптом → информация».

В третьем случае велика опасность того, что современные информационные технологии неизбежно сопровождаются отчуждением сознания. Появление виртуальной реальности и ее воздействие на сознание человека – фактор, который способствует развитию информационных технологий и одновременно является как положительным, так и отрицательным. Прежде всего, речь идет о так называемых киберпанках – людях, для которых смыслом жизни стало погружение в миры компьютерных симуляций и «бродяжничество» по сети Интернет. Человек, застающий себя в социальной реальности, воспринимает ее всерьез, как естественную данность, в которой приходится жить. Человек, погруженный в виртуальную реальность, увлеченно «живет» в ней, сознавая ее условность, управляемость ее параметров и возможность выхода из нее. Здесь особую озабоченность вызывает перспектива того, что отношения между людьми примут форму отношений между образами. Данная проблема даже получила название «перспектива развешествления общества» [7].

Уход от традиций реализма в современном искусстве становится очередным средством формирования специфической виртуальной реальности, порождающей эффект присутствия в реальном мире. Достаточно часто на экранах телевизоров демонстрируется картинка, созданная разными манипуляциями с помощью специального программного обеспечения. Важным здесь является то, что способ, каким передается сообщение, оп-

ределяет не только восприятие этого сообщения, но и в дальнейшем накладывает отпечаток на мироощущение индивида, постоянно имеющего дело с так организованным информационным полем.

В четвертом случае имеется в виду, что в настоящее время скорость развития информационных техники и технологий значительно опережает человеческие возможности. Впервые в истории человечества возникает реальная опасность разрушения той биогенетической основы, которая является предпосылкой индивидуального бытия человека и формирования его как личности; основы, с которой в процессе социализации соединяются разнообразные программы социального поведения и ценностные ориентации, хранящиеся и вырабатываемые в культуре. Появляется реальная угроза существования человеческой телесности, которая стала результатом миллионов лет биоэволюции и которую начинает активно деформировать современный техногенный мир.

Сильнейшим интеллектуальным фактором, влиявшим и влияющим на эволюцию человека, является инновационная активность. Интеллектуальное воздействие на эволюцию человечества (в основном, через инновационную деятельность) подвело человечество вплотную к новому этапу его эволюции. И уже многие не исключают, что технологический прогресс однажды сделает реальностью вживление компьютеров в тело человека. Сторонники концепции эволюционного трансгуманизма утверждают, что это даст возможность слепым начать видеть, а глухим слышать. Однако их противники при этом добавляют: «видеть лучше человека, видеть иначе, слышать то, что люди не слышат».

Трансгуманистической общественностью обсуждается не только вопрос о соединении мозга с компьютером, но даже перенос личности на компьютерный носитель. По некоторым прогнозам, к 2020 г. появится компьютер, равный по мощности нашему мозгу. К 2030-му г. станет возможным объединение мозга и компьютера. Примерно к 2035–2040 г. может быть осуществлена полная загрузка человеческого сознания в компьютер [8].

Э. С. Демиденко обращает внимание на то, что в современном мире усиливается трансформация человеческого организма, его природных качеств – физических, физиологических, психических, генетических и т. д. «Во-первых, идет быстрая и нарастающая деградация биосферного человека по мере его перехода в техносферные условия жизнедеятельности, рожденные индустриализацией и урбанизацией. Во-вторых, осуществляется нарастающая интеграция человека с техносферой на самых разных уровнях – социальной, связанной с изменениями в образе жизнедеятельности, физической, физиологической, психической, генетической, затрагивающих уже человеческий организм. Эта интеграция является лишь частью более общей интеграции биологического, социального и техносферного на Земле. В-третьих, началось «вымывание» биосферного человека и формирование в облике современного кроманьонца человека техносферного, а по сути – биотехносоциального существа с разрушающимся «био» и разрастающимся «социо», что приближает человека к киборгу» [9, с. 81].

При современном уровне нравственного развития всегда найдутся «экспериментаторы» и добровольцы для экспериментов, которые могут сде-

лать лозунг совершенствования биологической природы человека реалиями политической борьбы и проявлением амбициозных устремлений. Нельзя забывать, что вмешательство в человеческую телесность и особенно попытки целенаправленного изменения сферы эмоций и генетических оснований человека, даже при самом жестком контроле и слабых изменениях, могут привести к непредсказуемым последствиям.

Для обозначения процесса приобщения индивида к ценностям культуры и общества в настоящее время в литературе широко употребляются два термина: «инкультурация» и «социализация». Существуют разные определения этих терминов. Однако можно выделить два основных подхода, в рамках которых исследуется вид отношения между данными понятиями. В первом случае, «инкультурация» и «социализация» – это один и тот же процесс, в ходе которого индивид осваивает традиционные способы мышления и действий, характерные для культуры, к которой он принадлежит. Во втором случае, инкультурация и социализация – это взаимосвязанные, но все же различные процессы. Но как бы то ни было, под социализацией, как правило, понимается процесс, сутью которого является усвоение человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

Как известно, основным средством социализации личности является культура, включающая в себя накопленные человечеством знания, ценности, нормы и образцы, представляющие духовный мир отдельных индивидов, социальных групп, общностей и всего общества. Однако именно культура информационного общества оказалась способной нести в себе мощный разрушительный потенциал.

В социогуманитарном познании известна проблема формирования личности, которая является одной из самых сложных, поскольку понятие «личность» представляет собой категорию. Дискуссии, периодически возникающие по этой проблеме, лишней раз подтверждают сказанное. Да и само понятие личности не только отражает категориальную его принадлежность, но и является дискуссионным, поскольку до сих пор не ясно, возможно ли включение отрицательных параметров личности в ее экспликацию.

Например, А. Г. Асмолов отмечает, что попытки собрать личность человека из осколков ее проявлений или построить общую теорию личности из суммы частных теорий не отличаются новизной [10, с. 10–11]. В свою очередь, В. К. Кантор считает, что личность не задана природно, она вырабатывается в историческом движении человеческой цивилизации. «Процесс формирования личности есть по сути своей революционный и болезненный, а потому тяжкий и неприемлемый для массы населения, продолжающего жить во внеличном мире» [11, с. 15]. В этой связи В. В. Коссов замечает, что мораль общества оказывает сильное воздействие на формирование установок личности. Отсюда он делает принципиальный вывод о существовании двух резко различающихся типов установок: эгоцентризма, признающего личность центром системы и предполагающего «вращение» вокруг нее всех остальных; и индивидуализма, отрицающего наличие центра и предполагающего поддержание равновесной системы благодаря упорядоченному действию личностей [12, с. 54].

В современных дискуссиях по проблеме личности широкое применение находит антропологический принцип, неразрывно связанный со сменной идеала, который зарождается в недрах культуры и получает оформление в этических и философско-антропологических системах. Этический идеал формируется определенной культурой и концентрирует в себе ее представление о наиболее существенных ценностных основаниях бытия и способах их воплощения. Таким образом, проблема формирования личности служит своего рода «программой», позволяющей социуму перейти к новому его состоянию.

Так, А. В. Наливайко считает, что, в результате определенного отношения к окружающей действительности и воздействия воспитателей, у человека формируются системы оценок, ценностные ориентации, определяющие направленность и социальную значимость поведения. Усвоенные ценности превращаются в убеждения и становятся регулятивами генеральной линии поведения [13, с. 21].

Изложенное означает, что действительно эффективная система сохранения личности в информационном пространстве требует не только системы табу, но и формирования нового типа мировоззрения, не разрушающего ни духовных, ни телесных основ личности. Не только информационные технологии должны отвечать запросам человека, но и человек должен «подниматься» до уровня развития современных технологий. Вместе с тем, приходится констатировать, что в нынешних условиях система образования не в состоянии в полном объеме формировать и транслировать будущим поколениям систему духовных и культурных ценностей.

Таким образом, проблема сохранения личности является не просто сложной, а многослойной и полифонической. К тому же в нынешних условиях оказались слишком значительными условия, блокирующие процесс формирования и трансляции будущим поколениям системы духовных и культурных ценностей, базовых для формирования личности. Иными словами, в современных условиях действенной и эффективной системы защиты личности попросту нет.

Так или иначе, но в современном мире исторически сложившиеся функции образования стремительно меняются. Это означает, что параллельно с системой образования в обществе надо выстраивать новые каналы воспитания и трансляции духовных и культурных ценностей, а также формирования нового типа мировоззрения, отвечающего запросам постиндустриального общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Эксперт:** Россия «расписалась» в своей беспомощности в вопросах воспитания детей. – [Электронный ресурс]. – URL: http://deita.ru/society/primorskij-kraj_07.12.2012_826464_ekspert-rossija-raspisalas-v-svoej-bespomoschnosti-v-voprosakh-vospitaniya-detej.html (дата обращения: 13.12.2012).
2. **Арташкина Т. А., Кутузова Т. В.** Проблема воспитания как педагогическая и социокультурная проблема в современных условиях // Педагогика и психология в России: вчера, сегодня, завтра : сб. ст. – Алейск, Барнаул, 2011. – Вып. 3. – С. 5–12.
3. **Хроника.** События. Комментарии // Вестник образования России. – 2010. – № 6. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.vestniknews.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=381&Itemid=77 (дата обращения: 13.12.2012)

4. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика : учеб. пособ. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 256 с.
5. Самохвалова В. И. Информационные войны: культура против человека // Полигнозис. – 2002. – № 1(17). – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.polygnozis.ru/default.asp?num=6&num2=175> (дата обращения: 02.12.2012).
6. Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники : учеб. пособ. – М. : Контакт-Альфа, 1995. – 384 с.
7. Иванов Д. В. Виртуализация общества. – [Электронный ресурс]. – URL: http://lib.ru/POLITOLOG/ivanov_d_v.txt (дата обращения: 12.02.2013).
8. Прайд В. Влияние интеллекта на эволюцию человека или Первая аксиома трансгуманизма. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://narratif.narod.ru/prayd.htm> (дата обращения: 19.02.2013).
9. Демиденко Э. С. Перспективы образования в меняющемся мире // Социологические исследования. – 2005. – № 2. – С. 80–87.
10. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
11. Кантор В. К. Личность и власть в России: сотворение катастрофы // Вопросы философии. – 1998. – № 7. – С. 14–22.
12. Коссов В. В. Эгоцентризм как губитель России // Мир России. – 2000. – № 2. – С. 53–66.
13. Наливайко А. В. Социальные и аксиологические основы современного отечественного образования : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Красноярск, 2012. – 26 с.

Принята редакцией: 30.01.2013

УДК 37.06

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВЕРШЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

А. С. Фомичев (Красноярск)

В статье обосновывается, что российское образование должно развиваться в рамках русской модели мира «лад», предполагающей подготовку людей для реализации совершенных отношений. Процесс образования в рамках данной модели подразумевает единство всех социальных норм, а также единство обучения и воспитания. Доказывается, что обучение и воспитание выступают как неотделимые друг от друга отношения, совершенствующиеся в системе других общественных отношений и приобретающие законченность друг в друге. Показывается, что российское образование должно быть адекватно исторической эпохе и отвечать ее требованиям.

Ключевые слова: совершенные отношения, образование, обучение, воспитание, историческая эпоха, философия образования, модель мира.

© Фомичев А. С., 2013

Фомичев Александр Сергеевич – аспирант кафедры социальной работы и социологии, Сибирский государственный технологический университет.

E-mail: alex_fomichev87@mail.ru

IMPLEMENTATION OF PERFECT RELATIONS IN THE FIELD OF EDUCATION

A. S. Fomichev (Krasnoyarsk)

In the article it is substantiated that the Russian education should develop within the Russian "Lad" model of the world, which presupposes preparation of people for the realization of perfect relations. The educational process within this model includes unity of all social norms, as well as the unity of training and upbringing. We prove that training and upbringing act as inseparable relations, which are being perfected within the system of other social relations and acquiring perfection in each other. It is shown that Russian education must be adequate to the historical epoch and meet its requirements.

Key words: *perfect relations, education, training, upbringing, historical epoch, philosophy of education, model of the world.*

Начиная с 2007 года, ни один российский вуз не входит в число двухсот лучших вузов мира. Данное обстоятельство свидетельствует о кризисе современного российского образования. Реформы, проводимые в нашей стране в настоящее время, не способствуют выходу из сложившегося кризиса. Введение в процесс обучения различных рейтинговых систем, государственных стандартов и других новшеств, характерных для западных стран, приводит к падению престижности российского образования как внутри страны, так и во всем мире. В этой связи философия образования как методология научного познания образовательной деятельности призвана способствовать совершенствованию общественных отношений в образовательной сфере. Реформы, проводимые государством, должны учитывать условия жизни конкретного общества, его национальные традиции, геополитическое положение и т. д. Другими словами, реформирование российской системы образования должно происходить в рамках объективных условий и субъективных факторов конкретного общества, результатом чего станет совершенствование отношений в образовательной сфере.

При этом следует отметить, что философия образования должна учитывать модель мира, на основе которой функционирует данное общество и происходит развитие и реализация общественных отношений. Общество и отношения внутри него складываются в рамках определенных объективных условий и субъективных факторов. Так формируются определенные типы обществ, для каждого из которых характерна своя модель мира, на основе которой оно (общество) развивается и функционирует. И если западным странам присуща универсалистская модель мира, то русский народ выбрал свою модель мира – «лад». Именно руководствуясь данной моделью, на протяжении веков функционировало наше общество. Русская модель мира «лад», пишет Н. М. Чуринов, «имеет такой характер полноты, которая исчерпывается совершенством общественных отношений <...> если же актуализируется необходимая совокупность совершенства общественных отношений, то, исходя из диалектики связи и отношения, тем самым востребуется принцип всеобщей связи явлений и <...> принцип един-

ства мира, а также теория познания – как теория отражения» [1, с. 7]. Следовательно, только развиваясь в соответствии с данной моделью, образование как социальный институт способно преодолеть возникающие проблемы. Развитие общества и его институтов в рамках русской модели мира «лад» способствует реализации совершенных отношений во всех сферах общественной жизни, в том числе и сфере образования.

Так, известный советский педагог В. А. Сухомлинский связывает процесс воспитания и совершенные отношения. Он пишет: «сам процесс воспитания <...> есть стремление к идеалу – живому образу того человека, который воплощает в себе совершенные отношения идеального общества; гармоническое единство общественного и личного, большого и малого в духовной жизни личности...» [2]. Автор подчеркивает, что образование должно строиться не только как процесс обучения, но и как процесс воспитания. Сухомлинский показывает, что совершенные отношения в процессе воспитания личности подразумевают гармонию личности и общества, единого и многого, воспитания и обучения.

Данные принципы реализуются в русской модели мира «лад», согласно которой образование способствует совершенствованию общественных отношений. Другим словами, образование предполагает единство обучения и воспитания, то есть обучение воспитывает, а воспитание обучает. Таким образом, воспитание и обучения неотделимы друг от друга и способствуют реализации совершенных отношений в образовательном процессе.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский пишет: «Нам приходится идти рациональным путем, то есть на основаниях научных, на основаниях психологии, физиологии, философии, истории и педагогики, а главное – на прочном основании знания <...> русской жизни, – выработать для себя самостоятельно, не увлекаясь подражаниями кому бы то ни было, ясное понятие о том, о чем должна быть русская школа, какого человека воспитывать» [3, с. 12]. Автор отмечает, что образование должно опираться на национальные традиции, учитывать особенности русской жизни и основываться на единстве воспитания и обучения. Отечественное образование должно включать в себя не только процесс передачи и закрепления знаний (обучение), но и процесс формирования в сознании человека определенных нравственных установок, влияющих на его отношения с другими людьми.

Еще одной характерной особенностью процесса совершенствования общественных отношений является единство социальных норм как в обществе целом, так и в образовательной сфере, в частности. Образование должно опираться не только на нормы права (делать то, что прописано в законодательстве), но и руководствоваться в своей деятельности нормами морали, религии и др. Ушинский в этой связи пишет: «Мы замечаем <...> возможность множества таких положений отдельного человека в отношении к обществу, когда личный интерес прямо противоположен общественному» [3, с. 305]. Для автора одним из приоритетов образования человека, его отношений внутри коллектива является воспитание человека не только умного, но и нравственного, который в своих отношениях с обществом и другими людьми не будет руководствоваться исключительно

но личными интересами. Ушинский уверен, что «русская школа», развивающаяся в соответствии с принципами единства воспитания и образования, имеет большой, накопленный веками русским народом потенциал, отказаться от которого значит стать «растением без корней».

Только если строить систему российского образования в соответствии с единством социальных норм, единством воспитания и обучения, появляется возможность выхода из кризиса с помощью совершенствования общественных отношений. Как полагает Н. М. Чуринов, «если русская модель мира «лад» исчерпывает свою полноту совокупностью совершенства отношений, то система образовательной деятельности России должна предполагать меры по совершенствованию соответствующих отношений в обществе так, чтобы данные отношения могли встроиться в систему других общественных отношений в России» [1, с. 8]. Концепция российского образования предполагает обучение и воспитание индивида с целью совершенствования общественных отношений, так что воспитание и обучение неотделимы друг от друга и получают свою законченность друг в друге.

Следует отметить, что система образования должна функционировать в рамках конкретной исторической эпохи, отвечать ее требованиям, решать конкретные проблемы, формирующиеся в определенную историческую эпоху. Так, В. И. Степин в своей работе «Эпоха перемен и сценарии будущего» пишет следующее: «В различных типах культур, которые характерны для различных, исторически сменяющихся друг друга типов и видов общества, можно обнаружить как общие, инвариантные, так и особенные, специфические черты содержания категорий. В сознании человека каждой эпохи все эти черты сплавлены в единое целое, поскольку сознание в реальном его бытие – это не абстрактное сознание вообще, а развивающееся общественное и индивидуальное сознание, имеющее в каждую эпоху свое конкретно-историческое содержание» [4, с. 30]. Данное положение применимо и к образовательной сфере, где средства воспитания и обучения должны быть адекватными исторической эпохе и ее условиям, а также изменчивыми от одной исторической эпохи к другой.

Общественные отношения изменяются и развиваются в рамках конкретной исторической эпохи. Для российского общества характерны совершенные общественные отношения, существующие в рамках русской модели мира «лад». Но в настоящее время идет навязывание чуждых обществу социальных отношений, в том числе и в образовательной сфере. В итоге, теряется воспитательная составляющая образовательного процесса, происходит лишь обучение индивида по определенным шаблонам, натаскивание его с помощью тестов (ЕГЭ), а будущее индивида зависит только от того, усвоил ли он предлагаемые образовательные стандарты. «Коллизии между объективным воздействием микросреды и характером идеалов, внушаемых человеку обществом, не всегда разрешаются в пользу общества. Но и со стороны общества мы пока не видим активного противостояния навязыванию низкопробной, чуждой российскому человеку культуры, пропаганде свободных отношений» [5, с. 101].

С. Г. Кара-Мурза, рассматривая систему отечественного образования, пишет: «Советское высшее образование было именно интегрировано в общеевропейскую и мировую образовательную систему, и определялось

это не формальным признанием или непризнанием дипломов, а тем фактом, что советские специалисты понимали и знали язык современной науки и техники, нормально общались на этом языке со своими зарубежными коллегами» [6, с. 225]. Автор показывает, что советское образование не было изолированным институтом, а, имея свои традиции, было интегрировано в мировую образовательную систему, что способствовало совершенствованию общественных отношений не только внутри советского общества, но и за его пределами.

Анализируя сложившуюся в настоящее время ситуацию в системе образования, Кара-Мурза отмечает, что «российская система высшего образования складывалась почти 300 лет <...> И уклад высшей школы, и организация учебного и воспитательного процесса, и учебные программы являются важнейшими факторами формирования сообщества специалистов с высшим образованием – интеллигенции. Заменить все эти сложившиеся в отечественной культуре факторы на те, что предусмотрены Болонской конвенцией, – значит существенно изменить всю матрицу, на которой воспроизводится культура России» [6, с. 225]. Автор показывает необходимость следования отечественным образовательным традициям, не только обучая индивидов, но и воспитывая их. Выступая против навязывания западных стандартов отечественной системе образования, он подчеркивает необходимость сохранения воспитательной составляющей в образовательном процессе, что обеспечивает передачу знаний и культурного наследия новым поколениям.

Как отмечает Н. Уранов, «поиски, выбор, соединение в семью, порождение и воспитание потомства – все это представляет основу жизни современного человека. На этой основе происходит рост и совершенствование духа – сознания, разума, творчества, способностей, талантов» [7, с. 75]. Автор показывает, что необходимо установление совершенных отношений во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовательной сфере, где формирование совершенных отношений в коллективе происходит, только если установлено взаимопонимание между учителем и учеником. «Учитель <...> не может принуждать разум, он может лишь убеждать его. Такое убеждение эффективно лишь при наличии взаимопонимания, возможного только при объединении, при сотрудничестве в воспитании... Между учителем и учеником, в обмене этих разумов, так же, как и во всем, необходимо равновесие» [8, с. 173–174].

Таким образом, образовательный процесс неразрывно связан с воспитательной составляющей, тогда как целью воспитания является не только выработка у будущего специалиста четкой позиции по отношению к окружающему миру, но и формирование высоконравственной, духовной личности. Российское образование должно развиваться, опираясь на отечественные традиции, целью которых было не только обучение индивида, но и воспитание нравственной, общественно-полезной личности. Ведь именно такие личности способствуют реализации совершенных отношений в обществе и в будущем окажут влияние на развитие общества и его социальных институтов, в том числе и института образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Чуринов Н. М.** Философия образования как методология научного познания образовательной деятельности // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 4–10.
2. **Сухомлинский В. А.** Как воспитать настоящего человека / сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
3. **Ушинский К. Д.** Избранные педагогические произведения. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
4. **Степин В. С.** Эпоха перемен и сценарии будущего. – М. : Ин-т философии РАН, 1996. – 175 с.
5. **Консолидация** мордвы России в условиях глобализации. – [Электронный ресурс]. – URL: http://books.google.ru/books/about/Консолидация_мордвы_P.html?id=rntPAQAAlAAJ&redir_esc=y.
6. **Кара-Мурза С. Г.** Угасание рациональности: имитация // Наш современник. – 2005. – № 9. – С. 219–231.
7. **Уранов Н.** Размышляя над беспредельностью. – М. : Сфера, 1997. – Вып. 3. – 229 с.
8. **Уранов Н.** Размышляя над беспредельностью. – М. : Сфера, 1997. – Вып. 5. – 494 с.

Принята редакцией: 30.01.2013

УДК 37.0

ПРИНЦИПЫ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Е. Фирсова (Волгоград)

В статье анализируется проблема антропологического подхода в теории и практике современного образования. Дается определение категории «антропологический подход», рассматриваются уровни трактовки антропологического подхода: концептуально-теоретический и процессуально-деятельностный. Приводится классификация и обоснование принципов антропологического подхода в современном педагогическом знании.

Ключевые слова: антропологический подход, принципы антропологического подхода, концептуально-теоретический, процессуально-деятельностный уровни.

THE PRINCIPLES OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN THE THEORY AND PRACTICE OF MODERN EDUCATION

A. E. Firsova (Volgograd)

The article analyzes the problem of anthropological approach to the theory and practice of modern education. The definition of the category of

© Фирсова А. Е., 2013

Фирсова Алла Евгеньевна – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

E-mail: allfir85@rambler.ru

«anthropological approach» is given, there are examined the levels of interpretation of the anthropological approach: the conceptual-theoretical and the procedural-activity ones. There is presented a classification of the principles and rationale of the anthropological approach in the contemporary pedagogical knowledge.

Key words: *anthropological approach, the principles of anthropological approach, conceptual-theoretical, procedural-activity levels.*

Сегодня многие ученые и исследователи в области педагогики говорят о переходе образования от «знаниецентризма» к «человекоцентризму», о гуманитарной методологии в современной науке, в рамках которой особую актуальность приобретает антропологический подход. Однако на сегодняшний день нет четкого определения категории «антропологического подхода», не разработаны сущностные характеристики данного подхода, не обоснованы принципы его реализации. В связи с этим, мы считаем необходимым подробно остановиться на обозначенных проблемах, уделив наибольшее внимание принципам антропологического подхода в теории и практике современного образования.

Современное научное понимание антропологического подхода состоит в том, что он является методологическим регулятивом не только историко-педагогического знания, но и педагогики в целом, вследствие тенденции гуманитаризации педагогического знания. В свою очередь, тенденция нацеливает на гуманитарную методологию, что делает актуальным применение антропологического подхода как целостной системы идей, ориентированных на человека как предмет познания. Подобная система выполняет следующие функции:

- гносеологическую – нацеленность на добывание нового знания на основе имеющихся фактов и «пробелов» в научном знании;
- прогностическую – выдвижение и обоснование предположений о путях совершенствования учебного и воспитательного процессов;
- нормативно-праксеологическую – преобразование образовательного процесса, включающее систему основных положений, вытекающих из теории и служащих регулятивом для практики, то есть для разработки принципов осуществления практической деятельности.

Структура антропологического подхода представлена следующими уровнями:

- концептуально-теоретическим – основные теоретические положения подхода;
- процессуально-деятельностным – «адаптация» идей и концепций к практике образования.

Основываясь на указанных уровнях антропологического подхода, мы выделяем две группы его принципов: методологические и практические. С позиций праксеологии, принцип – это исходный пункт осознанной деятельности. Согласимся с мнением И. А. Колесниковой, что, в отличие от правила или требования, принцип по определению не может варьироваться, будучи универсальным регулятивом. Вариативными могут быть лишь формы его воплощения в жизнь, но не смысл и механизмы, на действие которых он указывает [1, с. 78]. Принцип, по мнению А. М. Новикова и

Д. А. Новикова [2, с. 65], – выполняет двойную роль. С одной стороны, принцип выступает как центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления и процессы той области, из которой данный принцип абстрагирован. С другой стороны, он выступает в смысле принципа действия – норматива, предписания к деятельности.

В понимании И. А. Соловцовой и Н. М. Борытко [3, с. 30], принцип – основное исходное положение какой-либо теории, науки, мировоззрения; внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. Принципы всегда действуют в системе, дополняя и развивая друг друга. В рамках разных педагогических концепций и парадигм один и тот же принцип может получать разное значение.

К методологическим принципам на концептуально-теоретическом уровне мы относим:

Принцип рефлексивности предполагает знание или понимание субъектом самого себя, выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. При этом педагогическую рефлексию Г. М. Коджаспирова понимает как способность дать себе и своим поступкам отстраненную оценку и понять, как тебя воспринимают дети, другие люди, прежде всего, те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения. В центре педагогической рефлексии – осознание того, что школьник воспринимает и понимает в воспитателе и в отношениях с ним, как он может настроиться на действия воспитателя [4, с. 292].

Для исследователя же, по мнению Н. М. Борытко [5, с. 84–85], рефлексия выступает в качестве способа профессиональной деятельности, позволяющего найти путь саморазвития, корректировать свое поведение, деятельность, отношения в процессе не только исследования, но и педагогического взаимодействия. Рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии («я-исполнитель»), и как субъект («я-контролер»), который регулирует собственные действия и поступки. Такие свойства человека, как выдержка, самообладание, саморегуляция, критичность, позволяют направить рефлексию в конструктивное русло. Рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление исследователем себя и своей поисковой деятельности в целом как способа осуществления своего целостного Я. Рефлексия обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к творчеству, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения исследовательских задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личностного опыта.

Принцип целостности человека как единства физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального. Человек выступает как сложная био-психо-социо-культурная система, которой присущ своеобразный иерархический порядок, заключающий в себе различ-

ные уровни организации, причем каждый данный уровень включает нижележащий как часть в целое, а сам, в свою очередь, входит в качестве компонента в систему более высокого порядка.

В связи с этим, весьма интересны выводы Б. А. Намаканова и М. М. Расулова [6, с. 67–68] об интегративно-целостном человеке. Так, интегративно-целостный человек обладает целостным, интегративным мышлением, показателями которого выступают синтетичность – способность к комбинированию разнокачественных данных с целью получения целого, обладающего качествами, не свойственными этим данным; виртуальная образность – способность посредством мысленного эксперимента «достраивать» наличную картину бытия; историчность – способность видеть причинно-следственные связи и тенденции развития событий; альтернативность – способность, во-первых, к поиску и нахождению нестандартных средств и путей выхода из ситуации, имеющей, казалось бы, одну-единственную линию разрешения («генеральная линия», «безальтернативная ситуация», «путь реформ» и т. п.), во-вторых, – к выбору из множества имеющихся наиболее оптимальных средств и путей выхода из ситуации, это: нелинейность – способность выходить за пределы причинно-следственных связей при объяснении происходящих явлений, видеть результаты непропорционального изменения последних, что достигается путем инсайтного охвата всей гаммы событий, связанных с подобными изменениями; это стохастичность – способность к вероятностному мировидению; это эмерджентность – способность к принятию идеи существования универсальных творческих сил, обладающих потенциалом к самоорганизации и создающих во всех системах и процессах по исходным сценариям; это синкретичность – способность, во-первых, к рассмотрению разнородных и разнокачественных явлений, предметов, процессов как расчлененных частей единого целого, во-вторых, к принятию представлений о том, что один и тот же предмет может соучаствовать в различных комплексах, входить как составная часть в совершенно различные связи; это антиномность – способность понимания мира как системы, обладающей противоположными и взаимоисключающими способами бытия – случайности и необходимости, порядка и хаоса, активности и покоя и т. д.; гибкость – способность к быстрому реагированию в условиях быстро меняющейся ситуации, к корректировке, а в необходимых случаях – к кардинальной перестройке своих представлений о происходящих явлениях, процессах, событиях; критичность – способность к противостоянию общепринятым стандартным представлениям при условии выдвижения позитивных альтернативных предложений; это концептуальность – способность к глубокому и всестороннему обоснованию выдвигаемых идей и интеллектуальных моделей; это методологичность – способность к ценностно-аксиологической интерпретации идей, событий, явлений и т. д., а также к нахождению адекватных средств познания и преобразования действительности; голографичность – способность к многомерно-панорамному видению мира; прогностичность – способность к предвидению и прогнозированию.

Принцип гуманитарности предполагает обращенность к человеку, его способностям и интересам; гуманитарность понимается как проблема все-

стороннего и гармоничного развития человека. К данному принципу относится и гуманитарное познание в целом как основа антропологического подхода в педагогическом знании, и гуманитарность стратегии образования. С позиции антропологического подхода, гуманитарное образование предстает в качестве системы и процесса становления целостности человека, выступающего как субъект жизнетворчества и культуротворчества, как личность в отношении к Другому и как индивидуальность в пространстве духовного развития. Так, антропологический подход «вбирает» в себя идеи разных подходов, концентрирующихся вокруг ключевого понятия «целостность человека», имея в виду целостность образования человека и целостность педагогического процесса, а также целостность самого человека как главный ценностно-смысловой ориентир гуманитарного образования [7, с. 38, 54].

Для обоснования праксеологических принципов антропологического подхода, мы обратились к опыту учителей-новаторов (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. А. Кораковский, О. С. Газман) и пришли к выводу, что учителя осознанно или неосознанно реализуют следующие принципы антропологического подхода: принцип субъектности, принцип диалогичности, принцип природо- и культуросообразности и принцип педагогической поддержки.

К практическим принципам на процессуально-деятельностном уровне мы относим:

Принцип субъектности, когда человек воспринимается в качестве активного субъекта деятельности и общения. Ученик является активным участником образовательного процесса, способным оказать на него существенное влияние, перестроить его в соответствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. Человек самоценен. Поэтому свойства личности не «задаются» учителем в соответствии с нормативами, а «востребуются», поскольку они изначально заложены природой в ученика как возможности его личностного саморазвития. С этих позиций, воспитание осуществляется как процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на диалоге, обмене смыслами, сотрудничестве его участников. Содержание воспитания не регламентируется, а имеет открытый характер [8, с. 32].

Н. К. Сергеев и Н. М. Борытко [9, с. 107] выделяют в качестве основных характеристик субъекта следующие: способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; способность осознавать и самостоятельно определять задачи; осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности; способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий; направленность на реализацию «САМО...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития и др.; стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений; обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые

являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству и общению. В связи с этим, актуализируется следующий принцип – диалогичности.

Принцип диалогичности. Данный принцип определяет субъект-субъектный характер взаимоотношений педагога и воспитанника, их ценностно-смысловое равенство. Диалог, диалогичность – это свойство всего «человеческого» в природе. Именно человек, как существо разумное и «богоподобное» в своем потенциале, способен встать в диалогическую позицию к миру, то есть вопрошать и отвечать. Диалог – это способность рефлексировать, «выходить» из самого себя, трансцендироваться, дистанцироваться. Диалогичный путь жизни – это путь искания истины, приближения к ней. Но способность к диалогу не рождается в нас автоматически, и мы можем овладеть им или же остаться на уровне только биологического и социального существования, что предполагает противостояние, неравенство и односторонность. Истина собственно человеческой жизни, с точки зрения философии, заключается в приближении к человеческому уровню бытия. На этом уровне люди в определенном смысле равны. Только здесь и возможен диалог, который человека делает человеком, в подлинном смысле [10, с. 80]. Диалог есть адекватная форма взаимодействия с «чужой» субъективностью и субъектностью. Именно диалог есть важнейшая сущностная, собственно-человеческая характеристика гуманитарной системы. Диалог предполагает согласование, договоренность, понимание [10, с. 24–25].

Диалогичность – один из принципов стиля нового педагогического мышления. Следование этому принципу означает обмен не только знаниями, но и личностными смыслами; совместный поиск, способный стать взаимным обучением, основой сотворчества участников образовательного процесса. Для того чтобы такое взаимодействие стало возможным, учителю необходимо быть терпимым и терпеливым, признавать, что ошибки – это необходимый этап в развитии и самого себя, и учеников. «Практическая диалогика» предполагает умение выслушать ученика, отказаться от привычного оценивания и манипуляции. Для организации диалогических отношений необходима установка на поиск и решение задач, интересных для ученика и учителя. Здесь важно понимание собственной профессиональной деятельности, умение слышать «голоса» учащихся и откликаться на них. Полифоничность диалога в такой трактовке предполагает диалог учителя и ученика, ученого, писателя, художника [1, с. 51–52].

Принцип природосообразности. Данный принцип, как известно, имеет давнюю историю. Он утверждается Я. А. Коменским, а затем неоднократно встречается в педагогических системах XVIII–XX вв. и дает понимание взаимосвязи природных и социокультурных процессов; учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, развитие их инициативы и самостоятельности. Этот принцип означает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с природой. Данный принцип предписывает учитывать в воспитании половозрастные особенности детей, воспитывать мальчиков иначе, чем девочек; не стремиться переделывать ребенка, а принимать, учить и воспитывать его таким, какой он есть.

Данный принцип Л. М. Лузина [11, с. 56] понимает как принцип и в воспитании, и в обучении, так что правильное обучение и воспитание во всем должно соотноситься с природой. При этом, автор выделяет следующие черты природосообразности. Человек – часть природы, подчиняется ее всеобщим законам, что подразумевает связь проживания ученика с природно-климатическими условиями: климат, пища, средства материальной жизни. Природосообразность здесь означает соблюдение этих частных особенностей – они определяют здоровье, духовное развитие. Осознается соотношение природных ритмов времен года с четырьмя учебными четвертями, с фазами внутренней и внешней активности человека; с возрастными периодами и изменениями отношений с внешним миром: каждое время года обладает своей «сензитивностью». Воспитатель выявляет природные силы и создает условия, помогает ребенку раскрыть внутренние качества. Природные основы развития человека рассматриваются в системе и взаимосвязях.

Принцип культуросообразности, в классической трактовке Т. Б. Алексеевой [12, с. 105–106], означает, что культура и культурная среда – определяющие условия развития человека в единстве индивидуальных, национальных и общечеловеческих начал. Образование должно соответствовать требованиям времени, особенностям культуры страны, в которой живет человек. В трактовку принципа Т. Б. Алексеева включает следующие идеи: самоопределение и самореализация растущего человека в современной культуре; принятие разнообразия и многообразия, свойственного глобальной культуре, культурной толерантности; активное участие детей и взрослых в культурных событиях и создание таких культурных событий в школе и вне школы; формирование творческих способностей и установки на потребление, сохранение и создание новых культурных ценностей.

Этот принцип определяет отношение между образованием и культурой как средой, растящей и питающей личность, а также отношение между воспитанием и ребенком как человеком культуры. Культурное ядро содержания образования должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности. Данный принцип предписывает создание в образовательном пространстве различных сред, которые в совокупности составляют единое культурно-образовательное пространство школы, где осуществляется развитие ребенка, приобретение им опыта культуросообразного поведения и оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей. Культуросообразное образование – это образование, которое своей организацией пробуждает культурное саморазвитие ребенка и помогает ему в этом процессе [13, с. 355].

Принцип педагогической поддержки. Педагогическая поддержка была заявлена О. С. Газманом как особая, инновационная, сфера педагогической деятельности, направленная на самостановление и самоопределение ребенка. Педагогическая поддержка – процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности. Педагогическая поддержка выступает как возможность

перехода от декларативного постулата «ребенок – субъект воспитания» к методически обеспеченной системе саморазвития личности в качестве помощи ребенку в самоопределении, самореализации, самоорганизации и самореабилитации в разных ситуациях: самостоятельного решения им своих жизненных проблем; преодоления трудностей в сфере учения, общения, здоровья; проведения досуга.

Очевидно, что за идеей педагогической поддержки стоит понимание человека как целостности. Педагогическая поддержка дает понимание того, что становление каждого ребенка в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, частью которой является образовательный процесс на протяжении всей жизни, становится объективной данностью современного образования. Педагогическая поддержка – не только и не просто инновационная проблема для педагогики, но и социальная проблема для сферы образования, и поэтому должна рассматриваться как часть образовательной политики.

Таким образом, Т. А. Яркова и Н. А. Палихова [14, с. 262–263] педагогическую поддержку определяют как мягкую педагогическую технологию, направленную на содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. Основными предметами поддержки педагогов являются субъектность («самость», самостоятельность) и индивидуальность, то есть уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающее его от других индивидов.

Педагог, строящий свою деятельность на принципах поддержки, видит в проблеме ребенка не источник неприятностей для себя и окружающих, а точку внутреннего роста ребенка и прецедент для конструирования совместно с ним новой образовательной ситуации. Целенаправленно действуя в ее рамках, он использует ее содержание для развития различных способностей и жизненного опыта ребенка, делающих его субъектом, автором собственной жизнедеятельности.

Таким образом, мы видим тесную взаимосвязь между принципами антропологического подхода. Они не подчиняются один другому, а реализуются в комплексе. Они обеспечивают всестороннее развитие, наиболее полное раскрытие индивидуальных сил и способностей ребенка, а также наиболее полную самоидентичность подрастающего поколения в культуре, причем нельзя преуменьшать роль поддержки учителя в этом процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Педагогическая** праксеология : учеб. пособ. / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
2. **Новиков А. М., Новиков Д. А.** Методология. – М. : СИН-ТЕГ, 2007. – 668 с.
3. **Соловцова И. А., Борьтко Н. М.** Общие основы педагогики. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.
4. **Коджаспирова Г. М., Коджаспиров Г. Ю.** Словарь по педагогике. – М. : МарТ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
5. **Борьтко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособ. – М. : Академия, 2007. – 320 с.

6. Намаканов Б. А., Расулов М. М. Антропологические аспекты и технологии современной педагогики // Сибирский педагогический журнал. – 2011 – № 2. – С. 61–70.
7. Белова С. В. Текстурально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2006. – 333 с.
8. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.
9. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : моногр. / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
10. Белова С. В. Гуманитарная школа: наука управления и искусство руководства : учеб. пособ. – М. : АПКИПРО, 2004. – 340 с.
11. Словарь педагогического обихода / под ред. Л. М. Лузиной. – Псков : ПГПИ, 2003. – 71 с.
12. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании : науч.-метод. пособ. – СПб. : Книжный дом, 2008. – 301 с.
13. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
14. Яркова Т. А., Палихова Н. А. Педагогика : учеб. пособ. – Тюмень : Тюменский изд. дом, 2010. – 413 с.

Принята редакцией: 02.04.2013

УДК 316.3/.4 + 37.0 + 13

МОДЕЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА (КОНЦЕПЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ)

Г. Г. Гранатов (Магнитогорск)

В статье в свете идеи дополнительности обосновываются природа, особая диалектичность и предельно широкий объем педагогического мышления – его идейно-понятийность, рефлексивность, объективно-этическая и субъективная значимость для развивающегося образования человека разумного и нравственного. Представлена общая картина мышления при постижении любого предмета изучения. Отражены также роль и функции понимания на этапах формирования понятий. Дано модельное представление педагогического мышления в концепции дополнительности и, в этой связи, приведен ряд положений диалектической логики и этики.

Ключевые слова: педагогическое мышление, концепция дополнительности, понятие, рефлексия, функции понимания, развивающееся образование.

© Гранатов Г. Г., 2013

Гранатов Георгий Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методик обучения физике физико-математического факультета, Магнитогорский государственный университет.

E-mail: granatov@rambler.ru

A MODEL REPRESENTATION OF PEDAGOGICAL THINKING IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION (COMPLEMENTARITY CONCEPTION)

G. G. Granatov (Magnitogorsk)

Starting from the idea of complementarity, the article substantiates the nature, special dialectic character and large capacity of pedagogical thinking, its conceptuality, reflexive character, its objective-ethical and subjective importance for the developing education of the person of reason and morality. A general concept of thinking in the process of subject studying is presented. This concept reflects the role and functions of comprehension at the stage of notion formation. The article also presents the pedagogical thinking model in the context of the complementarity conception. Hence, some theses on dialectic logic and ethics are elaborated.

Key words: *pedagogical thinking, complementarity conception, notion, reflection, functions of comprehension, developing education.*

Сфера долженствования – это сфера этики (добродетелей, ценностей, дискуссии, долга). Развитие умений «мыслить как должно» является необходимым условием образования человека разумного и нравственного, но еще не гарантирует формирование социально значимой и порядочной личности. Взаимодополнение интегративной педагогической этики и соответствующей педагогической логики в образовании человека призвано сделать это условие и достаточным. Глубоко прав Д. Дьюи, обосновывая и решая проблему «воспитания мышления <...> силы мысли, умения разумно смотреть на вещи» [1, с. 68], но с учетом не противоречивости, а дополнительности мыслей и эмоций, интеллектуального и нравственного (этического) аспектов в образовании нашего современника и человека будущего.

В традиционных методологиях и методиках развивающего обучения обычно упускается и не учитывается то общее, что объединяет и учителя, и учащегося (учащего себя!), – их мышление, направленное на развивающее образование и самообразование. Из-за этой направленности и рефлексивности мы называем его педагогическим. Имея общие родовые черты, оно специфично и для учащегося, и для учителя-профессионала. В частности, у последнего оно профессионально-педагогическое, так как он, в отличие от учащегося, является педагогом и методистом. Еще А. С. Макаренко отмечал особую диалектичность педагогической логики, обусловленную, в частности, тесной диалектической взаимосвязью целей и средств педагогической системы и тем, что «в общем педагогика есть самая диалектичная, подвижная и самая сложная и разнообразная наука» [2, с. 33]. Вероятно, поэтому, в связи с последними качествами педагогики, педагогическая логика все еще находится в стадии становления. Сложность создания этой логики сейчас состоит еще и в том, что она должна быть «всечеловечной», социально и субъективно значимой. Однако ясно, что основной ее категорией является педагогическое мышление, которое, функционируя в рамках этой особой логики (и этики), должно быть в высшей степени диалектичным. Самостоятельность, самокритичность, реф-

лексивность, умение быстро ориентироваться в условиях современного «информационного бума» необходимы сейчас (и в будущем) любому человеку, который в связи с этим должен во многом быть сам для себя педагогом, непрерывно, заниматься самообразованием, владеть своеобразным, субъективно и объективно значимым, наиболее диалектичным – педагогическим мышлением. Это своеобразие связано и со спецификой мировоззрения человека, и с профессией, и с родительскими функциями, и с особенностями характера, и с другими факторами. Как видно, современной философии пора уже снять с себя «дефицит человечности», дефицит субъективной значимости и исходить из того, что «диалектика, диалектическое мышление – это не мистически-таинственное искусство, доступное лишь избранным. Это просто-напросто действительная логика специфически человеческого мышления, и воспитываться она должна уже с детства. Иначе будет поздно» [3, с. 49]. Мы полагаем, что идея и метод дополнительности и разработанная нами концепция являются плодотворным средством и ключом к разрешению вышеуказанной общепедагогической проблемы, весьма значимой для философии образования.

Учитывая вышесказанное, родо-видовые отношения основных категорий двух фундаментальных наук о человеке и его развитии – антропологии и философии образования – мы представляем с помощью вложенных друг в друга (наподобие серпантина) кругов Эйлера. Мы полагаем, что центральным предметом изучения современной философии образования человека должно быть его педагогическое мышление, включающее в себя профессионально-педагогическое и интегрирующее в себе, кроме видовых, все родовые признаки диалектического мышления (которое в будущем само должно стать более «человекообразным») [4, с. 79].

Главными компонентами картины мира, путеводными ориентирами и генерализующими идеями содержания образования являются картины природы, мышления и общества. Современная квантово-космологическая (или квантово-синергетическая) картина природы раскрывается в интегративных естественнонаучных курсах [5]. Картина мышления – это образ внутренней, непредметной деятельности «человека разумного»; образ мыслительных действий, размышлений, направленных на восприятие, наблюдение и понимание предметов, явлений и постижение их сущности. В биопсихологии разум истолковывается как совокупность способностей, позволяющих понимать вещи и факты. Мы вполне солидарны с мнением Дж. Брунера о том, что «говорить подобно Г. Уоллесу о четырех этапах мышления или открытия (подготовка, «созревание», «озарение» и «проверка») имеет смысл лишь в порядке указания на то, что внутренний опыт «схватывания» (озарения, проникновения в сущность), будучи внезапным, включен, тем не менее, в некий более длительный процесс, который еще ждет своего аналитического описания» [6, с. 132]. Своеобразный диалектико-педагогический анализ и моделирование этого процесса и составляют содержание данной статьи. «Мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения» [7, с. 290] – в этом и, еще шире, – в высших когнитивно-эстетических потребностях человека лежат истоки развития его мыслительной деятельности. «Понять

новый объект – это решить некоторую, пусть маленькую, познавательную задачу... В ходе процесса понимания возникают такие переживания, как чувство удовлетворения, неудовлетворения, уверенности, сомнения, досады, неожиданности, чувства трудности проблемы, возможности ее решить, беспокойство от сознания того, что не все понятно, и целый ряд других переживаний» [8, с. 198, 219]. Учитывая дополнительность объективного и субъективного аспектов в понимании и понятии, мы определяем понятие следующим образом: понятие, как интегративная форма мышления и знания, – это процесс и итог интуитивного чувствования, осознания (понимания) и знакового выражения сущности и отношений объекта и субъекта изучения, связанный с эмоциональными переживаниями. Отметим, что сущность предмета – это система его существенных сторон, признаков, законов или свойств в их органической естественной причинной связи.

Понимание и мышление по существу своему есть процессы – «процессы понимания – это и есть процессы мышления» [8, с. 199], а понятие – это и процесс (включающий понимание), и знаково оформленный результат постижения сущности предмета изучения, и интегративная форма мышления, включающая все другие мыслительные формы или операции.

Отметим, что идея дополнительности (в форме принципа, метода или концепции) всегда являлась плодотворным способом понимания предметов изучения. Мысль Нильса Бора о том, что противоположности являются дополнениями, относится и к познанию сущности предмета и субъекта, и к их проявлениям, и к альтернативным теориям, описывающим их поведение. Отсюда, обобщая различные трактовки принципа дополнительности, мы полагаем, что в системе свойств любого объекта или субъекта относительно устойчиво, асимметрично гармонируют пары взаимодополняющих и, в частности, противоположных свойств, признаков, черт или форм, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно. Здесь для нас и объектом, и субъектом является мышление человека разумного, его свойства и формы, а также неотъемлемые признаки, свойства (атрибуты) понятия, включающего в себя процессы понимания. С позиций идеи дополнительности, чтобы понять предмет, нужно дополнить его до пары, поэтому в своих исследованиях и свойства мышления, и атрибуты понятия мы представляем бинарно – взаимодополняющими парами [4, с. 87].

Дополняя до пары атрибуты понятия, мы вынуждены были учесть и рассмотреть генезис понятия – его эволюцию в самом начале, в самих этапах становления умений познания (понятия-синкреты, понятия-комплексы, понятия-системы – «истинные» понятия) [9], и в ускоренном интуитивно-созерцательном методе постижения сущности: обобщенность (в частности, абстрактность) – конкретность (единичность); необратимость (прочность) – непрочность; свернутость (определенность, в частности) – развернутость; этапность (осознаваемая) – непрерывность; системность – синкретичность; рефлексивность – неосознанность.

Каждый из шести выделенных нами атрибутов (необходимых признаков) понятия выполняет соответствующие функции на четырех этапах развития понятия (основание, ядро, следствия, общее критическое истол-

кование), а понимание, как процесс, кроме того, определяет общую направленность мышления на постижение истины, сущности предмета изучения. Ядром диалектической гносеологии (и гносеологии образования) является теория и практика развития понятий, а идейно-понятийность, как истинная (и концептуальная) системность, есть неотъемлемое свойство (атрибут) диалектического мышления, определяющее, наряду с самопознанием, его природу [4, с. 40–60].

Систематизируя информацию, заключенную в обобщенных планах А. В. Усовой [10, с. 191–195], а также в составленных нами планах познания свойства объекта, формулы, явления, образа, идеи и метода [5, с. 276–282], мы определили главные задачи и итоги каждого из вышеуказанных четырех этапов познания (которые в научном методе обычно свернуты в три этапа: индукция, дедукция, критика), соотнесли их с необходимыми признаками и этапами рефлексии [1, с. 11–22, 186], а также – с ролью и функциями понимания на каждом из этих этапов.

Структура содержания этапов познания сущности, понятия; роль и функции понимания предметов (и субъектов) изучения таковы.

I. Основание: выявление общего (рода), законов тождества, узнавание – первичное отнесение предмета к тому или иному роду или классу (обобщение и классификация); первичное обобщенное представление (построение исходной модели) и первичное (чаще всего – родовое) определение предмета – познание родовой его сущности.

II. Ядро: Выделение законов отличия, причины, противоречий и единства (что?); их количественное описание. Мысленное построение или усовершенствование модели предмета. Осознание и интуитивное чувствование (познание) родовидовой сущности предмета (связанное с озарением (что такое? неужели?), с переживанием «момента истины» – с эмоциями). Развернутое определение или краткая характеристика предмета (включая выводы о противоречиях его свойств и их единстве).

III. Следствия: Применение, проверка, уточнение и обогащение понятия в практике обучения. Понимание, объяснение (почему?) и описание явлений (как?). Сворачивание, сокращение определений (желательно, ясных и простых) предмета и его свойств с целью упрощения (часто – это якобы возврат к исходным на новой основе).

IV. Общее критическое истолкование: Определение места и роли объекта или предмета в природе и понятия о нем – в науке (в целом), а также в общей системе понятий (зачем?). Органичное введение («вписание») «конечной» модели или образа предмета в общую модель природы, или «картину мира». Осознание неисчерпаемости свойств предмета познания и необходимости дальнейшего развития понятия о нем.

Вышеуказанное соотнесение способствует рефлексивному управлению и самоуправлению; позволяет уяснить определенное соответствие этапов и взаимодополнение познания «другого нечто», самопознания и рефлексии вообще; еще более усиливает понимание и осознанность, а значит, и рефлексивность идейно-понятийного мышления студентов, придает ему профессионально-педагогический статус. Осознание реализуется в рефлексивном мышлении (Рене Декарт). Анализ содержания этих четырех этапов и обобщенных планов показывает, что обобщение представлений

(через индукцию) и понятий, чаще всего, доминирует на I-м и IV-м этапах [5, с. 574–575]. Свойства необратимости и свернутости, а значит – и развернутости, связанные с эмоционально-образной и логико-смысловой памятью, они (понятия) обычно приобретают в основном на II-м (ядро) и III-м (следствия) этапах формирования. Здесь, на основе обобщенного представления или модели, уже активно работает дедукция. На третьем и четвертом этапах в максимальной степени реализуются и осознаются этапность и системность понятий – это происходит, в основном, посредством установления и осознания причинных связей и (интеллектуальной) рефлексии, причем на IV-м этапе она отсроченная – критическая, с самооценкой опыта познания и системы понятий.

В своих работах мы обосновываем общие и отличительные черты понимания и понятия на конкретных естественнонаучных примерах (познание: теорий – относительности, квантовой механики, химической эволюции; законов – Менделя и Менделеева, например: принципов и метода – дополнительности; структурных объектов: Земли, фотона, вещества, света, его свойств – фотоэффекта, Комpton-эффекта, фотосинтеза, явлений тяготения, электролиза и др.). Понимание и понятие, как процесс и содержательно-знаковый результат постижения сущности предмета изучения, – это взаимодополняющие компоненты живого единого процесса и результата познания, реализуемого с естественной сменой доминанты в ту (процессуально-идейную) или другую (вербально-образную, знаковую, свернуто-результативную) его сторону. Как видим, идея дополнительности, кроме прочего, действительно является и способом понимания предметов изучения.

Картины природы и общества должны дополняться картиной мышления и, кроме того, учитывать специфику последней. Концепция дополнительности в наших исследованиях учитывает дополнительность познания «другого нечто» с самопознанием и с пониманием студентом собственной картины педагогического (наиболее диалектичного) мышления – его стиля, свойств, уровня и доминирующего мировоззрения. Но для такого понимания необходимо, кроме проведения системы специальных упражнений, заданий, ситуаций [4, с. 222–309], дать ему общее модельное представление о структуре и содержании категории «педагогическое мышление». Ниже мы это сделали в связи с соответствующим раскрытием краткого содержания концепции дополнительности, которая может, на наш взгляд, наполнить новым плодотворным содержанием современную философию образования человека [4, с. 176–180].

*Компоненты, свойства и признаки категории
«педагогическое мышление»*

I. Основание: 1. Интегративность и сложность педагогической логики и этики – максимальная диалектичность педагогического мышления. 2. Его идейно-понятийная, концептуальная системность. 3. Родовые отношения типов педагогического мышления. 4. Бинарные свойства педагогического мышления и бинарные признаки понятий [4, с. 87]. 5. Его виды и предметный объем: непрофессиональное и профессиональное; педагогическое мышление характерно для любого человека разумного и эмоционального – нужно только различать его виды и уровни.

II. Ядро: 6. Ключевая идея – психолого-педагогический принцип дополнителности: в мышлении и характере человека гармонируют пары противоположных, или взаимодополняющих, форм, свойств, признаков или черт, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно [4, с. 112–113]. 7. Триада его ключевых принципов: природосообразности, дополнителности, социокультуросообразности. 8. Формула педагогического мышления – оно идейно-понятийно, субъективно-эмоционально и рефлексивно (контекстно). 9. Модели поэтапных связей его свойств с признаками понятий в процессе и результате понимания и понятия.

III. Следствия: 10. Бинарные принципы педагогического действия: образование на высоком уровне трудности и доступности; приоритет теории и наглядности; образование в быстром темпе и последовательности, систематичности и самобытности (от искусства и веры); любви или уважения и высоких требований и т. п. 11. Модельное представление и краткая характеристика метода дополнителности (как инструмента или средства в развитии педагогического мышления учителя и учащихся) [4, с. 147–151]. 12. Уровни и стили педагогического мышления (ученический, методический, поисковый, учительский – по степени овладения рефлексией и ролями зрителя, режиссера и актера в педагогических ситуациях; и, соответственно, ригидный, формально-логический, эмпирический, теоретический, разумный, обобщенно-диалектический). 13. Его определения: педагогическое мышление – это наиболее диалектичное мышление, направленное на развивающее образование и самообразование; профессионально-педагогическое мышление – это педагогическое мышление учителя, направленное на развивающее образование учащихся и самообразование.

IV. Общее критическое истолкование: 14. Наиболее диалектичное – педагогическое мышление – центральный предмет философии образования, педагогической логики и этики. 15. Дуализм педагогической логики и педагогики – как науки и искусства; и, соответственно, взаимодополнителность педагогических и этических знаний, умений, навыков и интуиции.

Суть и содержание элементов концепции дополнителности

I. Основание: 1. Интегративность и «оживление» диалектики, использование ее основных положений в философии образования. 2. Ориентация на формирование «общего образа мира и места человека в нем» и «субъектного эгоцентризма». 3. Классификация предметов изучения на материальные и идеальные (для пропедевтики рефлексии). 4. Использование в философии образования и в частных методиках обобщенной трактовки понятия.

II. Ядро: 5. Введение и использование в образовании обобщенного принципа дополнителности. 6. Введение в содержание образования «живого знания» с ориентацией на поддержку стремления учащегося постигнуть сущность и понять все, в частности и в целом. 7. С учетом триад современной «коэволюционной стратегии» (гены, разум, культура; биосфера, человек, разум), введение в философию образования триады закономерностей деятельности (и мышления): природосообразность, дополнителность, культуросообразность. 8. Синергетичность деятельности, мышле-

ния субъектов образования и самих образовательных систем (в частности, через рефлексию и рефлексивное управление). Модель педагогического мышления.

III. Следствия: 9. Широкое использование (в контексте изучения учащимися базовых и специальных дисциплин) развивающих ситуаций, упражнений и заданий, в которых познание «другого нечто» сливалось бы с самопознанием. 10. При использовании обобщенных планов формирования понятий и общих алгоритмов решения задач (для активизации рефлексии) учитывать их общую логическую четырехэтапную структуру: основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование (как форму сочетания идеи стандартизации с разнообразием путей и методов учебного познания). 11. Учет шести стилей понятийного мышления, соответствующих видов понятий (и понимания) и четырех уровней педагогической рефлексии, потенциально доступных каждому, с выделением актуальных и перспективных – как ориентиров для осуществления идей сотрудничества и ненасилия. Различение и учет уровней и видов: понимания, понятия (постижения сущности) и их знаково-результативного выражения. 12. Учитывать и применять соответствующие отношения каждого из вышеуказанных четырех этапов к необходимым признакам (и критериям сформированности) любого понятия (и умения): обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность (как общий ориентир для активизации интеллектуальной и профессиональной рефлексии и формирования понятий). 13. Учет специфики формирования понятий, общих для целого ряда родственных учебных дисциплин, и придание им реального статуса интегративных научных понятий, синтезирующих в себе информацию из каждой дисциплины.

IV. Общее критическое истолкование: 14. Генерализация образования путем: а) учета триадности научной картины мира (как картины природы, мышления и общества) и ориентации при изучении базовых и специальных дисциплин на соответствующий образовательный компонент этой триады; б) выделения и использования систем ключевых идей и моделей соответствующей картины мира. 15. Учет двух пар взаимодополняющих критериев в оценке значимости теоретических педагогических исследований: преэссенциальность и новизна; неутилитарная направленность и «человекоразмерность».

Как видно из сравнительного анализа содержания рассматриваемых категории и концепции, последовательно представленная в них информация имеет тесные, прямые и косвенные, взаимосвязи – категория «педагогическое мышление», действительно, пронизывает и определяет буквально все положения и элементы концепции дополнительности. Все компоненты и положения обсуждаемых категории и концепции вводятся, обосновываются и закрепляются нами на фактическом материале базовых и специальных дисциплин – в частности, при изучении студентами таких предметов, как «Философия и история образования», «Концепции современного естествознания», «Психофизика», «Методология и методика научного исследования» и др.

Подход к моделированию педагогического мышления и диалектики непрерывного развивающего образования с «ключом понятий» (в идейно-

процессуальном и сущностно-результативном аспектах), а также анализ многих философских и естественнонаучных исследований позволяют выделить самые общие для философии образования человека признаки обсуждаемой диалектической логики (и этики): 1) идея всеединства человека, социума и природы, всеобщности связей, проявляемая в концептуальной системности, идейно-понятийности знания и нравов; 2) в отличие от метафизики, диалектическая логика – это наука о процессах (а не только о вещах) – о движении и, в частности, об эволюции, развитии и мышлении, подчиняющихся общим закономерностям природы: единство, целостность; самоорганизация; эволюционизм; историзм (как преемственная необратимая направленность, обусловленная «стрелой времени»); 3) поиск противоречий, противопоставлений и познание их единства – «сочетания несочетаемого», отрицания отрицания или дополнительности; умение видеть в «бегстве от дуализма» и триединство, и четвертичность в общей целостности природы, общества и мышления; 4) нацеленность на рефлексию, на самосовершенствование, на слияние познания «другого нечто» с самопознанием – «познав себя, поймешь других, познаешь все»; 5) она тождественна обобщенно интегративной логике и общей теории познания, ориентированной на понимание и понятия, способные иметь самые разнообразные формы в различных видах объективной и субъективной диалектики; 6) три закона диалектического материализма в ней сочетаются с принципами «стихийной» диалектики Н. Бора (соответствия и дополнительности), с законами формальной логики, правилами этики дискуссии и, в частности, с требованиями к «идеальному аргументатору» (см. : [11, с. 109, 141–142]). Современные императивы – нравственный, экологический, ответственности [5, с. 419–421] – предполагают в ней также: 7) учет и сочетание, дополнительность принципов природосообразности и социокультуросообразности деятельности, феномена мышления и образования человека [5, с. 419, 425–428; 4, с. 108–122].

Выпускники университетов – будущая руководящая элита общества – должны овладеть педагогическим мышлением высокого уровня. Модель этого мышления может служить для них удобным ориентиром, поэтому мы в данной статье в свернутом виде представили его суть в свете главных идей и положений концепции дополнительности. В заключение отметим, что, для нашего современника и человека будущего, поистине пророческими кажутся слова академика Н. Н. Моисеева о том, что «в эпоху ноосферы огромную роль будет играть личность учителя, основного элемента системы «Учитель»; я убежден, что в том, новом состоянии человечества, которое будет удовлетворять требованиям экологического и нравственного императива, учитель сделается центральной фигурой. Я думаю даже, что каждый человек, претендующий на роль руководителя (и не только! – Г. Г.) в любой сфере человеческой деятельности – политической, хозяйственной, военной, должен показать себя сначала талантливым учителем». Далее он пишет: «первое, что необходимо для совершенствования системы «Учитель» – обеспечить престиж учителя, привлечь к этой деятельности самых талантливых и умных людей – людей, способных мыслить самостоятельно» [12, с. 219–221]. Полагаем, что эти мысли и идея всечеловечности, универсальности педагогического мышления в нашем

отечественном социуме отражают направления возрождения в XXI в. народности и духовности образования подрастающего поколения в России. Ведь согласно мысли гениального Блеза Паскаля – кто хорошо мыслит, тот обычно хорошо воспитан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Дьюи Дж.** Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
2. **Макаренко А. С.** О воспитании. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.
3. **Ильенков Э. В.** Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
4. **Гранатов Г. Г.** Мышление и понятие (концепция дополнительности) : моногр. – М. : Флинта ; Наука, 2011. – 320 с.
5. **Гранатов Г. Г.** Концепции современного естествознания (система основных понятий) : учеб.-метод. пособие. – М. : Флинта ; МПСИ, 2008. – 576 с.
6. **Брунер Дж.** Психология познания (за пределами непосредственной информации). – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
7. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. – М. : Учпедгиз, 1940. – 596 с.
8. **Костюк Г. С.** Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
9. **Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
10. **Усова А. В.** Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – 2-е изд. испр. – М. : Изд-во Ун-та РАО, 2007. – 309 с.
11. **Алексеев А. П.** Аргументация. Познание. Общение. – М. : Изд-во. МГУ, 1991. – 150 с.
12. **Моисеев Н. Н.** Экология человечества глазами математика. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 254 с.

Принята редакцией: 01.04.2013

УДК 159.964 + 37.013.41

КОМПЛЕКС НЕУДАЧНИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Н. В. Дмитриева, А. В. Сигаева (Новосибирск)

В статье рассматривается понятие комплекса неудачника как фактора, способствующего развитию аддиктивного поведения у студентов вуза. Выделяются признаки, которые позволяют сделать вывод о наличии у студентов комплекса неудачника, а также способы его коррекции.

© Дмитриева Н. В., Сигаева А. В., 2013

Дмитриева Наталья Витальевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: dnv2@mail.ru

Сигаева Анна Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: sigaeva.anna@gmail.com

Ключевые слова: комплекс неудачника, аддиктивное поведение, признаки комплекса неудачника, коррекция комплекса неудачника у студентов вуза.

THE LOSER COMPLEX AS A FACTOR OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF THE HIGHER EDUCATION STUDENTS

N. V. Dmitrieva, A. V. Sigaeva (Novosibirsk)

The article discusses the concept of the loser complex as a factor contributing to the development of addictive behavior in the higher education students. We distinguish the signs which can help identifying the loser complex in the students as well as finding the methods of its correction.

Key words: loser complex, addictive behavior, signs of the loser complex, correction of the loser complex.

Комплекс – это ни что иное, как прошлый, вытесненный в бессознательное в результате конфликта с Эго и (или) супер Эго, эмоциональный опыт. Этот термин впервые был упомянут в 1895 г. в совместной работе Фрейда и Брейера «Исследование истерии» (см. : [1]). Под комплексами авторы понимали группы мыслей, идей, воспоминаний, которые были организованы вокруг некоей смысловой оси. Все они заряжены общей эмоциональной идеей и при этом частично бессознательны. Эти идеи, по Фрейду, связаны либо с сексуальными, либо с разрушительными мотивами, сгруппированными вокруг «сердцевины», имеющей своим источником один или более мотивов и (или) архетипов.

Комплексы – это психические инстанции, лишённые контроля со стороны сознания. Они отщеплены от него и ведут особого рода самостоятельное функционирование в бессознательной части психики, откуда могут постоянно препятствовать или же содействовать работе сознания.

Комплекс несет в себе определенный энергетический заряд и создает как бы отдельную маленькую личность. Комплексы, образуя целостную структуру психики индивида, являются относительно автономными группами ассоциаций, живущих собственной жизнью, зачастую не только не совпадающей, но даже противоречащей намерениям человека.

Практика оказания психологической помощи студентам НГПУ показала, что одним из факторов развития у них аддиктивного поведения является комплекс неудачника. В связи с отсутствием валидных и вместе с тем надежных средств психодиагностики комплекса, мы при его выявлении ориентируемся на следующие признаки:

1. Повторяющееся неуспешное поведение, включенное в репертуар активности личности и приносящее ей определенную выгоду.

2. Страх осуждения за поведение, отклоняющееся от нормы, мешающий вербализовать состояние скуки, отсутствие желания учиться, самоактуализироваться, заниматься интересными, позитивно мотивированными видами деятельности.

3. Страх успеха, мотивация на избегание успеха. Пример неудачного поведения одного из обратившихся к нам за помощью студентов – невоз-

возможность в течение длительного времени устроиться на работу. Молодой человек рассказывал, что он приходил трудоустраиваться каждый раз «не вовремя» (отсутствие начальника, обеденный перерыв и пр.).

4. Выбор слишком тяжелого, невыполнимого задания.

5. Неуверенное поведение – неумение защищать себя и свои права, неуверенность в невербальных проявлениях (потушенный взор, согбенная поза, сутулость).

6. Иррациональные переживания из-за собственного поведения и собственных неадекватных реакций на действия других людей.

7. Ощущение психологической и физической скованности при решении задач, результаты которых оцениваются окружающими.

8. Ощущение страха, тревоги, психоэмоциональное напряжение, выраженное беспокойство перед экзаменами, при ожидании предстоящих встреч и разговоров со значимыми людьми.

Вышеперечисленные признаки позволяют сделать вывод о наличии у студентов комплекса неудачника.

В коррекции комплекса мы используем результаты исследования В. И. Чадаевой [2], которая обнаружила, что жизненный стиль неудачника базируется на чувстве неполноценности, для формирования которого необходимы три условия:

1. Перед человеком встает проблема.

2. Он не готов к ее решению.

3. Он убежден в том, что не сможет ее решить.

В ходе психотерапии комплекса мы:

– выясняем, где, когда и как эти признаки проявляются;

– устанавливаем, какие конкретные недостатки студента являются, с его точки зрения, источником возникновения комплекса;

– диагностируем причины этих недостатков и разрабатываем план поведения, направленного на их устранение. Если последнее по каким-то причинам сделать не удастся, внимание студента переключается с ликвидации недостатков на развитие достоинств, интегрирующих личность и способствующих формированию уверенного, успешного поведения;

– студенту предлагаются соответствующие практические рекомендации.

Решение этих задач предполагает акцент на следующих этапах [3]:

Во-первых, формулируется определение комплекса и объясняется, что такое комплекс, какую функцию он выполняет в жизни и какое место занимает в структуре психики.

Во-вторых, консультант с использованием примеров убеждает студента в отсутствии опасности со стороны имеющегося у него комплекса для состояния его психосоматического здоровья. Студенту объясняют, что этот комплекс часто встречается и у других людей и что в этом плане он не отличается от большинства из них ни в худшую, ни в лучшую сторону.

В-третьих. Комплексы есть у любого человека – и это не патология, а норма. Все актуальные ситуации, с которыми сталкивается человек, неосознанно сводятся к детским переживаниям и прошлому опыту. Поведение управляется скрытой в глубинах психики, неизменной структурой – комплексом. Но, поскольку он мешает нормально функционировать, с ним пытаются яростно бороться и загонять его еще глубже в подсознание.

Возникает вопрос: «Стоит ли это делать?», тем более что лучше от этого все равно не становится. Борьба с психологическим содержанием комплекса лишь усугубляет проблему, поэтому важно выработать план ответственного поведения по избавлению от комплекса или по уменьшению его влияния на когниции, эмоции, поведение и взаимоотношения со значимыми людьми.

В-четвертых, студента убеждают в необходимости постоянной само-refлексии и самоанализа, направленного на понимание того, что о наличии у себя комплекса неудачника ему лучше знать, а не делать вид, что его не существует, и на осознание, что комплекс – качество приобретенное, а значит, от него можно избавиться.

В-пятых, необходимо различать человека и его поведение. Так, например, гнев может быть и ненормальной, и нормальной реакцией (если он утилизируется, если он под контролем и если он умышленно не пролонгируется). Важно атрибутировать к поведению студента, а не к его личности. Так, например, известно, что детям бывает особенно трудно разобраться в том, на что конкретно направлен гнев родителей: на их личность, или на их поведение. Задача психолога – научить студентов атрибутировать гнев как необходимость реагирования на беспорядок, а не на личность, поскольку нормальное уверенное поведение направлено на защиту личности.

В-шестых, обучать студента использовать положительные Я-высказывания, хвалить окружающих (и особенно себя) в случае уверенного поведения.

При выявлении комплекса неудачника мы составляем с каждым студентом *план личного успеха*, включающий в себя:

1. Кристаллизацию мысли, идеи, идеальной цели жизни или потребности – как идеи, которой студент готов посвятить часть жизни.
2. Разработку плана достижения цели.
3. Формулирование искреннего желания и его имплантацию. Собственное желание порождает надежду на успех, чужое – не имплантируется, а отторгается, как чужеродный белок.
4. Развитие сверхуверенности (не внешне вызывающего, наглого поведения, а внутренней, слегка фанатичной одержимости единственной кристаллизованной мыслью об успехе).

Мы понимаем под сверхуверенностью состояние, при котором вероятность возможного поражения не только не допускается, но даже не осмысливается. Известно, что стрессу подвергается в большей степени тот, кто до его получения осмысливает причины поражения. Сверхуверенность исключает даже саму возможность появления представления о том, что такое поражение, поэтому, если неудача случится, сверхуверенный человек ее даже не заметит. Он продолжает добиваться поставленной цели, размышляя о своей силе и своем могуществе, и поэтому выигрывает. Напомним показательную притчу о том, что, когда сороконожку спросили, как она умудряется передвигаться на своих сорока ногах, она призадумалась и упала, так как до этого ходила и не думала, как она это делает. Видимо, для того, чтобы упасть, надо создать представление о падении

(поражении). А если передвигаться и таких представлений не иметь – удачное поведение обеспечено.

5. Развивать решительность – умение концентрировать усилия в одном направлении, не обращая внимания на неконструктивную критику, негативные обстоятельства и собственные опасения.

Задача консультанта состоит в том, чтобы помочь студенту определить все возможные действия, которые он мог бы предпринять в сложившейся обстановке для устранения не оправданного объективными обстоятельствами ощущения себя неудачником. Далее происходит совместное обсуждение и оценка последствий сделанных в этом направлении шагов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Марсон Паскаль**. 25 ключевых книг по психоанализу. – [Электронный ресурс]. – URL: http://ishulenina.ru/Classik/Marson/f_1.html.
2. **Чадаева И. В.** Не комплексуй! Эффективные способы борьбы с комплексами, страхами и зависимостями. – М. : Эксмо, 2004. – 256 с.
3. **Дмитриева Н. В., Козырева Т. С.** Психотерапия комплекса вины как причины нарушения интимности // Проблемы развития: наследственность и среда : материалы X Всерос. науч.-практич. конф. «Актуальные проблемы специальной психологии» (13 февраля, 2011 г.). – Новосибирск : Изд-во НГУЭУ, 2011. – С. 56–63.

Принята редакцией: 15.04.2013

УДК 17.022.1 + 184.3

ФЕНОМЕН ВЕРЫ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ЭЛЕМЕНТОВ ЗНАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНОСТИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

Н. В. Полищук (Ровно, Украина)

Автор анализирует философскую связь между знанием и верой, а также ее способность оказывать воздействие на познавательную деятельность молодежи на современном этапе развития человечества. В статье исследуется философская проблема влияния веры на воспитание духовности молодежи, поскольку исправлять ошибки разума и безверия на сложном пути научно-технического и культурного прогресса придется благодаря духовному разуму молодых специалистов. Обосновано, что высокий уровень веры в сознании молодого человека способствует развитию его гуманного разума и дает возможность достойно открыться людям, стремиться к реализации идей гуманизма в процессе жизнедеятельности.

© Полищук Н. В., 2013

Полищук Наталья Владимировна – кандидат технических наук, доцент кафедры технологического и графического образования и профориентации физико-технологического факультета, Ровенский государственный гуманитарный университет.
E-mail: pnv202@ukr.net

тельности, то есть стать личностью и нужным специалистом в нынешнем и будущем обществах.

Ключевые слова: знание, вера, духовность, познавательная деятельность, педагог, молодое поколение, научно-технический прогресс.

THE PHENOMENON OF FAITH AS ONE OF THE MAJOR ELEMENTS OF KNOWLEDGE AND UPBRINGING OF SPIRITUALITY OF THE YOUNG EXPERT

N. V. Polishchuk (Rovno, Ukraine)

The author analyzes the philosophical connection between knowledge and faith and the ability of the latter to assist the cognitive activity of youth at the present stage of development of mankind. In the article the philosophical problem of the influence of faith on upbringing of spirituality of youth is investigated, because it is exactly due to the spiritual reason of young experts the mistakes of reason and unbelief on a difficult path of the scientific, technical and cultural progress can be corrected. It is proven that a high level of faith in the consciousness of the young person foster the development of humane reason which enables to open up adequately to people, to aspire to realization of ideas of humanism in one's life, i. e. to become a person and a needed expert in the present and future societies.

Key words: knowledge, belief, spirituality, cognitive activity, the teacher, young generation, scientific and technical progress.

Постановка проблемы. Мерилом достижений того или иного общества всегда было состояние образования, науки, культуры, техники и технологий, а самое главное, духовное состояние его членов и, особенно, духовно богатых специалистов, которые обеспечивают развитие различных областей народного хозяйства. С понятием духовность чрезвычайно тесно связано понятие веры. С верой в существование Бога, в лучшую жизнь, счастье, любовь жили, живут и будут жить миллиарды людей. Как правило, вера понимается как уверенность в чем-то или ком-то; убежденность в существовании чего-то сверхъестественного (например, Бога, чудес).

Анализ последних исследований. Чаще всего, под верой понимают именно религиозную веру. Тем не менее, вера – это не только основное понятие религии, но и важнейший компонент внутреннего духовного мира человека, элемент познавательной деятельности. Издавна в философии существует традиция разграничивать и даже противопоставлять знание и веру. В чем же разница и связь между верой и знанием? И действительно ли вера присуща познавательной деятельности?

Если знания всегда претендуют на то, чтобы служить объективным отображением действительности, то вера, в отличие от знания, является сознательным признанием чего-то истинного на основании субъективной значимости. Вера является бездоказательным (то есть таким, что не требует рационально-логического доказательства) принятием определенных мыслей, положений и признанием их истинными. В познавательном процессе вера обнаруживает себя как уверенность в истинности научных

выводов, высказанных гипотез, в достоверности определенных очевидностей (аксиом и постулатов). Вера, по мнению Гегеля, – это «знание в особой форме», смыслом которого является не доказуемость, а необходимость полагаться на то, что невозможно до конца постигнуть с помощью разума. Например, мы верим в существование внешнего мира, в трехмерность пространства, в бесповоротность времени, в развитие науки и т. п. [1, с. 159]. «Вера – это особое состояние субъекта познавательного процесса, в котором этот субъект на основе какой-либо информации об объекте познания (как правило, такой, которая не может быть проверена исследовательским путем при данных конкретных условиях) предусматривает наличие у этого объекта определенных качеств или свойств» [2, с. 133].

Вера Декарта в могущество разума была абсолютной, и потому он не мог предусмотреть, что способность создавать абстракции обернется слабостью, которая поставит под вопрос жизни всех людей. В качестве примера можно привести убеждения ученого, который создает оружие массового уничтожения. Он мыслит категориями физики, химии, астрономии, математики и т. д.; ему приходится сохранять, обрабатывать столько абстрактных понятий и величин, что для сопереживания будущим миллионам жертв ему не хватает сил. Отчуждение от эмоциональности, на которой базируется вера, охватывает все больше людей, занятых в сфере науки и техники, и имеет ярко выраженную тенденцию к укреплению. Эта тенденция, бесспорно, лежит в основе научно-технического прогресса человечества (НТП), который способен привести туда, откуда возвращения может и не быть.

Планетарные катастрофы в Чернобыле и Фукусиме, ядерное и термоядерное, химическое, бактериологическое и другое оружие массового уничтожения развеяли миф о науке как источнике величайших благ и хранительнице главных истин. Человечество все-таки осознало, какие огромные несчастья может таить в себе наука. Чем глубже проникают фундаментальные исследования в тайны природы, тем большая угроза может возникнуть для человечества.

Такую деятельность неверующих ученых в совокупности процессов (индустриализация; научно-техническая революция (НТР) и современная информационно-высокотехнологическая революция (ИВТР); демографический взрыв, повышение концентрации углекислого газа в атмосфере, канцерогенез, гонка вооружений; эрозия грунтов, загрязнение их, воды и воздуха; вырубка лесов, урбанизация и т. д.) и порождаемых ими проблем, можно рассматривать как единый глобальный механизм, который может сработать против человека как биологического вида, подготовить катастрофу и его исчезновение.

Можно ли остановить этот механизм, демонтировать и заменить его? Как это сделать? Решение такой проблемы возможно, если исходить из человеческих и божьих представлений о вере в бессмертие духа и высочайшего творения Бога на Земле – человечества. Человечество выживет, если будущие ученые и специалисты будут вооружены этой верой, то есть когда они будут духовно богаты. Ведь человек имеет лишь одно кардинальное средство преодоления любых трудностей, в том числе кризисных явлений современной цивилизации, – силу своего разума. При условии,

конечно, что он руководствуется идеей добра и веры для всего человечества (а это включает и заботу о сохранении естественной окружающей среды). Исправлять ошибки разума и безверия на сложном пути научно-технического и социокультурного прогресса придется благодаря духовному разуму молодых специалистов, поскольку другого реального средства с таким же творческим потенциалом у человечества нет.

Цель данной работы – показать, что высокий уровень веры в сознании молодого человека способствует развитию его гуманного разума и дает ему возможность самовоссоздаться, достойно открыться людям, проявить к ним чувство глубокого уважения и любви, быть верным идеям гуманизма и стремиться к их реализации в процессе жизнедеятельности на благо своей страны, то есть стать личностью и нужным специалистом в нынешнем и будущем обществах.

Изложение основного материала. В науке, вера представляет собой психологическую установку на восприятие реальности как вероятностно-истинного знания, которое базируется лишь на ощущениях, догадках, озарении человека идеями. Она начинается со «вспышки» в мозге человека, обусловленной интуицией [3].

Как правило, религиозную веру непосредственно противопоставляют научному знанию. Как отмечал А. Мень: «Идеологи просвещения и рационализма создали идеологическую платформу для атеистического гуманизма. Возник настоящий культ науки: социальные преобразования стали казаться единым лекарством от всех недугов мира, а идея неуклонного прогресса, которая расцвела в XIX в., укрепила эти позиции. Атеистический гуманизм, отвергнув гуманизм христианский, не переставал предусматривать гибель религиозной веры. Тем не менее, она не только выстояла, но и продолжает жить полной жизнью» [4].

Вера – это убежденность в истинности какого-то утверждения или события, а также в возможности или неизбежности осуществления того или иного явления. То есть вера – это определенная форма отношения человека к явлениям окружающей действительности и представлениям о них. Знание – это отображенные в процессе материальной, духовной и общественной деятельности людей и подтвержденные практикой объективные свойства реального мира, природы, человека [5].

Противопоставление религиозной веры и научного знания стало настолько обычным, что воспринимается как самоочевидное. Тем не менее, правильно ли оно? Ведь знание – это информация, а вера – отношение, то есть определенное психологическое состояние человека. Нельзя информацию противопоставлять отношению. Но, с другой стороны, сказанное совсем не означает, что между верой и знанием вообще не существует никакой связи. Дело в том, что вера – это одна из возможных форм отношения человека к той или иной информации [6]. Важным аспектом указанной статьи является попытка авторов раскрыть нравственное измерение влияния двух мощных полюсов природы человека – чувств и интеллекта – на развитие современного информационно-высокотехнологического общества, в котором должно быть место гуманному отношению к жизни в целом.

Итак, вера – это одна из форм оценивания соответствия той или иной информации истинному положению вещей, а знание – сама информация, полученная в результате отображения внешнего мира и подтвержденная практикой. «Истинная наука и истинная вера требуют от человека умения мыслить критически. Вопрос о взаимодействии науки и веры в своем большинстве опирается на богословские и философские концепции» [7, с. 8].

Таким образом, вере, в том числе и религиозной (поскольку существует еще и вера, в основе которой лежат факты, события, индивидуальный или исторический опыт, не имеющие непосредственного, однозначного практического подтверждения или научно-теоретического обоснования), противостоит не знание само по себе, а практика. Но не всегда можно непосредственно проверить практикой ту или иную истину, например, в таких вопросах: существуют ли Бог и ангелы; создал ли Бог мир или он существует вечно; безгранична ли Вселенная или же конечна; существуют ли другие Вселенные, как они взаимодействуют между собой; существуют ли кварки, глюоны и т. п.?

Вера выполняет в жизни каждого человека и всего общества следующие важные функции: мотивационную (мотивирует и определенным образом стимулирует человеческую деятельность, раскрепощает, активизирует ее); ценностную (отображает иерархию ценностей человека и уверенность в справедливости такой иерархии); компенсаторную (компенсирует нехватку или явную недостаточность рациональных подтверждений истинности или справедливости определенных тезисов или предпосылок); ориентационную (выступает как установка или комплекс таких установок и общий ориентир деятельности людей). Вера обнаруживает и реализует запрятанную в человеке способность осуществить то, что часто кажется невозможным (см. : [2, с. 134]).

В конце XX – начале XXI вв. стало понятно, что духовный, экологический, экономический и этнический кризис, который охватил наше общество, проявился в образовании, науке, технике и технологиях. Заангажированность общественной жизни превращает современного молодого человека в безвольного, несамостоятельного, бездумного, негуманного, самоуверенного индивида [8, с. 173]. История цивилизации показывает, что общество в эпоху глубоких кризисов возвращается к вере в Бога, как и человек, когда попадает в беду. Многие естествоиспытатели и математики, начав свои исследования людьми без веры, каждый своим путем приходили, в конце концов, к вере. Ориентирами их деятельности становились широкие духовные принципы, которые вырабатывались уже не в самой науке, а в других областях культуры и, в значительной мере, в области религиозно-морального поиска. Именно союз науки и религии может помочь преодолеть экологический и духовно-этнический кризис, в котором оказалась современная цивилизация.

Отношения современной науки к религии должны базироваться на глубоко уважении к вере и на весомой оценке места и роли религии в истории социума. «Что касается науки, то она могла бы предоставить апологетике неоценимую услугу в области теологических доказательств существования Бога» [7, с. 247]. Религия и наука не антиподы, а разные формы познания, дополняющие друг друга. Как показала история, ни религия не

выиграла, обвиняя науку в ереси и безбожности, ни наука – считая религию заблуждением необразованных масс, а то и просто шарлатанством.

В наши дни человек потерялся в бесконечности миров, утратил свое символическое место во Вселенной; вопреки благосостоянию развитых стран, человеческая жизнь, лишенная измерения вечности, теряет смысл. Человечество вступило в новую эру существования, когда создаваемые им средства влияния на среду потенциально становятся соизмеримыми с могущественными силами природы [9]. В итоге, имеем технически и информационно высокоразвитую цивилизацию, которая находится в глубоком духовном кризисе и сталкивается с реальной угрозой бездуховности молодежи [8].

Основы не решенной к настоящему времени экологической проблемы заложены в бездуховности и безверии общества, особенно молодого поколения, которое все еще живет в жестких рамках атеизма и марксистского материализма. В развитии духовности большую роль может и должна сыграть вера [10].

Жесткий экономический кризис, неуверенность граждан в завтрашнем дне, отсутствие ближайшей перспективы и социальная апатия, катастрофический спад жизненного уровня и обнищание подавляющего большинства семей – вот тот социально-экономический фон, на котором в перспективе будут разворачиваться демографические процессы. В результате, нынешние молодые люди в крайне сложных условиях растут, воспитываются и должны приобретать знания, создавать науку, технику и технологии.

Они потеряли веру в истины, которые проповедуют учителя и политики. Необходимо в ученическую и студенческую молодежь вселить веру в человеческие ценности, в необходимость обретения глубоких знаний, без которых невозможно будущее человечества. Без веры в Бога, в светлое будущее свое и окружающих людей, в верность любимого человека и друзей, в победу добра над злом, в необходимость обретения знаний и в доброкачественные научные, технические и технологические достижения человеческая личность деформируется под прессом кризисных явлений.

Для нынешнего молодого поколения приобретает особое значение призыв древних греков: «Познай себя!». Справедливое утверждение Тейяра де Шардена, что «если мы идем к человеческой эре науки, то эта эра будет в высшей степени эрой науки о человеке. Люди поймут, наконец, что именно человек как «предмет познания» – это ключ ко всей науке о природе и обществе» [11]. Чтобы это произошло, наука и учебный процесс должны все больше концентрировать усилия на изучении самого человека.

Воспитание совести и веры, утверждает О. В. Сухомлинская, происходит в процессе формирования общечеловеческих ценностей, которые составляют основное содержание воспитания гуманиста [12]. Вера, как правило, тесно связана с духовным миром человека и выступает важным элементом ценностного сознания, в частности, убеждений. Вера – это особое «искусство придерживаться тех убеждений, с которыми ум когда-то согласился, независимо от того, как изменяется расположение духа» (К. С. Льюис) (цит. по: [7, с. 38]).

С разумом часто связывают лишь научное мировоззрение. Но с научным мировоззрением сосуществует религиозное. Религия – форма сознания, в центре которого находится вера в Бога – Создателя мира. Формируя научное мировоззрение, учителя и преподаватели должны уважать религиозные чувства верующих учеников и студентов, а также их родителей, чтобы предотвратить конфликты, оскорбления, унижение их достоинства. При этом необходимо опираться на принцип религиозного плюрализма и веротерпимости. Самое главное – привить молодому человеку доброту и честность, развить способность к благородным поступкам, умение мыслить и отстаивать свои убеждения [13]. Тем не менее, нельзя согласиться с авторами [13], что вера или безверие должно быть личным выбором. Чувство веры в сознании молодых людей должны формировать духовно богатые педагоги.

Какой же выход из тупиковой ситуации, в которой оказалась наука, разум? [14, с. 32]. Возрастающий интерес к аналогиям между идеями новейшей науки и идеями восточной мудрости вызван, прежде всего, попытками создать целостную картину мира. Необходимо формирование новой парадигмы, воплощенной в системе понятий, которые выражают существенные черты действительности. Одним из основных понятий новой парадигмы должна стать вера как стержень любой религии и проявление высочайшего доверия к законам природы, установленных наукой, к великолепию наилучших человеческих чувств и устремлений: любви, дружбы, преданности, счастья, стремления к новым знаниям и открытиям, вечного бурления жизни на Земле и в космосе и т. п.

Итак, отношения современной науки к религии должны базироваться на глубоком уважении к вере и серьезной оценке места и роли религии в истории социума. Значительная часть ученых признают, что в вопросах духовности обществу и науке, в частности, должна помочь религия. Они понимают необходимость союза науки и религии [15–16]. История науки знает немало примеров, когда гениальные ученые новейшего времени были верующими людьми (например, Максвелл, Планк, Фарадей, Эйнштейн, Бор, Гейзенберг и др.). Конечно, они имели свое представление о «высших» силах, которые властвуют над реальностью, по-своему мыслили об окружающей действительности, о душе, о смысле жизни. Именно союз науки и религии поможет преодолеть экологический и духовно-этнический кризис, в котором оказалась современная цивилизация. Всемирная эволюция идет не в пространственном, а в психическом направлении, она осуществляется не в космической экспансии человека, а в пределах нашей планеты. Для нас существенно то, что Тейяр де Шарден обращает внимание на такой парадоксальный факт: человек до сих пор не нашел своего места в структуре мира, выстроенного современной наукой. Более того, наука о Вселенной – космология – обходится без рассмотрения человека [11].

Большое внимание исследованию данного вопроса уделяли известные ученые еще в начале XX в. Так, В. И. Вернадский создал духовно-интеллектуальную теорию «ноосферного человека», введя понятие ноосферы – оболочки земного шара, сферы мысли и духовности, где будет происходить гармоническое взаимодействие природы (при ее сохранении) и че-

ловеческого разума. Эта оболочка представляет собой высшую степень развития антропосферы, социосферы, биотехносферы, имеет непосредственное антропологически-духовное измерение и в данное время относятся к фундаментальным условиям существования человечества [17]. С. Г. Карпенчук подчеркивает, что важной опорой в педагогическом процессе, создающем условия для развития творческой личности, является ориентация на Высший Абсолют – Высший разум (Всемирный), духовность (Бог – Дух святой) и Творчество (Бог – Создатель) – на мощную объединяющую силу всего миротворения, которая действует в разных сферах как естественной, так и человеческой среды [18, с. 8]. Анри Пуанкаре высказался так: «Важно не то, в какого Бога верят люди: чудеса создает не Бог, а сама вера людей» [19, с. 77].

В работе С. С. Пальчевского речь идет о том, «что у человека путем внушения можно возбудить глубокую веру в то, что он талантливый, например, актер, художник, поэт и т. п. Наставник молодежи не должен оставаться в стороне от решения проблемы своевременного выявления тех или других черт одаренности ученика, развития их, формирования твердой уверенности и стойкой веры в достижение поставленной цели. Настойчивое пестование веры в зарождение таланта своего подопечного будет вынуждать его детально продумывать соответствующий мотивационный комплекс, оказывать содействие формированию ситуаций успеха. Индивидуальная работа с таким учеником, имея своей сердцевиной формирование у него веры в собственную одаренность, принудит определенным образом корректировать все элементы воспитательной и дидактической систем, которые будут применяться к юному дарованию. Лишь при таком условии педагог оправдает свое высокое имя, которое с давних времен связано с именем великого Спасителя, так как во все времена у всех народов учитель оставался спасателем талантов и гениев, которые принесли славу не только родному народу, а и всему человечеству» [20].

Итак, если учителя и преподаватели сформируют высокий уровень феномена веры в сознании молодого человека, это будет способствовать развитию стран СНГ. Духовно-моральное становление молодого человека, прежде всего, с помощью веры в Бога, в себя, в свои знания, в возможности нации – это, безусловно, приоритетная задача, на решение которой должна быть направлена деятельность учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов в условиях нарастающего информационно-высокотехнологического НТП.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Філософія** / заг. ред. Т. О. Сілаєвої. – Тернопіль : Астон, 2008. – 360 с.
2. **Андрущенко И. В., Вусатюк О. А., Линецкий С. В., Шуба А. В.** Философский словарь. – К. : А.С.К., 2006. – 1056 с.
3. **Шашкова Л. О.** Діалог науки і релігії в культурно-історичному контексті : моногр. – К. : Грамота, 2008. – 328 с.
4. **Мень А.** История религии: в поисках пути, истины и жизни : в 7 т. – М. : Слово, 1991. – Т. 1. – 287 с.
5. **Шашкова Л. О.** Проблеми генези наукових знань в історії науки // Філософія. Політологія. – 2000. – Вип. 49. – С. 50–53.

6. **Клічук Аліна, Клічук Олег.** Особливість співвідношення знання та віри у контексті їхнього впливу на розвиток сучасного суспільства // Наука. Релігія. Суспільство. – 2008. – № 3. – С. 91–94.
7. **Коллінз К. Джон.** Наука и вера. Враги или друзья? / пер. с англ. Е. Терехина. – Черкасы : Коллоквиум, 2005. – 560 с.
8. **Поліщук Н. В., Панченко М. С., Мосієвич О. С.** Загроза духовного зубожіння молоді // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2007. – Вип. 37. – С. 173–176.
9. **Моисеев Н. Н.** Экология человечества глазами математика: человек, природа и будущее цивилизации. – М. : Мол. гвардия, 1988. – 254 с.
10. **Поліщук Н. В., Панченко М. С., Панченко І. М.** Наука і духовність у процесі становлення творчої особистості // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2008. – Вип. 39. – С. 39–44.
11. **Тейяр де Шарден.** Феномен человека. – М. : Мир, 1987. – 220 с.
12. **Сухомлинська О. В.** Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / за заг. ред. В. М. Оржеховської // Цінності християнської культури як фактор морально-етичного формування особистості : зб. наук. праць. – 2002. – Ч. 1. – С. 9–10.
13. **Степанов О. В., Фіцула М. М.** Основы психологии и педагогики. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с.
14. **Тихошлав В. Ю., Тихошлав Т. С.** Физика веры. – М. : АСТ : Астрель ; СПб. : Весь, 2005. – 246 с.
15. **Кулаков Ю. И.** Синтез науки и религии // Вопросы философии. – 1999. – № 2. – С. 142–166.
16. **Шашкова Л. О. В.** Гейзенберг про співвідношення науки, філософії, релігії // Практична філософія. – 2007. – № 2 (24). – С. 46–52.
17. **Карпенко В. Е.** Ноосферний підхід як парадигма розв'язання глобальних проблем // Матеріали наукової конференції за підсумками науково-дослідної і науково-методичної роботи кафедр Сумського ДПУ ім. А. С. Макаренка у 2006 р. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – С. 86–87.
18. **Карпенчук С. Г.** Педагогічний закон у контексті природних законів Всесвіту // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2005. – Вип. 30. – С. 3–9.
19. **Радзівєвський В. А.** Віра і розум // Православний вісник. – 2000. – № 1. – С. 75–85.
20. **Пальчевський С. С.** Віра як педагогічна категорія // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2001. – Вип. 15. – С. 32–35.

Принята редакцией: 30.01.2013

УДК 378 + 81.243

ИНФОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Н. В. Волинкина (Воронеж)

В статье анализируется одна из основных проблем современной глобализации в научной сфере. Предложен альтернативный путь ее реше-

ния в условиях высшей школы – широкая реализация инфолингвистической системы развития интеллектуально-творческих способностей.

Ключевые слова: глобализация, инфолингвистическая система, интеллектуально-творческие способности, системно-прогностическое мышление.

AN INFO-LINGUISTIC SYSTEM OF THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND CREATIVE ABILITIES OF THE YOUTH IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

N. V. Volynkina (Voronezh)

The article deals with one of the main problems of contemporary globalization in the scientific sphere. The author offers an alternative way of its solving in higher education, namely, wide implementation of an info-linguistic system of development of intellectual and creative abilities.

Key words: globalization, info-linguistic system, intellectual and creative abilities, systemic-prognostic way of thinking.

Формирование универсального социума в условиях экономического, политического и культурного взаимопроникновения, сопровождающегося стремительным изменением баланса политических, экономических, военных сил и выходом на мировую арену новых игроков, является одной из закономерностей мирового развития в XXI в.

В связи с этим, в современном медийном и политическом пространстве широко обсуждается тема глобализации всех сфер жизнедеятельности человека (экономика, наука, образование и т. д.). Что отечественная наука и образование приобретут от процесса глобализации и, соответственно, от стремительного увеличения мобильности как научных идей и разработок, так и их носителей и авторов?

Научные сообщества разных стран аллегорически можно уподобить с бассейном, причем в каждом из них обитает или российский осетр, или американский тунец, или финский сиг, или исландская сельдь и т. д.

А теперь попробуем более глубоко вникнуть в эту аллегорию и разобраться в деталях. Совершенно очевидно, что в одном из бассейнов, – например, именуемом «Силиконовая долина», – стоят кормушки, привлекающие рыбу со всех других бассейнов. На входе же в российский бассейн стоят сторожа, не пропускающая наиболее вкусную рыбу (речь идет, к примеру, об ограничении на передачу «технологий двойного назначения» и сложного современного оборудования, попадающего под поправку Джексона-Вэника [1]). Возникает логичный вопрос: а что останется в российском бассейне по прошествии определенного времени?

Существует и другая проблема: ведущие ученые, которые работают в России и создают новые, прорывные технологии, не могут найти им при-

© Вольткина Н. В., 2013

Вольткина Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Военный авиационный инженерный университет.

E-mail: volynkina_n@mail.ru

менение. Постсоветская индустрия испытывает трудности из-за колоссального технологического отставания и неспособности персонала оценить новые идеи, поверить в перспективность современных разработок, организовать их внедрение и эксплуатацию. В современной российской экономике возникает острый кадровый голод – нехватка образованных, широко мыслящих специалистов и управленцев, умеющих принимать смелые и нестандартные решения. Совершенно очевидно, какие бы нефтедоллары российское руководство не вливало в создание новых современных производств, без решения данной проблемы удержать лучших специалистов не удастся и продвижение к процветающему государству будет затруднительным, поскольку некому будет генерировать, внедрять и эксплуатировать новейшие конкурентоспособные технологии.

А что современная система образования может предложить для решения этой сложнейшей задачи? Отвечают ли данным требованиям «перформатированные» под «Болонский» вариант высшие учебные заведения? К сожалению, нет. В связи с этим остро встает проблема научной разработки и широкой реализации инновационных, вобравших в себя лучший мировой педагогический опыт, альтернативных систем эффективного развития интеллекта, мышления и творчества учащейся молодежи. Результат функционирования таких образовательных инструментов – насыщение российской экономики на всех уровнях специалистами, способными воспринимать, генерировать и реализовывать новые идеи. Это, в свою очередь, создаст благоприятные условия для дальнейшего развития науки, обеспечит востребованность инноваций, а следовательно, откроет перспективы творческого саморазвития и самореализации молодых российских ученых.

Одним из примеров такого подхода является принципиально новая педагогическая система, реализующая *инфолингвистический* путь развития интеллектуально-творческих способностей (далее ИТС) учащейся молодежи в высшей школе. Инфолингвистический путь в условиях глобализации образования предполагает интеграцию информационных и лингвистических (иноязычных) ресурсов информационного социокультурного пространства как формы сосуществования образовательной среды вуза, информационной и социокультурной иноязычной среды [2]. Информационные ресурсы представляют собой совокупность мировых знаний об окружающем мире, ставших общедоступными с помощью современных ИКТ. Под лингвистическими ресурсами мы понимаем использование языка в качестве объекта исследования, в процессе которого формируется определенный стиль мышления как основа развития ИТС, а также в качестве средства доступа к мировой иноязычной информации и осуществления межкультурной коммуникации в процессе интеллектуально-творческой деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Необходимо подчеркнуть, что интеллектуально-творческие способности (ИТС) нами рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность осуществления технологичной работы над поставленной задачей, решение которой в контексте проблемного освоения мира дает качественно новое знание и служит основой раз-

вития системно-прогностического мышления [2]. Это тип мышления, который интегрирует разнообразные концепции и методы в сложном процессе стратегической деятельности и основывается на синтезе всех элементов системы взаимосвязей решаемой проблемы и прогнозировании последствий ее решения в будущем, обеспечивая инновационность и прорыв к новым возможностям [2].

В образовательном процессе высшего учебного заведения инфолингвистическая система развития ИТС представляет собой интегрированный комплекс взаимосвязанных элементов – цели, содержания, форм и методов учебной деятельности, – основанный на широком использовании информационных и лингвистических (иноязычных) ресурсов информационного социокультурного пространства, а также реализующий концептуальный аспект и процессуальную деятельность при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса и направленный на развитие ИТС духовно-нравственной «вторичной языковой ИТ-личности», готовой выстраивать и эффективно реализовывать свою жизненную стратегию в условиях развития информатизации общества и новых наукоемких технологий [2].

Совершенно очевидно, что, преследуя цель успешного и гармоничного развития личности, ее интеллектуально-творческого потенциала, невозможно ограничиваться единомышленниками в ближайшем социальном окружении. В эпоху глобализированной информации субъекту творческой деятельности предоставляется уникальная возможность визуального общения в социокультурной иноязычной среде. Научный диспут в онлайн-режиме, постоянное присутствие в глобальном мировом «мыслительном» пространстве является одним из важных этапов работы над собственной творческой проблемой, и индивид проявляет себя как «вторичная языковая ИТ-личность» с развитыми ИТС, нацеленными на преобразование себя и окружающего мира, которая готова к профессиональному дискурсу на иностранном языке.

Более того, аутентичные современные мультимедийные ресурсы глобальной сети Интернет, являясь носителями иноязычной информации, дают возможность оперативного доступа к любой библиотеке мира, предоставляющей новейшую информацию, необходимую для эффективного решения той или иной творческой задачи. Это позволяет человеку идти в ногу со временем в ситуации стремительно изменяющихся знаний, а при условии успешной реализации своих ИТС – намного опережать время, создавая инновационные интеллектуальные продукты.

Использование информационных и лингвистических (иноязычных) ресурсов в контексте развития ИТС дает возможность современному студенту вести научный дискурс на иностранном языке по разрабатываемой творческой проблеме в онлайн-режиме, а также возможность очно-заочного участия в международных симпозиумах и конференциях молодых талантливых людей.

С выходом в мировую науку и опорой на приобретенный опыт интеллектуально-творческой деятельности в столь глобальном плане, концентрируя свои ИТС и обладая ИКТ-компетенцией, молодой человек получает возможность создать инновационный интеллектуальный продукт, кото-

рый, в свою очередь, будет внедрен в научное содержание изучаемых профильных дисциплин вуза и получит дальнейшую научно-исследовательскую разработку в следующем витке цикла.

Следовательно, представленный цикл подтверждает следующий тезис: эффективное развитие ИТС молодого человека в глобализирующемся мире знаний XXI в. невозможно без развития его как «вторичной языковой ИТ-личности», которая готова использовать в своей интеллектуально-творческой деятельности усвоенные знания, умения и навыки в области информационных и коммуникационных технологий для доступа к информации, ее обработки, интеграции, оценки и создания новой информации.

Таким образом, единство социокультурных, научно-методических, технологических и информационных ресурсов инфолингвистической системы создает условия для развития ИТС молодого человека, способного самостоятельно генерировать, ставить и решать творческие задачи, понимать закономерности, а также воспитать в себе мировоззренческую установку восприятия жизни как динамического пространства открытых задач в глобализирующемся мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Поправка** Джексона – Вэника не будет отменена раньше 2013 года // Новости экономики. – [Электронный ресурс]. – UR : <http://www.newsru.com/finance/01aug2012/venik.html> (дата обращения: 03.09.2012).
2. **Вольнкина Н. В.** Инфолингвистическая система развития интеллектуально-творческих способностей учащейся молодежи в высшей школе. – Воронеж : Элист, 2010. – 357 с.

Принята редакцией: 30.01.2013

УДК 37.0 + 13

КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ: РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Ю. Б. Вертгейм (Новосибирск)

В условиях глобализации актуализируется проблема взаимовлияния интеграционных процессов в обществе и образовании. В статье показано, как действует механизм обратной связи в треугольнике образование – личность – общество. Раскрыто понятие «охлокультура» как совокупность наиболее крайних форм массовой культуры. В качестве способа минимизации рисков предлагается стратегия «понимающего образования».

Ключевые слова: культура, образование, глобализация, массовая культура, интеграционные процессы, диалектика, понимание, ценности.

© Вертгейм Ю. Б., 2013

Вертегейм Юлия Борисовна – преподаватель философского факультета, Новосибирский государственный университета.

E-mail: jwertheim@yandex.ru

CULTURE AND EDUCATION IN THE INTEGRATION PROCESSES: THE RISKS AND POSSIBILITIES

Yu. B. Vertgeym (Novosibirsk)

In the conditions of globalization the problem of mutual influences of the integration processes in the society and education is becoming more topical. In the article the action of the feedback mechanism in the «education – person – society» triangle is described. The notion of «ochloculture» is explained as a collection of the most extreme forms of the mass culture. As a way of risk minimization, a strategy of “understanding education” is proposed.

Key words: culture, education, globalization, mass culture, integration processes, dialectics, understanding, values.

С развитием глобализационных процессов становится остро-актуальной проблема взаимовлияния интеграционных процессов в обществе и в образовании, в социально-философском, теоретическом и прагматическом аспектах. Необходимо выбирать между различными формами интеграции в мировое социальное и образовательное пространство, реализуя возможности и минимизируя риски таким образом, чтобы не спровоцировать дезинтеграционные процессы в обществе и в отечественном образовании. При этом «разброс» возможных вариантов велик – от дальнейшего развития процессов, вызвавших распад СССР, до укрепления роли России как мирового лидера.

Культура понимается как трансляция культурных образцов (в широком смысле, от шаблонов до ценностей) из поколения в поколение. Этот аспект играет ключевую роль в процессах интеграции: если сохраняется ядро культурных образцов [1], тогда общество может противодействовать давлению дезинтеграции; если же ядро разрушается и/или вытесняется заимствованными образцами, тогда сохранить единство общества сложно. В свою очередь, именно заимствование ядерных культурных образцов создает риск разрушения культуры. Эта идея в яркой форме раскрыта в классическом труде Н. Я. Данилевского «Россия и Европа». В пределах каждой культуры развивается своя, особенная система ядерных образцов. Как сформулировал Н. Я. Данилевский в своем третьем законе, «начала цивилизации одного культурно-исторического типа не передаются народам другого типа» [2].

Указанная социокультурная закономерность может пониматься более или менее жестко. Один полюс интерпретации – допустимо только заимствование образцов, нейтральных с точки зрения ядерных ценностей (например, импорт некоторых технологий). Противоположный полюс – допустимо частичное заимствование образцов, затрагивающих ядерные, если эти образцы соизмеримы с ядерными. Таким образом, по сути, спор идет относительно критериев нейтральности или соизмеримости. Особую роль в сохранении ядерных образцов культуры играет система образования. Как подчеркивает С. Г. Новиков, «необходимость сфокусировать деятельность системы воспитания на воспроизводство этого ядра (культуры, – авт.) определяется тем, что именно оно позволяет фиксировать – несмотря на

смену политических режимов и идеологием, социального и экономического строя – многовековое существование российской социокультурной общности» [3, с. 107].

Российская культура «литературоцентрична». В XX в. такие факторы, как попытки вытеснить православие на периферию культуры, неоднократное переписывание истории, постоянный пересмотр принципов воспитания, привели к тому, что русская классическая литература приобрела особую роль для трансляции российской культуры в XX в. Однако теперь, в начале XXI в., литература начинает такую роль утрачивать. Словесность в классических формах не получает должного развития. К примеру, на статус современного «великого поэта» претендует Верочка Полозкова (хотя в ее текстах отсутствует элементарная стилистическая грамотность). Место «владельца дум», в классическом понимании, остается вакантным.

Во второй половине XX в. бремя ответственности за сохранение ядра культуры приняли неклассические формы словесности, такие как авторская песня, русский рок. Для творчества Ильи Кормильцева, Александра Башлачева характерен уникальный сплав современного символизма, западных заимствований и прорывов к высокой архаичности фольклорных, мифо-поэтических символов. Владимир Высоцкий обретает статус «великого поэта», воплощая в своих текстах высокие гуманистические ценности российской культуры. Однако в начале XXI в. также наметился кризис неклассических форм словесности. Как свидетельствуют авторы недавнего специального выпуска журнала «Афиша» (посвященного современной городской жизни и культурным трендам), «по популярности в России рэп сейчас уступает разве что шансону, а среди молодой аудитории у него и вовсе нет конкурентов» [4]. Однако рэп – в отличие от авторской песни – пока остается на уровне городского фольклора.

Тем не менее, представляется сомнительной и непродуктивной идея отвергать всевозможные «низкие» жанры. «Массовая культура» становится слишком широким понятием, поскольку, по мере развития, вмещает в себя «гибриды», например «массовый интеллектуальный роман» (казалось бы, это оксюморон). По аналогии с охлократией («власть толпы», древнегреч.) можно выделить «охлокультуру» – крайние, предельно агрессивные формы массовой культуры. В обществах, которые принадлежат различным цивилизациям, на волне глобализации успешно распространяется псевдо-общечеловеческая культура, для которой характерны культ материального успеха, допустимость любых средств вплоть до насилия, гедонизм, эротизм.

При этом, массовая культура в целом может сохранять некоторую соизмеримость с ядерными культурными образцами. К примеру, экзистенциальная проблематика, раскрытая в романе «Седьмая жертва» А. Мариной, сближает с традицией российского интеллектуального романа. К противоположному полюсу – охлокультуре – можно отнести сугубо коммерческий проект «Марина Серова», более 400 книг. Важно отметить, что технологический фактор сам по себе необязательно ведет к прогрессу. Например, характерный для интернет-сообществ, так называемый «тролль

линг» уничтожает возможность дискуссии на основе рационализма и усиливает ценностную дезинтеграцию личности пользователя.

Представляется полезным переосмыслить динамику современной глобализирующейся культуры, выраженную в терминах «западнизация», «кока-колонизация» [5]. Эти процессы могут быть обозначены как «охло-аккультурация» – приобщение к неподлинным культурным образцам массовой, охлокультуры. Нередко такую охлокультуру отождествляют с западной цивилизацией. Однако подобные ложные, неподлинные формы общечеловеческих ценностей являются разрушительными и для обществ, принадлежащих западной цивилизации. К примеру, в основе выделяемой М. Вебером «протестантской этики» (которая сыграла ключевую роль в истории западной цивилизации) находятся совершенно противоположные принципы – аскеза, ригоризм, благочестие [6]. Для современной России ситуацию резюмирует Е. В. Покасова: «в настоящий момент в большей степени актуализированы такие ценности, как индивидуализм, обособленность, потребительские ценности, тогда как духовность, исконные исторические и культурные ценности не являются приоритетными» [7, с. 132]. Иначе говоря, наше общество подвергается серьезному риску – утратить свою культурную идентичность, под давлением крайних форм глобализирующейся охлокультуры.

Приобщение к ядерным культурным образцам происходит в системе образования и воспитания, и значимость процессов такого приобщения трудно переоценить. Задача ставится таким образом: «образованию необходимо стать истинным проводником между новым поколением и подлинными образцами культуры» [8, с. 65]. В современных условиях, решать подобную задачу очень непросто. Система образования подвергается давлению со стороны различных форм культуры, бытующих в обществе, и «подлинные образцы» могут проигрывать конкуренцию неподлинным (неудачно заимствованным или попросту сомнительным). Говоря о влиянии на образование, «среди социальных макрофакторов... следует особо выделить СМИ, рекламу, видео-книжную продукцию» [8, с. 65].

Т. С. Косенко подчеркивает трагизм современной ситуации: ценности, разделяемые в нашем обществе до распада СССР, «постепенно... вытесняются такими ценностями, как индивидуализм, богатство, культ силы... которые сегодня пропагандируются СМИ. Оказалось, что институты образования не способны противостоять экспансии таких ценностей...» [9, с. 120–121]. В перспективе, пока не просматривается факторов, которые могли бы существенно ослабить подобную экспансию ценностей. В условиях современного широкого доступа к информации невозможно изолировать учащихся от массовой культуры (в том числе, в формах охлокультуры). Перед системой образования стоит другая задача – научить распознавать эти формы, делать выбор в пользу более умеренных, осуществлять возвышение к подлинным образцам культуры.

Однако существует опасность, что в системе образования будет формироваться дезинтегрированная личность, лишенная единой системы ценностей, – если подлинные образцы культуры будут восприниматься лишь поверхностно, формально, а в поведении и мышлении учащихся станут доминировать ценности, пропагандируемые СМИ и создателями массо-

вой культуры. Как отмечает Е. В. Покасова, «не только социально-культурный аспект оказывает влияние на образование, но и образование, исполняя свои непосредственные функции, принимает активное участие в формировании новой личности, призванной решать актуальные задачи современности» [7, с. 129].

Очертим контур для такого механизма обратной связи в треугольнике образование – личность – общество. Образование, проигрывающее конкуренцию охлокультуре, способствует воспитанию дезинтегрированной личности; в обществе становится все больше приверженцев ценностей охлокультуры; давление на систему образования усиливается; возможности системы образования противостоять экспансии неподлинных ценностей становятся еще меньше – и так далее. В результате действия такого контура обратной связи, появляется серьезный фактор риска для интеграции общества и самой системы образования.

Что можно противопоставить безудержной экспансии неподлинных ценностей? На наш взгляд, оплотом против такой экспансии может стать «понимающее образование» (education for understanding), которое строится на основе диалектики понимания. Дэвид Бриджес показывает, что противоречие между пониманием культуры изнутри и извне, между позицией «инсайдера» и «аутсайдера» не является абсолютным: «мы никогда не являемся «аутсайдерами» полностью... всегда существует отчасти разделяемая идентичность» [10, р. 108]. С его точки зрения, возможен и необходим «плюрализм понимания» [10, р. 109]. Сходным образом, Наоко Сайто проблематизирует «инаковость» в пределах привычного и известного – необходимо осознать «инаковость» в пределах своей культуры и на этой основе принять «инаковость» других культур. Для подобного подхода характерны и трагизм отчаяния, и надежда – вначале необходимо осознать отчуждение от собственной культуры [11]. Представляется, что для российского общества преодоление такого отчуждения может стать целевой отправной точкой.

Стратегия «понимающего образования» состоит в том, чтобы учиться видеть свое в ином и затем интериоризировать это иное как свое. Подобный «плюрализм понимания» можно применять к различным областям культуры. К примеру, в процессе образования и воспитания можно выстраивать возвышение от форм охлокультуры, через более умеренные формы массовой культуры, к подлинному искусству, философии, логике. В современной ситуации невозможно изолировать учащихся от потока заимствований из мировой (в нашем понимании, чаще всего – западной) культуры. Поэтому важно подготовить к тому, чтобы отличать подлинные образцы культуры от неподлинных – и для обществ, принадлежащих к другим цивилизациям. Представляется возможным, например, выстроить корпус текстов и интерпретаций европейской и американской литературы, соизмеримой с русской классикой (в том числе и для современных текстовых жанров).

Для мировоззрения современного человека характерна система ценностей, со сложными взаимосвязями между различными ценностями. Важной задачей для философии образования становится переинтерпретация ценностей. В результате, некоторые принципы могут отчасти утрачивать

свой предельный (терминальный) характер и восприниматься в большей степени как инструментальные. Например, сочувствие, милосердие – предельные для православной культуры – могут интерпретироваться как инструментальные для реализации такой ценности, как семейное благополучие.

На основе действия указанного механизма обратной связи, возможна реализация различных сценариев (в зависимости от того, усиливаются или ослабляются негативные процессы). Пессимистический сценарий предполагает продолжающееся, некритическое и неосмысленное, заимствование всего подряд, принижение собственного культурно-исторического наследия, экспансию ценностей охлоккультуры в обществе и в системе образования. Такой сценарий усиливает риски распада общества и системы образования, поражения в социокультурной конкуренции, ослабления субъектности и формирования зависимости от других обществ в качестве сателлита.

Оптимистический сценарий предполагает усиление интеграционных процессов в обществе и в системе образования, обогащение и развитие своей культуры на основе понимания своего в ином и интериоризации этого иное в свое. Объектами такого понимания могут стать девиантные формы собственной культуры, многообразные заимствования из культур других обществ, а также ценности, предопределяющие иные способы мировоззрения и действия. В работе показано, что нет необходимости ограничиваться пессимизмом и поддаваться апокалиптическим ожиданиям. Адекватные познавательные и образовательные стратегии могут стать надежной основой для развития страны в XXI в.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Розов Н. С.** Концепция «Культурные образцы». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nsu.ru/filf/rpha/lib/rozov-patterns.htm>.
2. **Данилевский Н. Я.** Россия и Европа. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vehi.net/danilevsky/rossiya/05.html>.
3. **Новиков С. Г.** Стратегические ориентиры воспитания российской молодежи в эпоху глобализации // Философия образования. – 2013. – №1. – С. 106–109.
4. «**Мы живем в России** – поэтому должны слушать русский рэп» // Афиша. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.afisha.ru/article/rusrap_fans/
5. **Хиз Дж., Поттер Э.** Бунт на продажу: как контркультура создает новую культуру потребления. – Гл. 8. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.razlib.ru/delovaja_literatura/bunt_na_prodazhu_kak_kontrkultura_sozdaet_novuyu_kulturu_potreblenija/p9.php.
6. **Вебер Макс.** Протестантская этика и дух капитализма // Избранные произведения / пер. с нем. – М. : Прогресс, 1990. – С. 61–272.
7. **Покасова Е. В.** Социокультурные основания и аксиологические аспекты современного образования в России // Философия образования. – 2013. – № 1. – С. 128–133.
8. **Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И.** Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ). – Новосибирск : Изд-во СОРАН, 2010. – 298 с.

9. **Косенко Т. С.** Ценностные основы целей современного воспитания // *Философия образования*. – 2012. – № 5. – С. 119–124.
10. **Bridges David.** Education and the Possibility of Outsider Understanding // *Ethics and Education*. – 2009. – Vol. 4. – № 2. – P. 105–123.
11. **Saito Naoko.** Beyond Monolingualism: Philosophy as Translation and the Understanding of Other Cultures // *Ethics and Education*. – 2009. – Vol. 4. – № 2. – P. 131–139.

Принята редакцией: 11.05.2013

Раздел V
ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Part V. THE ISSUES OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 159.9

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК
ЖИЗНЕННЫЙ ВЫБОР ЛИЧНОСТИ**

А. В. Мальгина (Санкт-Петербург)

Целью статьи является анализ содержания выбора профессии выпускниками школы. Выделено значение поиска личностного смысла в процессе выбора. Рассмотрены смысловые универсалии, под влиянием которых совершается выбор, но нельзя выделить одну из них как эффективную, так как все зависит от жизненной ситуации и особенностей личности. Если смысл в профессии найден, тогда изменяется отношение выпускника к обучению. Определено, что выбор профессии относится к жизненным выборам личности. Автором проведена диагностика критериев выбора и сделан анализ основных характеристик выбора: продуманность, самостоятельность и удовлетворенность принятым решением.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, жизненная ситуация, выбор, жизненный выбор, личностный смысл, смысловые универсалии, ценности.

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
AS A LIFE CHOICE OF THE PERSONALITY**

A. V. Mal'gina (Saint-Petersburg)

The aim of the article is to analyze the choice of profession of the school graduates. The importance of personal actualization in terms of occupational choice has been highlighted. The author examines some occupational choice positions but it depends on real-life situation and personal meaning. Graduates' attitude to teaching will change if they find the meaning in the profession. It has been found that occupational selection refers to the personal life choices. The

© Мальгина А. В., 2013

Мальгина Анастасия Владимировна – аспирант кафедры психологии человека, психолого-педагогического факультета, Российский государственный педагогический университет им. А. Герцена.

E-mail: malgina_@mail.ru

author has investigated criteria of choice and main choice characteristics such as reasoning, independency, sense-feeling, and decision satisfaction.

Key words: *professional self-determination, real-life situation, choice, life choices, personal meaning, meaning-related universals, values.*

Современные выпускники живут в период активного развития общества, открывающего новые возможности для реализации себя в различных видах деятельности. Молодой человек после окончания школы находится в жизненной ситуации профессионального самоопределения, то есть выбора будущей профессии, который он должен осуществить самостоятельно, осознанно и ответственно. Это сложное решение, и подготовка к нему начинается достаточно рано, но, как свидетельствует статистика, оно не всегда является успешным. На выбор профессии оказывают влияние множество факторов: мнение родителей, учителей, друзей, собственные интересы и склонности, знание о себе и своих способностях. Однако в данной ситуации жизненного выбора выпускник может совершить ошибку, так как опыт проверки себя в разных видах деятельности у него не значителен. Это связано с тем, что у молодого человека чаще всего имеется только самое общее представление о той или иной деятельности, сформированное под влиянием знаний, полученных от окружающих или средств массовой информации, а точность самопонимания пока минимальная, тогда как выбор многовариантен. Предоставление большого количества возможностей и альтернатив требуют от выпускника увеличения собственной активности, самостоятельности при совершении выбора. Поэтому важно разобраться, что помогает выпускнику школы осуществить правильный выбор. Проблемой профессионального самоопределения занимались А. Е. Голомшток [1], К. М. Гуревич [2], И. В. Дубровина [3], Е. А. Климов [4], И. С. Кон [5] и другие, но изменения в экономике и в мировоззрении людей требуют новых данных в исследовании этого социального явления.

Е. Ю. Пряжникова и Н. С. Пряжников считают, что «сущность профессионального самоопределения состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности» [6]. Личностный смысл представляет собой субъективную значимость для человека тех или иных предметов, явлений. Б. С. Братусь утверждает, что «выбор есть осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни» [7]. Он проводит разделение личных ценностей как осознанных смыслов жизни и лишь декларируемых, внешних по отношению к человеку ценностей. Г. Л. Будинайте и Т. В. Корнилова также подчеркивают, что «личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект определился», акцентируя внимание на необходимости не только осознания смыслов, но и решения об их принятии или непринятии [8]. В то же время ряд авторов полагают, что ценностные образования, напротив, являются базой для формирования системы личностных смыслов. Так, по В. Франклу, человек обретает смысл жизни, переживая определенные ценности [9].

Ф. Е. Василюк пишет, что смысл является пограничным образованием, в котором сходятся идеальное и реальное, жизненные ценности и возмож-

ности их реализации. Смысл, как целостная совокупность жизненных отношений, у Ф. Е. Василюка является своего рода продуктом ценностной системы личности [10]. Аналогичную точку зрения в своем исследовании отстаивает и А. В. Серый [11]. Формирование и развитие систем личностных смыслов и ценностных ориентаций носит взаимосвязанный и детерминирующий характер. Как справедливо замечает Д. А. Леонтьев, личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [12].

Г. Е. Залесский связывает личностные ценности и смыслы через понятие «убеждение». Убеждение, являясь интегрирующим элементом механизма регуляции активности человека, представляет, по его мнению, «осознанные цели, субъективно готовые к реализации путем их использования в социально-ориентировочной деятельности» [13].

Единого личностного смысла не существует, каждый уникален и индивидуализирован, так как зависит от множества факторов. Согласно смысловым универсалиям В. Франкла, Е. Ю. Пряжниковой и Н. С. Пряжникова, выделены пять основных смысловых групп, в которых они проявляются и оказывают влияние на выбор профессии [6].

В первой группе смысл выбора профессии заключается в возможности получения материального вознаграждения по справедливости, в соответствии с затраченными усилиями. В этом случае выбор профессии будет основываться на будущих представлениях о месте работы и возможности получения высокого материального вознаграждения. А. А. Реан считает, что, в современных экономических условиях, данный смысл является одним из основных при выборе профессии [14]. Поэтому так много выпускников считают, что профессии экономиста и банкира дадут им возможность много зарабатывать, но рынок труда уже переполнен выпускниками экономического профиля.

Во второй группе смысл выбора заключается в личностной значимости профессии, и профессиональная деятельность непосредственно выступает в качестве смысла. По мнению Л. И. Анцыферовой, если профессиональная деятельность становится смыслом жизни, основной ценностью, то человек достигает в ней высокого мастерства, благодаря своей «вовлеченности» [15]. В этом случае профессиональная деятельность становится основанием жизненного самоопределения, источником самоуважения и способом самоактуализации личности. К этой группе можно отнести выбор «семейной профессии» или продолжение семейной династии.

В следующей группе смысл выбора профессии заключается в преодолении страдания, поиске факторов, ограничивающих человеку жизнь. По мнению В. Франкла, «жизнь никогда и ни для кого не перестает иметь смысл. Основанием для этого служит то, что человек в состоянии даже безвыходную ситуацию превратить в победу, если рассматривать ее под человеческим углом зрения. Поэтому даже страдание и заключает в себе возможность смысла» [9]. В сложных ситуациях, формирование позиции по отношению к жизни, что проявляется в том, «как» человек обходится со страданием и «для кого» он выполняет деятельность, становится смыслом ситуации, позволяющим преодолеть ее. При выборе профессии это может проявляться таким образом, что человек с ограничениями в физи-

ческом или психическом плане выбирает профессиональную деятельность в виде оказания помощи другим людям, то есть поддерживающую профессию врача, психолога, медицинского или социального работника.

В четвертой группе смысл заключается в повышении собственной значимости, личного достоинства. Человек реализует личный потенциал, выполняя определенную профессиональную деятельность, вносит вклад в общественную жизнь, жизнь других людей, и тем самым повышает свою значимость. Это могут быть профессии, связанные с государственной службой, политикой и научной деятельностью.

В пятой группе смысл профессии заключается в стремлении к элитарности или желании занимать «особое» место в обществе. В данном случае выбор основывается на ореоле или репутации, которая создана у той или иной профессии, на что в большей степени оказывают влияние СМИ и мнение ближайшего окружения. Это могут быть уникальные творческие профессии – актера, модельера, стилиста.

Из предложенной классификации для групп смысловых универсалий нельзя выделить одну или другую как наиболее эффективную, так как все зависит от жизненной ситуации и личностных особенностей молодого человека. Когда смысл в выбранной профессии найден и актуализирован, изменяется отношение молодого человека к обучению, к дальнейшей работе, его деятельность наполняется личностным смыслом. Если этого не происходит, то возникает разочарование и, как следствие, отчуждение от деятельности. Э. Фромм вводит понятие «отчужденный характер» работы, он возникает тогда, когда человек отделяется от своего дела, от деятельности, она перестает быть для него лично значимой [16]. В этой ситуации происходит ослабление мотивации, снижаются результаты работы и труд перестает приносить удовольствие и удовлетворение, так что может рано возникнуть синдром эмоционального выгорания.

Л. С. Выготский считает, что профессиональное самоопределение это не только выбор профессии, но и выбор жизненного пути личности, включение себя в жизнь социального целого на основе своего призвания и выбора основного жизненного дела [17]. Следовательно, его можно отнести к жизненным выборам личности, которые являются поворотными событиями на жизненном пути – далее жизнь меняется и приобретает новое направление. Жизненный выбор определяет вектор будущей жизни молодого человека. Для того чтобы выбор был эффективным, он должен учитывать потенциальные возможности, личностные особенности и сложившуюся жизненную ситуацию, а также характеризоваться следующими показателями – продуманностью, самостоятельностью и удовлетворенностью от принятого решения. Поэтому очень важно исследовать пути формирования и актуализацию личностных смыслов в молодом возрасте для того, чтобы оказать профессиональную помощь в данной жизненной ситуации. Личностные смыслы выступают у молодого человека как способ организации своего поведения в соответствии с осознанными мотивами, возведенными в ранг смысложизненных ориентиров, то есть в качестве индивидуальной идеологии стиля жизни. Они формируются при усвоении социального опыта и проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других элементах внутреннего мира, реализуются в поведении личнос-

ти. В структуре деятельности личностные смыслы связаны с познавательными, волевыми, эмоциональными сторонами, они обеспечивают устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения. Проявляются, с одной стороны, как конкретные отношения личности к фактам действительности, а с другой – как система фиксированных установок, регулирующих поведение в каждый отрезок времени.

Нами была проведена диагностика критериев профессионального выбора среди студентов первого курса (в исследовании участвовали 92 человека), с помощью методики «Субъективное качество выбора», разработанной Е. Ю. Мандриковой, и проективной методики выявления аргументированности выбора [18]. Целью методики «Субъективное качество выбора» является выявление качественных особенностей выбора, изучение субъективного отношения к личностному выбору молодых людей. Она построена по образцу семантического дифференциала Ч. Осгуда (7-балльная шкала оценки) и состоит из двух частей: определенного набора пар словосочетаний – дихотомий, описывающих процесс выбора («Я сделал этот выбор...» – первая часть опросника) и его результат («Принятое мной решение...» – вторая часть опросника, соответственно) [18]. Анализ проводился по четырем показателям.

1) Показатель «продуманность выбора» характеризует степень осознанности, понимания и принятия ответственности за совершенный выбор. Высокие показатели выявлены у 54 % респондентов, они свидетельствуют об обдуманном, добросовестном и ответственном выборе. Низкие показатели выявлены у 7 % респондентов, что характеризует их выбор как спонтанный и необдуманный. Средние показатели набрали 39% респондентов.

2) Показатель «эмоциональная окраска выбора» – описывает эмоциональное отношение респондента к процессу совершения выбора. Высокие показатели говорят об эмоционально-положительном отношении к процессу выбора, они выявлены у 40 % респондентов. Низкие значения характеризуют эмоционально-негативное отношение к выбору – 12 % респондентов. И 48 % респондентов имеют средние значения, что свидетельствует об амбивалентном отношении к выбору.

3) Показатель «самостоятельность выбора» характеризует степень автономности сделанного выбора. Высокие оценки выявлены у 27 % респондентов, значит, они считают, что на их выбор не было оказано влияния из внешней среды. Низкие показатели выявлены у 10 % респондентов, их выбор был сделан под влиянием обстоятельств, мнения близких людей. Средние показатели выявлены у 63 % респондентов.

4) Показатель «удовлетворенность выбором» характеризует отношение к совершенному выбору, принятому решению. Высокие показатели свидетельствуют о принятии сделанного выбора и удовлетворенности им – 66 % респондентов. Низкие показатели у 7 % респондентов свидетельствуют о возникших сомнениях в правильности выбора. 27 % респондентов имеют средние показатели.

Диагностика аргументированности сделанного выбора заключается в следующем: респонденты должны были указать свои аргументы за и против выбора своей специальности, всего было дано 262 аргумента.

При анализе полученных данных выявлено, что выбор профессии в первую очередь ориентирован на перспективу в будущем – 17 % аргументов (профессия востребованна, можно найти высокооплачиваемую работу). Это подтверждает точку зрения А. А. Реана, что у современных выпускников выбор профессии ориентирован на перспективу получения высокого материального вознаграждения [14]. 16 % аргументов характеризуют независимость выбора, ориентированность на мнение других людей. Выбор был осуществлен при поддержке родителей и друзей: «меня поддерживали родители, посоветовали друзья», но в то же время ориентированность на собственный интерес достаточно высокая – 14 % аргументов. Также высокий показатель, характеризующий степень влияния жизненной ситуации на совершенный выбор, – это 14 % аргументов: «не поступил куда хотел», «сложилась обстановка», «поступил на бюджет на эту специальность», «посоветовали в приемной комиссии». В большей степени сюда относятся аргументы «против» выбора данной специальности, они показывают вынужденность выбора. Если рассматривать субъективное восприятие оценки самостоятельности выбора, то мнение близких людей воспринимается как положительный аргумент респондентами, а факторы ситуации – как негативное влияние. По 8 % аргументов относятся к ориентации в выборе специальности на особенности профессии и на особенности будущей деятельности. Но данные аргументы имеют достаточно поверхностный характер, так как респонденты не имеют точного представления обо всех тонкостях будущей работы. В меньшей степени респонденты опирались при выборе специальности на свои способности – 3 % («у меня хорошие математические способности», «я легко нахожу контакт с разными людьми»). Смысловые аргументы составляют 7 %, они были указаны в основном студентами первого курса, обучающимися по специальности «психология»: «получение новых знаний, которые пригодятся в будущем», «я смогу помогать другим людям», «хочу проверить свои возможности», «поможет разобраться в себе и других людях».

Таким образом, полученные нами данные показывают, что больше половины студентов считают свой выбор продуманным. Они удовлетворены принятым решением, но их выбор не был полностью самостоятельным, и, как следствие, эмоциональная окраска в процессе выбора была амбивалентной, что дает возможность предположить изменение эмоционального настроения в процессе обучения и деятельности. Учитывая данные показатели, следует в процессе обучения поддерживать и усиливать положительную эмоциональную составляющую деятельности. Личностный смысл представляет собой сложное образование, в котором можно выделить три основных компонента: когнитивный (элемент знания), эмотивный (эмоциональная составляющая, вытекающая из оценки) и поведенческий (связан с реализацией смысла в поведении личности). Для того чтобы профессиональный выбор был успешным, все три компонента должны быть согласованными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. – М. : Педагогика, 1979. – 159 с.

2. **Гуревич К. М.** Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М. : Наука, 1990. – 225 с.
3. **Дубровина И. В.** Психологическая готовность к личностному самоопределению – основное новообразование ранней юности // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия, 2001. – С. 229–232.
4. **Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
5. **Кон И. С.** Психология ранней юности. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
6. **Пряжникова Е. Ю.** ПрофорIENTATION : учеб. пособие / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 2-е изд. – М. : Академия, 2006. – 496 с.
7. **Братусь Б. С.** Аномалии личности. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
8. **Будинайте Г. Л., Корнилова Т. В.** Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 99–105.
9. **Франкл В.** Человек в поисках смысла: сборник : пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Грозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
10. **Василюк Ф. Е.** Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Шур. – М. : Смысл, 1997. – 314 с.
11. **Серый А. В.** Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида // Вопросы общей и дифференциальной психологии. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 1999. – С. 354–360.
12. **Леонтьев Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е испр. изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
13. **Залесский Г. Е.** Психология мировоззрения и убеждений личности. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 138 с.
14. **Психология** развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. А. Реана. – М. : АСТ ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с.
15. **Анцыферова Л. И.** Психология личности и проблемы геронтопсихологии. – 2-е изд., доп. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 512 с.
16. **Фромм Э.** Душа человека / пер. с англ. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
17. **Коржова Е. Ю.** Жизненные (субъект-объектные) ориентации у студентов – будущих психологов // Смысловые пространства современного человека : сб. науч. ст. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2005. – 380 с.
18. **Мандрикова Е. Ю.** Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2006. – 195 с.

Принята редакцией: 30.01.2013

УДК 372.8

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Б. Е. Ламаш (Владивосток)

В работе анализируется влияние глобализации и информатизации на гидрометеорологическое образование. Показывается, что рост образовательных ресурсов в сети Интернет является объективным процессом, от которого нельзя оставаться в стороне. Мультимедийная на-

полняемость учебных материалов улучшает усвояемость, а использование работ зарубежных авторов ведет к совершенствованию профессионального иностранного языка. Сильная физико-математическая базовая подготовка и учет региональных особенностей изучаемых геосфер остаются отличительными чертами российского гидрометеорологического образования.

Ключевые слова: глобализация образования, информатизация образовательного процесса, мультимедийный контент.

GLOBALIZATION AND INFORMATIZATION OF THE HYDROMETEOROLOGICAL EDUCATION

B. E. Lamash (Vladivostok)

In the paper, there is analyzed the influence of globalization and informatization on the hydrometeorological education. It is shown that the growth of educational resources in the Internet is an objective process, of which it is impossible to stand aside. Multimedia content of the teaching material assists to increasing the comprehensibility of the material, and the use of foreign authors' material helps improving the professional foreign language. Strong physical and mathematical basic education and taking into account the regional features of the studied geospheres remains a distinctive feature of the Russian hydrometeorological education.

Key words: globalization of education, informatization of the educational process, multimedia content.

В связи с переходом на двухуровневую систему образования, принятую за рубежом, возникает вопрос о принятии или непринятии других аспектов зарубежного образования. Введение кредитных единиц и модульности образовательных дисциплин позволяет отнестись к такому переходу положительно. Общепланетарный характер большинства процессов в жидкой (гидрология и океанология) и газообразной (метеорология) оболочках Земли обеспечивает единообразное их описание и трактование, что способствует унификации образовательных подходов независимо от страны. Более того, растущая интернационализация образования ведет к использованию наработок других образовательных школ.

Сокращение экспериментальной базы в вузах требует адекватного замещения наглядными материалами, предпочтительно мультимедийного содержания. В зарубежных вузах эта часть гидрометеорологического образования является достаточно проработанной. Тем более, что ряд университетов на уровне программ подготовки бакалавров сводит данный образовательный момент к минимуму, ориентируясь, в основном, на лекционно-лабораторное изучение учебного материала.

© Ламаш Б. Е., 2013

Ламаш Борис Евгеньевич – доктор физико-математических наук, доцент, профессор кафедры океанологии и гидрометеорологии, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: lamash@meteo.dvgu.ru

При подготовке и осуществлении образовательного процесса не остается в стороне сообщество ученых-геофизиков. Так, в США это направление контролируется и направляется Американским геофизическим союзом (American Geophysical Union, AGU, <http://education.agu.org/>) [1]. Программа ориентируется на пять основных целей, включая подготовку высококвалифицированных педагогических кадров для колледжей и университетов по наукам о Земле и участие в программе ведущих специалистов AGU. Учебно-методическое обеспечение по метеорологии и океанологии дает сайт MetEd (<https://www.met.ed.ucar.edu/>), поддерживаемый Сообществом университетов по атмосферным исследованиям и спонсируемый рядом региональных метеорологических агентств. Учебные материалы, представленные на сайте MetEd, охватывают основные области гидрометеорологии (климат, динамику атмосферы, тропическую метеорологию и т. д.). Статьи, как правило, написаны коллективами авторов – корифеев в своей области исследований и содержат большое количество не только математизированного, но также фактического и мультимедийного материала. Это делает сложные процессы более доступными для восприятия.

Учебные материалы изложены, в основном, на английском языке, что позволяет студентам совершенствовать профессиональную составляющую изучаемого иностранного языка. Помимо текстового содержания лекций, оформленных в виде html-файлов, присутствуют озвученные презентации. Текст транслируется на хорошем разговорном языке и может использоваться не только в профессиональной, но и языковой подготовке, а также в качестве дополнения обучающим модулям на иностранном языке. Для получения учебных материалов с сайта MetEd необходима регистрация. Однако для профессорско-преподавательского состава и студентов это совершенно бесплатно.

Общее руководство образовательным процессом по гидрометеорологии и разработку квалификационных компетенций по различным направлениям деятельности человека (например, авиационная метеорология, гидротехническая деятельность, экология побережий и т. д.) осуществляет Всемирная метеорологическая организация (ВМО, http://www.wmo.int/pages/index_ru.html). На этом сайте также содержатся электронные образовательные ресурсы по метеорологии (<http://www.met-elearning.org/moodle/>).

Обучению по темам, связанным с различными аспектами изменений климата на нашей планете, посвящен специализированный сайт CAMEL (Climate, Adaptation, Mitigation, E-Learning; <http://www.camelclimatechange.org/>). Предлагаемые на нем материалы используются по дисциплине «Климатология».

Для включения в мировое образовательное пространство, при поддержке ведущего образовательного учреждения в области гидрометеорологии – Российского государственного гидрометеорологического университета (РГГМУ, г. Санкт-Петербург), выполнялись и выполняются гранты Европейского союза TEMPUS: «Разработка двухуровневой учебной программы по метеорологии, основанной на компетентностном подходе» (СОМВАТ-МЕТЕО), «Разработка структуры квалификационных требований в метеорологии» (QualiMet; <http://www.qualimet.net/>) и «Образова-

ние в области прикладных морских наук» (eMaris; <http://www.emaris.net>). В работе над грантами активно участвуют УМО вузов России в области гидрометеорологии, поэтому можно утверждать, что все педагогическое сообщество включено в адаптационные мероприятия по переходу на двухуровневую систему образования и взаимодействие с университетами Европы.

В европейских университетах уже на уровне магистерских программ (MSc programme) развивается система по обмену знаниями и информацией, что выражается в повышенной мобильности магистрантов (один семестр обязательно нужно провести в другом университете по родственной программе) и преподавании всех дисциплин на английском как общепризнанном языке научной коммуникации (см., например, магистерские программы в Университете Бремена (ФРГ) или Университете Копенгагена (Дания)). Очевидно, что такое направление не только ведет к развитию у студентов научных знаний, но и расширяет коммуникационный круг, повышая мобильность, необходимую для дальнейшего участия в научной деятельности.

В плане перехода на европейские стандарты РГГМУ в настоящее время является ведущим профильным вузом, хотя и географический факультет Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (МГУ, г. Москва) также активно участвует в этом вопросе.

Помимо международных программ, необходимых для взаимопроникающего обучения с университетами Европы (Финляндия, Дания, Германия, Испания), в РГГМУ для повышения информатизации учебного процесса сформирована электронная библиотека (<http://elib.rshu.ru/>), охватывающая все аспекты образовательного процесса по направлениям «Гидрометеорология» и «Прикладная гидрометеорология» (профили – гидрология, метеорология, океанология). В библиотеке содержатся издания самого университета за его многолетнюю историю, а также издания других вузов Санкт-Петербурга и Гидрометиздата.

Для придания непрерывности процессу обучения, в системе Роскомгидромета создан Институт повышения квалификации руководящих работников и специалистов, на сайте которого (<http://ipk.meteorf.ru/>) содержится большой набор материалов по различным дисциплинам, которые подготовлены российскими преподавателями и учеными. Кроме текстового там представлен презентационный материал, который, в основном, опирается на мультимедийную составляющую и по качеству не уступает зарубежным аналогам. Однако, надо признать, формирование такого банка учебных материалов находится еще на начальном этапе.

Применяемая в зарубежных вузах модульная система позволяет не только проводить унифицированное обучение, но и делать сравнительный анализ уровня и качества подготовки в том или ином университете.

Также показано, что информатизация образования позволяет охватить широкий возрастной диапазон учащихся, а также облегчить образовательный и самообразовательный процесс для работников гидрометеорологической службы, расположенных вдалеке от образовательных центров [2].

Анализируя вышеприведенный материал, можно сделать несколько выводов. Во-первых, в условиях глобализации образования российская

система подготовки гидрометеорологов не должна оставаться в стороне от мировой тенденции. Это подтверждается участием УМО вузов России по гидрометеорологии в грантах Европейского союза TEMPUS, нацеленных на интеграцию российской и европейской образовательных систем. Во-вторых, отличительными чертами российского гидрометеорологического образования должны оставаться более усиленная, по сравнению с зарубежной, физико-математическая базовая подготовка и учет региональных особенностей изучаемых геосфер. Рост информатизации, доступность и наполняемость образовательных ресурсов соответствуют тенденциям современного образовательного процесса.

В плане глобализации образовательного процесса необходимо уже на уровне магистерских программ, не говоря о подготовке аспирантов, внедрять международно признанные курсы образовательных программ, которые рекомендуются как ВМО, так и мировым геофизическим сообществом. Переход можно начинать с использования доступных информационных ресурсов при изучении материала, включая лекции на английском языке. Это будет способствовать как профессиональному росту, так и языковой практике, столь необходимой для международной коммуникации как на вербальном, так и на текстовом уровнях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Adamec B., Asher P.** AGU Education and Public Outreach Programs: Empowering Future Earth and Space Scientists // Eos Trans. AGU. – 2011. – Vol. 92. – № 41. – P. 353–356.
2. **Белоцерковский А. В.** На перекрестке мнений // Высшее образование в России. – 2010. – № 2. – С. 32–38.

Принята редакцией: 30.01.2013

УДК 304.2

УЧИТЕЛЬ И ЕГО КОНСТАНТНОЕ ЗНАЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ*

Г. Г. Зейналов, Е. Н. Чекушкина, Р. Г. Костина (Саранск)

В статье предлагается переосмыслить роль и место учителя в современном образовании. В данном случае, учитель понимается в широком смысле, обретая форму системы «учитель», которая представляет собой не простую совокупность свойств и характеристик, а целостное динамическое образование. Наличие высокопрофессионального, компетен-

* Научное исследование проведено при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг., соглашение № 14.В37.21.0989. Тема: «Методология развития социокультурных констант образовательного пространства инновационного вуза в структуре устойчиво-развивающегося общества».

тно, мобильного учителя превращает его в константу образования XXI века, причем его задачей является также воспитание как перво-степенный приоритет образования.

В задачи учителя входит не только передача готовых знаний прошлого, но и формирование у молодого поколения способности инновационного мышления, умения быть мобильным, духовно богатым и нравственно воспитанным. Учитель превращается в важное технологическое педагогическое звено между наукой и образованием, теорией и практикой, прошлым, настоящим и будущим. Его деятельность многофункциональна, и он – выступает как педагог и исследователь, творец и разработчик, управляющий и конструктор процесса обучения, модератор между обучающимися и источником информации. В современном образовании учитель превращается в исследователя, который постоянно должен совершать научные открытия и апробировать их. Задача учителя – целенаправленно подводить его к этому. Общество, которое сумеет создать такую совершенную систему «УЧИТЕЛЬ», станет лидером XXI века и определит будущее человечества.

Ключевые слова: константа, инновационное развитие, система «учитель», инновационное мышление, нравственное воспитание, духовные качества, ответственность, мобильность.

THE TEACHER AND HIS/HER CONSTANT ROLE IN MODERN EDUCATION

G. G. Zeynalov, E. N. Chekushkina, R. G. Kostina (Saransk)

The article suggests rethinking the role and place of the teacher in modern education. In our case the teacher is understood in a broad sense, assuming the form of a “teacher system”, representing not a simple collection of features and characteristics but a complete dynamic formation. The presence of the highly professional, competent and mobile teacher turns him/her into a constant of education of the XXI century, and upbringing is one of his/her tasks of paramount priority.

Among the teacher’s tasks is not only the transfer of the past knowledge, but the formation of the young generation’s ability of innovative thinking, of being mobile, spiritually rich and well-mannered. The teacher becomes an important technological and pedagogical link between science and education, theory and practice, past, present and future. Its activity is multifunctional, and he/she acts as a pedagogue and researcher, creator and developer, manager and designer

© Зейналов Г. Г., Чекушкина Е. Н., Костина Р. Г., 2013

Зейналов Гусейн Гардаш-оглы – доктор философских наук, профессор кафедры философии факультета истории и права, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева.

E-mail: zggo@mail.ru

Чекушкина Елена Николаевна – кандидат философских наук, доцент, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева.

E-mail: philosophy@mordgpi.ru

Костина Регина Гусейновна – преподаватель, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева.

E-mail: philosophy@mordgpi.ru

of educational process, a moderator between the students and the information sources. In modern education he/she becomes a researcher who constantly has to make scientific discoveries and implement them. Society which manages to create such a perfect «TEACHER» system will become the leader of the XXI century and will define the mankind's future.

Key words: *constant, innovative development, "teacher" system, innovative thinking, moral education, spiritual qualities, responsibility, mobility.*

К стратегическим целям современного образования относится решение множества проблем, связанных с преодолением духовного кризиса и вхождением в единое информационное пространство мировой экономики и культуры, с инновационным развитием основных сфер экономики и общественной жизни. «Болонский процесс, цель которого – формирование единого европейского образовательного пространства, становится катализатором инновационных преобразований в образовании. Включение России в единое европейское экономическое и образовательное пространство выражается в разработке и внедрении стратегии развития инновационного вуза...» [1, с. 104]. Без высокообразованного, инновационно мыслящего и духовно богатого учителя эту проблему не решить.

В связи с актуализацией вышеназванных задач, в обществе появилась потребность переосмысления места и функции учителя как константы инновационного образования, включая процесс воспитания молодежи как первостепенного приоритета образования. Н. Н. Моисеев еще в 1990-е гг. отметил важность роли учителя в развитии общества. «Когда я произношу слово «УЧИТЕЛЬ», то имею в виду не только педагогов, работающих в средней или высшей школе, а саму систему формирования, сохранения и развития коллективных знаний, нравственности и памяти народа, передачи всего накопленного следующим поколениям. Имею в виду всех тех людей, которые ее создают и которые способны внести в мир элементы душевной тревоги за будущее своего народа, а в нынешних условиях – и будущее планетарной цивилизации» [2].

Стоит отметить, что общество, определяя учителя в качестве константы общественного развития, всегда стремилось создать систему для духовно-нравственного воспитания своих представителей. О такой системе, в которую включены все представители общества и структуры государства, в работе «Политика» писал античный мыслитель Аристотель. «А так как государство в его целом имеет в виду одну конечную цель, то, ясно, для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом, как теперь, когда (25) всякий печется о своих детях частным образом и учит частным путем тому, что ему вздумается. Что имеет общий интерес, этим следует и заниматься совместно. Не следует, кроме того, думать, будто каждый гражданин сам по себе; нет, все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей (30) государства. И забота о каждой частице, естественно, должна иметь в виду попечение о целом» [3, с. 628].

Учитель в рамках инновационного образования из транслятора готовых знаний в классическом образовании превращается в наставника в духовной жизни и проводника в мире научного поиска. Обучающийся стано-

вится исследователем, в ходе обучения он постоянно должен совершать научные открытия и апробировать их, а задача учителя состоит в том, чтобы целенаправленно подвести его к этому. В данном случае, учитель – педагог и исследователь, творец и разработчик, управляющий и конструктор процесса обучения, модератор между обучающимся и источником информации. Тогда как образование – процесс постоянного диалога, с одной стороны, между учителем, как носителем исторической памяти, знаний и опыта прошлого, и учеником – человеком будущего, носителем новых социальных качеств и ценностей, с другой. Следовательно, в процессе такой коммуникации происходит постоянное и обоюдное взаимообучение и взаимовоспитание. В результате у будущих специалистов формируются такие качества, как мобильность для социально-профессиональной деятельности и компетенции для презентации своих идей, теорий и навыки для продвижения их в научное сообщество.

Однако ситуация, сложившаяся в системе образования, свидетельствует о неготовности современного образования к такой работе. Говоря о содержательной стороне становления нового учителя, было бы неправильно сводить эти вопросы только к проблемам обучения, обретения знаний в области профессиональной деятельности, экономики и технологий. Особое значение обретает проблема духовности, так как одной из причин современного цивилизационного кризиса является духовное обнищание человечества, катастрофическое отставание духовности от экономического и технического прогресса цивилизации. Именно здесь скрыты причины нарастающих экологических катастроф, социальных конфликтов.

Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в экономике, мировоззрении, ценностной системе, отсутствие социально-экологических, морально-нравственных ориентиров для подрастающего поколения, а также преобладание бездуховности, нетолерантности, агрессивности, экофобии заставляют современного учителя выступить в качестве просветителя взрослого населения в области информационно-коммуникационных технологий и экологии; для подрастающего поколения становится эталоном таких духовных качеств, как креативность и инновационность мышления, мобильность и компетентность, честность и порядочность, экологичность и рациональность потребностей, глобальность мышления и локальность действия, гражданская ответственность и правовая грамотность, творчество и самостоятельность, межнациональная толерантность и национальная идентичность, инициативность и соревновательность. Можно согласиться с мнением В. В. Горшкова, что «если педагог позиционируется как существо креативное, преобразующее, созидательно изменяющее прежде всего себя <...> и окружающую среду, то происходит это при непрерывной актуализации его субъективной активности, являющейся базовым основанием мобилизации всех его профессиональных и духовных потенциалов» [4, с. 72].

В таком случае стратегическая задача современного инновационного образования состоит в следующем: создание системы «УЧИТЕЛЬ» и формирование движущей силы этой системы, новых педагогических кадров – учителей, способных решать педагогические задачи в условиях существования различных религиозных, гуманистических, этнических, философ-

ких, духовно-нравственных систем ценностей.

Принципиальный недостаток современного образования – формирование конкурентоспособной, трудоспособной личности, когда образованный человек выступает как «рабочая сила». Инновационное развитие страны ориентирует систему «Учитель» на становление целостной личности, воспитанной на основе современной мировой и национальной культуры. Необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить «умению чувствовать человека». О нравственности человека можно говорить, только если он нравственно ведет себя в силу внутреннего побуждения, а в качестве средств контроля выступают его собственные взгляды и убеждения. Развитие таких взглядов и убеждений и соответствующих им привычек поведения составляет задачу системы «УЧИТЕЛЬ».

Среди многочисленных этических ценностей особую значимость в рамках инновационного образования получает «ответственность». Трудность реализации задач современного инновационного образования заключается в том, что большинство жителей планеты полностью не осознают своей ответственности перед историей. Как отмечает А. Печчеи: «Нынешний глобальный кризис <...> является прямым следствием неспособности человека подняться до уровня, соответствующего его новой могучей роли в мире, осознать свои новые обязанности и ответственность в нем» [5, с. 76].

Нравственная ответственность детерминирована самим бытием общества, необходимостью его сохранения. «Внешние ограничения, юридические запреты сами по себе бессильны, если их необходимость не подкрепляется ясным моральным чувством, внутренней убежденностью в том, что некоторые действия не могут быть оправданы никакой видимой пользой, никакой притягательностью» [6, с. 13]. Поэтому ответственность как социально-психологическое качество должно формироваться у молодого поколения в ходе социализации вместе с умением подвергать любые свои действия оценке с точки зрения дальнейших последствий. Ответственность имеет два тесно связанных значения: ответственность перед нынешним и будущим поколениями и ответственность за сохранение жизни и возможность удовлетворения основных потребностей.

Именно духовное оздоровление внутреннего мира учителя как личности и учительства как системы создает условия для более эффективного осуществления радикальных социальных и экономических реформ, что позволяет оздоравливать социальные институты, создавать новые системы мотивации и стимулирования труда, а также разрешить противоречие между человеком и человеком, человеком и природою. Согласно Н. Н. Моисееву, «УЧИТЕЛЬ – тот, кто передает эстафету знаний, культуры, особенно в “минуты роковые”, – превращается в центральную фигуру общества, центральный персонаж разворачивающейся человеческой драмы» [7].

Целью, в данном случае, становится – на основе инновационного мышления усиление роли общечеловеческих ценностей в системе «учитель». Речь идет о таких жизненно важных ценностях, как жизнь отдельного человека и его безопасность, окружающая среда и разумное удовлетворение потребностей, новаторский потенциал и творчество, ответственность

и профессиональная мобильность. В связи с этим социальная парадигма системы «учитель» должна соответствовать жизни современного человека. Учитель как центральное звено образования XXI в. должен ориентироваться не на воспроизводство человека прошлого, а на производство человека настоящего и будущего, способного действовать на опережение. Смысл опережающего образования – формирование у человека способности упреждающе оценивать предполагаемые последствия своих действий, учитывать интересы нынешних и будущих поколений, прогнозировать и идеально построить те или иные профессиональные конструкции.

Итак, решение глобальных проблем нашей цивилизации фокусируется на конкретно-личностных качествах учителя, его духовном содержании как константы инновационного образования. Можно вспомнить известные слова «когда пруссаки победили австрийцев, это была победа прусского учителя над австрийским школьным учителем» [8], которые раскрывают роль учителя в цивилизационном развитии. Очевидно, сегодня в первую очередь от учителя зависит судьба всей цивилизации. Этим и объясняется константная роль и место учителя в социальном механизме формирования инновационного образования и современной культуре общества. Без таких изменений внутреннего мира современного учителя невозможно создание системы «учитель» и дальнейшее позитивное развитие духовной составляющей цивилизации. «И именно та нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему УЧИТЕЛЬ, делается лидером XXI века!» [9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зейналов Г. Г., Стародубцева Л. В. Социальная эффективность инновационной деятельности вуза (на примере Мордовского госпединстута) // *Философия образования*. – 2012. – № 6 (45). – С. 102–107.
2. Моисеев Н. Н. *Экология и образование*. – М. : ЮНИСАМ, 1996. – [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.ecolife.ru/moiseev/2000-3-1.shtml>.
3. Аристотель. *Сочинения*. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 376–644.
4. Горшкова В. В. *Философско-теоретические ориентации современного педагога* // *Педагогика*. – 2012. – № 8. – С. 71–79.
5. Печчеи А. *Человеческие качества*. – М. : Прогресс, 1985. – 310 с.
6. Мухалишвили Н. Л., Сергеев В. М., Шрейдер Ю. А. *Ценностная рефлексия и конфликты в разделенном обществе* // *Вопросы философии*. – 1996. – № 11. – С. 3–22.
7. Моисеев Н. Н. *Экология и образование*. – М. : ЮНИСАМ, 1996. – [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.ecolife.ru/moiseev/2000-3-1.shtml>.
8. *Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений*. – [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.bibliotekar.ru/encSlov/15/250.htm>.
9. Моисеев Н. Н. *Экология и образование*. – М. : ЮНИСАМ, 1996. – [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.ecolife.ru/moiseev/2000-3-1.shtml>.

Принята редакцией: 30.01.2013

ФИЛОСОФИЯ ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВА В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

О. И. Баркова (Красноярск)

Рассматриваются проблемы, возникающие при столкновении теорий развития градостроительства, которые принадлежат метафизическому и диалектическому проектам науки, а также политические, экономические и социальные предпосылки и последствия.

Ключевые слова: градостроительство, урбанистика, урбанизация, эффективность градостроительного планирования

THE PHILOSOPHY OF URBAN DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF GLOBALIZATION

O. I. Barkova (Krasnoyarsk)

The author considers the problems, which have arisen due to collision of various theories of urban development corresponding to the metaphysical and dialectical science projects, as well as their political, economic and social preconditions and consequences.

Key words: urban development, urban studies, urbanization, the effectiveness of urban planning.

Концепции управления обществом принципиально различаются в зависимости от того, на базе каких проектов науки – диалектического либо метафизического – они разворачиваются. Проект науки всегда является порождением соответствующей культуры. И. Пригожин отмечал, что «нет общезначимой истины, но всякое мнение истинно. Всякая истина – есть чье-то мнение» [1, с. 268]. Следовательно, разворачивание постмодернистских проектов в осмыслении перспектив урбанизации ведет к столкновению с диалектическими проектами, что порождает проблемы градостроительства.

Хотелось бы видеть в нашей стране такое градостроительство, которое исходит из конкретики социальных условий жизни, а не из сиюминутных требований производства и ставит коллективные интересы выше частных.

Процесс формирования административно-территориального деления (АТД) в государстве происходит посредством принятия законов, нацеленных, прежде всего, на решение экономических задач.

Сегодня человеку, который знает об осуществлявшихся много лет социалистических преобразованиях АТД, очень странно узнавать о растущей сегрегации населенных мест, о все большей недоступности образо-

© Баркова О. И., 2013

Баркова Ольга Ивановна – соискатель кафедры философии и социальных наук, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. ак. М. Ф. Решетнева.

E-mail: Ym-cili@mail.ru

вания, о безработице в восточных регионах, то есть об избыточности населения в краях, где его не хватает и куда, как отмечал В. Цымбурский, по демографической логике следовало бы, используя все льготы, канализировать мигрантов, стекающихся в Россию [2]. Это наводит на мысль об онтологическом разрыве, непродуктивном столкновении теорий, а также о смене детерминант, их флуктуации, делающей прежнее детерминистическое описание непригодным и вынуждающей, по Пригожину, ограничиваться лишь статистическим описанием системы [1]. В глобальном масштабе это сделали Медоузы в 1972 г., статистически вычислив и признав жизненную важность социального равенства как основу осуществления права каждого на жизнь [3]. Однако нарастания равенства не наблюдается. Напротив, растет неравенство. Анархии в стране нет, законы действуют, руководство осуществляется. Каковы же теории, в соответствии с которыми принимаются законы, ведущие к асоциальным результатам? Сейчас принято оправдывать все издержки системы, ссылаясь на неподконтрольное явление энтропии. Так ли оно неподконтрольно? В XIX в. необратимость сравнивали с трением, вязкостью, теплопроводностью. Необратимость была первопричиной потерь и непроизводительных расходов энергии. Однако, существует мнение: если где-то убыло, где-то все же прибыло. Не возникая ниоткуда, ни что не исчезает в никуда.

Впервые письменно идеи градостроительства сформулированы в древнем Риме. Трактат римского инженера и архитектора Витрувия, насчитывающий более 2 000 лет, служил основой и точкой отсчета для теории архитектуры повсюду в Европе и во многих странах мира. Исследование структуры текста, характера изложения, происхождения тех латинских слов, что получили впоследствии статус терминов, обозначило стадии становления теории архитектуры как специальной области знаний. Витрувий охарактеризовал профессиональные качества архитектора-градостроителя. «Что же касается философии, то она возвышает дух архитектора и, искореняя в нем самонадеянность, делает его более обходительным, справедливым, честным и отнюдь не скаредным. Это чрезвычайно важно, потому что, в самом деле, никакая работа не может быть выполнена без честности и добросовестности. Архитектор не должен быть жаден и стремиться к наживе, а обязан серьезно поддерживать свое достоинство соблюдением своего доброго имени; это ведь именно и предписывает философия. Кроме того, философия объясняет природу вещей, которую архитектору необходимо очень тщательно изучить, так как он имеет дело со многими и различными физическими вопросами» (цит. по: [4]).

«Градостроительство» как понятие и как практическая деятельность может интерпретироваться в разных значениях и в большей степени определяться политическими подходами. Шведский исследователь Р. Свенссон справедливо отмечает, что «если мы рассматриваем градостроительство как орудие преобразований, то мы можем получить совершенно иной результат, чем если мы этим понятием обобщаем все правила и постановления, регулирующие наше строительство и землепользование» [5, с. 11].

В прошлом, единое понятие «архитектура» объединяло всевозможные задачи искусства строить. Градостроительство выдвинулось в самостоятельную область архитектуры как искусство организации населенных мест –

систем, объединяющих множество объектов, вследствие урбанизации – процесса сосредоточения населения и различных видов деятельности в городах, который небывало ускорился вместе с началом промышленной революции конца XVIII – середины XIX вв. Вызванный урбанизацией бурный рост городов породил множество специфических вопросов, для решения которых необходима была новая дисциплина – урбанистика.

Советский деятельный философский подход, согласно которому урбанизация (как и другие социальные процессы) управляема, основывался на ресурсном оптимизме (детерминизме). Из него следовало, что задачи урбанизации могут определяться руководителями в зависимости от тех или иных выдвигаемых ими целей.

Многими современными исследователями отмечается, что в настоящее время цели градостроительной деятельности и критерии оценки ее результатов становятся все более размытыми. Поэтому подчас недостаточная эффективность градостроительного планирования проявляется как в странах с рыночной экономикой, так и в странах с жестким централизованным планированием. В первом случае, в качестве причины предлагается частная собственность на землю, влияние множества случайных сил и агентов деятельности. Во втором случае, негативный результат, наоборот, объясняется отстранением горожан от участия в процессах развития города.

В исследовании Н. М. Чуринова показано, что если в процессе научного управления обществом происходит формирование совершенства (негэнтропии), то актуальной оказывается гармония (симфония) духовной и светской властей, а научное управление обществом предстает как осуществление диалектической методологии [6].

Процесс может стать результативным, только если он организован с учетом научных представлений о субъекте и объекте управления, предмете и методах управления. Отсутствие конструктивных стратегических целей пространственного развития страны, региона, города оставляет специалистов и общество без объективных критериев эффективности градостроительной деятельности, которая часто измеряется лишь объемами строительства. И это является одной из фундаментальных проблем российского градостроительства.

Становление опыта представляет собой одновременно формирование и объекта, и субъекта познания – нет субъекта и объекта самих по себе, есть объект, становящийся субъектом, и объективизирующийся субъект. А. Уайтхед, считавший даже Бога лишь соавтором событий, а не их творцом, признавал, что столкновение теорий не бедствие, а благо, ибо открывает новые перспективы [7]. Практика постнеоклассического времени подтвердила перспективность и насущность не только отраслевой, но и территориальной специализации наук. История овеществляется в формах градостроительства, привязанных к территории, традициям, образованию, науке, культуре.

Советский теоретик архитектуры А. Э. Гутнов вычленил «каркас» (архитектурный остов-план) и «ткань» (архитектурные объекты) города [8]. Социолог С. В. Пирогов применил принципы феноменологии к изучению города как социокультурного феномена [9]. Город является интенциональ-

ным предметом – феноменом, возникающим как конструкция сознания субъектов городской жизни, как пространство коммуникации, как диалог социокультурных сообществ. Феноменологический метод имеет дескриптивный, а не каузальный объясняющий характер. «Классическая социология занимается эмпирическими исследованиями с помощью стандартизированных, объективных методов и через дедуктивные заключения приходит к знаниям; романтическая – открывает предмет интуитивно, она с фантазией выдумывает свои вопросы и творчески устанавливает методы» [9]. Немецкий урбанист А. Вебер предложил понимать город как геометрическую точку экономического пространства, в которой издержки производственно-экономической жизни минимальны (цит. по: [10]). Большое влияние на урбанистику оказал немецкий исследователь В. Кристаллер. Он понимал город как место, функцией которого является обеспечение окружающего пространства услугами и товарами («закон урбогравитации»). Но особенно убедительно у него получился «закон ранга»: прямо пропорциональная зависимость между числом функций и размерами города (цит. по: [11]). Его идеи получили социологическое развитие в работах испано-американского социолога М. Кастельса [12] и американского социолога С. Сассена [13].

Важным экономическим параметром жизни города является характер экономической ситуации (урбоэкономический баланс), влияющей на особенности функционирования и тенденции изменения города. Соответствующим экономико-математическим показателем служит добавленная стоимость как разница между входящими и исходящими из города финансовыми потоками. С точки зрения экономистов, такая ситуация является основным фактором развития города. Другим важным параметром экономической жизни города служит бюджет. Его описывают и анализируют с позиций структуры, источников и механизмов формирования. Экономическая система города характеризуется также по уровню потребления экономических ресурсов (степень экономической самостоятельности), по структуре и объему производственно-экономических лимитов: природные ресурсы, финансовые ресурсы, промышленные ресурсы, информационные ресурсы, энергетические ресурсы, демографические ресурсы. В градостроительном ракурсе город впервые стал осмысляться как форма социального конструирования, как опредмеченный социокультурный проект. Городской социум, по мнению М. Вебера, можно назвать общиной, но особенно, не традиционного, а городского типа (цит. по: [9]).

Гражданское общество, возникшее на Западе, основано на раннекапиталистическом принципе всеобщего формально-юридического равенства и институте частного предпринимательства. Идеологи либерализма долгое время говорили о важности создания и укрепления институтов, которые позволяют людям совершенствовать свои моральные качества, готовясь к высоким ролям. Вершиной деятельности гражданского общества и одним из институтов государства является парламент. Когда в XIX в. людей стали рассматривать с точки зрения стремления к удовлетворению эгоистических потребностей, либерализм утратил свою моральную силу. Он утратил и политический смысл, после того как сформировалась и начала сростаться с государственным аппаратом финансовая олигархия.

Политика невмешательства государства в подведомственную гражданскому обществу сферу бизнеса – рыночный фундаментализм с Центробанком в качестве «ночного сторожа» на случай инфляции – провалилась из-за мифичности тезиса о совершенной конкуренции. «Возникло новое понимание социальной и экономической роли государства. От него стали ожидать активных мер по защите свободы предпринимательства, рынка, конкуренции от возрастающей угрозы монополизма в любых его формах» [14]. В «государстве всеобщего благосостояния» граждане постепенно теряют способность к самоорганизации и взаимопомощи и требуют постоянного участия государства в их судьбе. Как утверждает Д. Грин, «сужая возможности людей оказывать помощь другим из идеалистических побуждений, „государство всеобщего благосостояния“ подорвало ощущение личной ответственности и наличия у людей обязательств друг перед другом, ощущение, на котором основывается активное гражданское общество» [14].

Таким образом, градостроительство, воплощая диалектический проект науки, учитывает особенности территории, климата, традиции, образования. Оно должно обеспечить самовоспроизведение общества и характера его социальности на основе наличного уровня совершенства общественных отношений. Если же осуществляется проект метафизический, тогда учитываются не всеобщие, а формально-юридические нормы и правила, которые уравнивая всех, разрушают специфику крайних проявлений территорий – юга и севера и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
2. Цымбурский В. Л. Остров Россия. Геополитические и хронологические работы (1993–2006). – М. : Росспэн, 2007. – 544 с.
3. Медоуз Д., Медоуз Д., Рандерс И. Пределы роста. 30 лет спустя. – И. : Академкнига, 2007. – 342 с.
4. Косачева А. О., Корецкая М. А. Философия как обоснование архитектурной теории у Витрувия. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.phil63.ru/filosofiya-kak-obosnovanie-arkhitekturnoi-teorii-u-vitruviya>
5. Свенссон Р. Социальное планирование в градостроительной практике / пер. с швед. В. Н. Максимова. – М. : Стройиздат, 1991. – 112 с.
6. Чуринов Н. М. Совершенство и свобода. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2006. – 712 с.
7. Уайтхед А. Избранные работы по философии / пер. с англ. А. Т. Касавина, М. А. Кисселя. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.
8. Гутнов А. Э. Эволюция градостроительства. – М. : Стройиздат, 1984. – 256 с.
9. Пирогов С. В. Социология города. – Томск, 2003. – 148 с.
10. Гаврилов А. И. Региональная экономика и управление. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.library.ru/1/local_uprav/lgpubs/conts.php?id=125423629
11. Экономическая география : модели размещения городов. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ef.donnu.edu.ua/emk/Data/RRPS/RRPS/020/L6.htm>
12. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

13. Сассен С. Глобальный город : введение понятия / под ред. Н. А. Слуки. – М. : Аванглион, 2007. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2008/0343/analit02.php>
14. Грин Д. Возвращение в гражданское общество. Социальное обеспечение без участия государства. – М. : Новое изд-во, 2009. – 220 с.

Принята редакцией: 30.01.2013

УДК 13 + 7.0

О СУЩНОСТИ ТВОРЧЕСТВА И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Ю. И. Шапиро (Новосибирск)

В статье анализируются понятия «интеллект» и «творчество», известные в научной литературе, а также представления о «шахматном творчестве», сущность которого не раскрывалась в научной и специальной литературе.

На основе сущностного анализа выводится понятие «творческие способности». В результате теоретического анализа предложен следующий понятийный ряд: «шахматное творчество», «творческие способности шахматиста», «описательно-оценочная способность шахматиста», «интуиция в шахматах».

Ключевые слова: *творчество, творческие способности, интеллект, шахматное творчество, творческие способности шахматиста, интуиция в шахматах, интуитивный компонент творческого мышления.*

ABOUT THE ESSENCE OF CREATIVITY AND CREATIVE ABILITIES

Yu. I. Shapiro (Novosibirsk)

The article analyses the terms «intellect», «creative work», which are well-known in the scientific literature, and the notion of «chess creativity», the essence of which has not been revealed in the scientific and special literature.

On the basis of essence analysis the term «creative abilities» is derived. As a result of theoretical investigation, the following list of terms has been offered by the author: «chess creativity»; «chess player's creative abilities»; «describing-evaluating ability»; and «chess intuition».

Key words: *creative work, creativity, intellect, chess creativity, chess player's creative abilities, chess intuition, the intuitive component of the chess player's creative thinking.*

© Шапиро Ю. И., 2013

Шапиро Юрий Израйлович – педагог дополнительного образования, Новосибирский ДТДиУМ «Юниор»; соискатель кафедры педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: lacey_Kondratuka_nsk@nios.ru

При определении сущности творчества нет полного единства, также его нет и в описаниях структуры творческих способностей индивида. Я. А. Пономарев, один из первых отечественных исследователей феноменологии творчества, рассматривал творчество как источник развития, движения, взаимодействия и настаивал на диалектической взаимосвязи личности homo, творца со всем универсумом.

В 1991 г. Я. А. Пономарев, отмечая сложность проблем творчества, прогнозировал позитивную динамику в изучении творческого процесса: «Знания эти еще очень удалены от желаемой степени близости к истине. Однако постоянное сокращение такой удаленности, поиск новых задач, новых путей, видимо необходимы, поскольку всякое продвижение в этой области весьма значимо для развития всех проблем исследования творчества» [1, с. 3].

Анализ сущности ряда дефиниций (творчество, творческий потенциал, творческие способности, творческое мышление) позволяет обосновать правомерность их применения. Практически новым подходом к проблеме творчества стало рассмотрение его через разнообразные виды деятельности [2, с. 51]. Один из новых путей продвижения в «желаемой степени близости к истине» – выявление и построение системы понятий, необходимых для педагогической деятельности по развитию творческих способностей шахматистов.

Наиболее распространены три представления о творчестве. Первое – определение творчества, означающее создание нового (подразумеваются новые идеи, новые способы действий и порождаемые человеком продукты). Примеры: «Творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и культурно-исторической уникальностью» [3]; «творческая работа – дело, которое обладает новизной и ведет к результату (произведению)» [4, с. 19].

Нам близко определение: творчество – категория философии, психологии и культуры, выражающая собой важнейший смысл человеческой деятельности, состоящий в увеличении многообразия человеческого мира в процессе создания продуктов культуры.

При втором понимании, творчество есть способность человека к самовыражению в широком смысле этого слова. Е. П. Торренс устанавливает такие способности к творчеству: наличие чувствительности к проблемам, связанным с дефицитом знаний и их противоречивостью; выявление этих проблем; выдвижение гипотез; поиск решений; достижение и формулирование результатов [5, с. 38].

Эдвард де Боно приводит структуру качеств, присущих человеку с творческим складом ума: нетрадиционный взгляд на вещи и события; стремление к неопознанному и неосвоенному; потребность бросить вызов привычному взгляду; способность к вдохновению и фантазии; способность к ломке стереотипов в мышлении; способность к активному действию и намеренному выходу за рамки установленных схем [6, с. 62].

Идея о выходе активности человека за пределы ситуации была выдвинута С. Л. Рубинштейном еще в 1950-е гг., но в доступных источниках ста-

ла известна недавно: «Всякая ситуация по самому существу своему проблемна <...> Отсюда – постоянный выход человека за пределы ситуации, а сама ситуация есть становление» [7, с. 357].

Многие исследователи-психологи рассматривают творчество как процесс подготовки и «появление нового» по четырехзвенной схеме. Предполагается разделение творческого процесса на этапы: возникновение проблемы, попытки решить ее логическими методами, созревание (временный отказ от попыток решения, сознание занято другими операциями, в основном работает подсознание), интуитивное решение (переход бессознательного в сознание – озарение); проверка, требующая работы сознания [2, с. 13, 36]. А. В. Моляко полагает, что центральным механизмом творческого мышления является «интуитивное мышление <...> на всех стадиях решения задач» (цит. по: [2, с. 80]).

Большинство современных ученых, характеризуя творческое мышление, описывают комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию многих оригинальных идей и нестандартным решениям. «Новая философская энциклопедия» указывает, что, в многообразии его значений термин «творчество» объемлет собой сферы личности, процесса и результата, причем часто без их ясного различия [8].

Выявление сущности шахматного творчества. Наше понимание проблемы творчества изложим полнее на возможном пути продвижения к истине. Шахматы – часть мировой интеллектуальной культуры. Однако анализ источников показал неразработанность понятийного аппарата. Понятие «шахматное творчество» отсутствует в шахматной литературе и литературе по методике преподавания шахмат.

Выявились два подхода. Первый – шахматное творчество столь сложное явление, что описывать его, рассказывать о его сущности и компонентах так же трудно, как композитору рассказывать о своей работе [9, с. 32]. Другой подход к пониманию шахматного творчества – отождествление творчества и партий шахматных мастеров с закономерно проведенными планами.

В статье «Искусство ли шахматы?» М. М. Ботвинник писал: «шахматная партия потому и отражает реальность, что она отражает творческую, логическую сторону мышления человека» [10, с. 83]. Там же он говорил о «художественном воздействии на рядового шахматиста, когда он разгрызает содержательную в творческом отношении партию или решает хороший этюд. Строгость, закономерность и сила логических построений, заключенных в той или иной содержательной шахматной партии, вызывает ощущение красоты шахмат» [10, с. 82]. Такое отождествление логики и творчества неприемлемо для современных научных представлений о творческой деятельности.

В более поздней статье «Творчество художника», посвященной этюдисту Г. Надареишвили, М. Ботвинник утверждает: «люди в своей деятельности используют два типа алгоритма – алгоритм управления и алгоритм поиска. Творческий процесс, несомненно, связан с алгоритмом поиска; на это способны далеко не все люди. Искатель и фанатик Надареишвили является мастером своего дела» [10, с. 327].

Если люди создают «строгие, закономерные» и логические построения, заключенные в той или иной шахматной партии, то они действуют по логике алгоритма управления, и тогда эти действия, вопреки тезисам Ботвинника («Искусство ли шахматы»), не относятся к творческому процессу.

А «искатели» и «фанатики» создают другие, необычные произведения. Как подчеркнул А. С. Гурвич в статье «Шахматная поэзия», по своей сущности «этюд третирует всякий шаблон и рутину шахматной мысли, издевается над самоуверенностью привычного “здорового смысла”, требует острого, свежего взгляда на позицию, постигающего ее глубоко скрытые, неожиданные возможности» [11, с. 12].

Задача выявления сущности шахматного творчества предполагала поиск его важнейших признаков, элементов, критериев. Эту аналитическую работу мы выполняем на основе культурно-исторического методологического подхода.

1. Вначале необходимо определить границы «творчества», отделить его мнимые и истинные формы. Одновременно мы должны отграничить и всевозможные попытки «творческой трансформации шахмат» – «шахматы зоологические», «атомные шахматы», «шахматы Фишера», «шведские шахматы», «двухэтажные шахматы» и т. п.

Наша позиция предполагает выявление сущности творчества классических шахмат, которые являются продуктом исторического развития и включают компоненты спорта, науки и искусства.

2. При сопоставлении различных представлений о сущности творчества мы приходим к обобщению, что все они включают критерии «появление нового» (новые идеи, новые продукты, нешаблонные способы действий). Известные шахматисты (М. Ботвинник [10], А. Гурвич [11], Г. Каспаров [12]) также пишут о создании произведений, обладающих новизной (шахматные партии, шахматные этюды). Итак, сутью шахматного творчества является созидание – создание нового.

3. Важнейший признак творческой деятельности в шахматах – наличие проблемной позиции, причем проблемность бывает разная.

В ряде позиций, наполненных комбинационными мотивами, нужен не только точный и далекий расчет, но и сильное тактическое зрение. В иных партиях требуется динамическая оценка возникающих позиций, включающая логические факторы, и точный расчет вариантов. И, наконец, потому шахматы и являются моделью жизни, что в них возникают проблемные позиции, решение которых находится за пределами обычных логических и расчетных операций.

4. Действия, которые выходят за пределы логических и алгоритмических операций, представляют собой самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, выявление новой проблемы и ее структурирование, поиск альтернативных путей, психологические и инверсионные подходы, интуитивные решения в процессе интеллектуальной борьбы.

В сложных положениях проявляются эти творческие способности, а также такие функции личности – мотивирующая, критическая, рефлексивная, коллизивная, ориентирующая, обеспечивающая автономность и

устойчивость внутреннего мира, творчески преобразующая (введено В. В. Сериковым в 1994 г.) (цит. по: [14, с. 49]).

5. Высокий уровень мотивации, выраженный в добровольном усилии шахматиста (усилие может быть подкреплено внешним побудительным моментом), – еще один признак творчества и элемент творческой деятельности (активности шахматиста).

6. Также подобным признаком служит погруженность и интенсивная работа шахматиста над проблемной позицией. Этому способствует форма шахматной партии. «Именно форма шахмат заставляет шахматного мастера работать с исключительной интенсивностью, что и способствует созданию художественных ценностей», – писал М. М. Ботвинник [10, с. 84].

7. Создание нового предполагает социализированное признание – удовлетворение и радость шахматиста и радость окружающих; «красивая вещь есть радость для всех» [15, с. 372]. Новая идея, новое произведение, новый способ мышления подтверждают веру человека в свои творческие возможности, создают культурные ценности, переживаемые всем шахматным миром.

В данных пунктах анализа мы моделируем возникновение проблемных позиций, для решения которых недостаточно обычных логических и алгоритмических операций. Проблемная позиция выражает объективное противоречие (пункты 3, 4). Диалектика выступает здесь методом мышления. Диалектическое мышление включается в процесс выявления противоречия, затем оно работает как процесс их конкретного разрешения.

В результате проведенного анализа, выявления границ, важнейших признаков, элементов, критериев, нами сконструировано определение: шахматное творчество – активные действия по созданию новых, оригинальных произведений (этюды, фрагменты партий), в которых возникающие проблемы решаются не обычными логическими средствами, а требуют нового взгляда на позицию, полного погружения, нестандартных, изобретательных и, часто, интуитивных подходов.

Переходим к выявлению сущности и определению понятия «творческие способности шахматиста». В своей работе «Способности человека» В. Д. Шадриков дает определение: «способности выступают как свойства функциональных систем, реализующие отдельные познавательные и психомоторные функции. В данном определении способности рассматриваются как общие (всеобщие) качества» [16, с. 24].

Принцип сущностного анализа предписывает выявить в изучаемом явлении соотношение общего, единичного и особенного, проникнуть во внутреннюю структуру явления, условия и факторы его развития. Определив способности с позиций общего, мы можем рассмотреть их с позиций единичного – способности будут определяться тем, как общее свойство выражено у конкретного индивида. И тогда можно сказать: «способности – качества индивида, реализующие отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешной деятельности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [16, с. 27].

Теперь необходимо уточнить понятия, характеризующие интеллект человека. В. Д. Шадриков определяет интеллект как интегральное проявление способностей, знаний и умений. В интеллекте операционные действия дополняются более обобщенными операционными схемами, планами и программами поведения, а также знаниями о внешнем предметном мире и других людях. Распространено понимание интеллекта как способности к усвоению, переработке, систематизации и применению образцов и стандартов восприятия, мышления и поведения. Это – неполное отражение познавательной деятельности современного человека [16].

Р. Стернберг утверждает, что традиционные концепции интеллекта ограничены узкими рамками. Они вовсе не обращены к такому явлению, как интеллект, позволяющий добиваться успеха, или способность адаптировать, формировать и выбирать окружающие условия для достижения собственных целей при учете общественного и культурного контекста... Люди достигают успеха, познавая, как следует пользоваться своими моделями силы и слабости, которые могут быть связаны с тремя видами способностей – аналитическими, творческими и практическими (цит. по: [17, с. 36–37]). Это трехкомпонентная теория.

Наше определение таково: интеллект – способности к усвоению, переработке, систематизации и применению образцов и стандартов поведения, восприятия, мышления, воспроизведения планов, программ и теорий для решения задач и проблем практического и алгоритмического характера.

Переходим к рассмотрению вопроса о специальных способностях. Является обоснованным положение В. Д. Шадрикова о том, что человек от природы наделен общими способностями. Рассматривая развитие общих способностей, Шадриков утверждает: важнейшим моментом развития способностей является тонкое приспособление операционных механизмов к условиям деятельности. В результате приспособления к условиям деятельности операционные механизмы приобретают черты оперативности [16, с. 32].

Любая деятельность осваивается на фундаменте общих способностей. Вывод: специальные способности – это общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности [16, с. 34].

В нашем исследовании способностей особенными являются способности шахматиста к мыслительной деятельности и их компоненты.

Деятельность шахматиста, предполагающая творческое мышление, включает три компонента. Первому компоненту соответствуют способности, определенные нами в понятии «интеллект».

В большей мере, в этих процессах проводятся операции логического и алгоритмического типа: воспроизведение, переработка и применение информации; операции сравнения и классификации; операции анализа, синтеза и общей оценки позиции; систематизация, поиск и применение тактических идей; расчет типичных тактических операций; нахождение закономерностей, воспроизведение типичных стратегических идей и планов.

В лучших классических шахматных партиях часто возникают проблемные позиции, для решения которых недостаточны действия логического

и алгоритмического типа. И тогда в процесс решения включаются действия второго компонента, зафиксированные нами в определении «шахматное творчество». Эти действия – поиск и нахождение новых, нестандартных, изобретательных, интуитивных идей представляют собой креативное (эвристическое, латеральное) мышление. Под креативностью мы понимаем процесс появления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их противоречивости; активность в постановке проблем, в обнаружении нового, в поиске решений и проблем, формулировании результата.

Главную роль играет третий компонент – «мотивационно-личностные качества». Этот компонент включает ряд факторов:

– Активность, обеспечиваемую морально-волевыми качествами, преодолевающими психологическую инерцию, стереотипы, предрассудки.

– Сильная мотивация в избранном виде деятельности.

– Объективность вербального мышления, воображения и оценок. Именно объективность мышления способствует его движению по «логике предмета», увязывая различные формы активности со спецификой предмета и ситуации [18, с. 31].

– Диалектичность, то есть в данной системе – видение и понимание предмета в его системности, развитии и внутренней противоречивости [18, с. 31].

– Способность к временному разворачиванию и диалектическая парадоксальность восприятия предмета [19]. Эта способность столь же важна для шахматного мыслителя, как и его способность к анализу, ретроанализу, критичному и дивергентному мышлению, нахождению как типичных, так и нестандартных, оригинальных идей и планов.

– Целостность духовной деятельности, автономность и устойчивость внутреннего мира. Способность к созданию эталонов, содержащих эстетическую, нравственную и интеллектуальную оценку.

Изложенное позволяет дать определение: творческие способности шахматиста – интегративное сочетание интеллектуальных, мотивационно-личностных способностей и креативности – пробуждаются встречей с проблемной шахматной позицией и проявляются в новом взгляде на позицию, полном погружении, нахождении нестандартных, изобретательных, интуитивных идей и способов решения [20, с. 8].

Ход исследования показывает, что действия в проблемных позициях предполагают алгоритмические, нестандартные и интуитивные подходы. Поэтому, чтобы достроить понятийный ряд, необходимо было ввести понятие «описательно-оценочная способность шахматиста» и дать толкование понятия «интуиция в шахматах».

Описательно-оценочная способность шахматиста (введено в 1994 г.) – способность быстро и алгоритмически правильно оценивать элементы позиции (происхождение позиции, позиции королей, расположение пешек, позиции фигур, наличие угроз), шахматные образы и синтезировать описательную общую оценку [20, с. 8].

При выявлении сущности интуиции за основу анализа возьмем современное научное определение: интуиция – неотъемлемая часть процесса познания, неразрывно связанная с опытом и являющаяся непосредственным усмотрением умом решения.

Творческим действиям шахматистов, наделенных интуицией, предшествует наполнение внутреннего мира картинками и впечатлениями, работа воображения. Мы принимаем гипотезу Б. С. Гершунского: возникновению интуитивных решений в наибольшей мере способствует тот опыт, который был связан с эмоциональной мыслительной деятельностью, и предшествующий логический анализ [21, с. 32].

Г. Саймон предполагает, что природа интуиции заключается в способности мгновенно схватить ситуацию благодаря наличию соответствующим образом структурированного прошлого опыта. Это мгновенное схватывание противопоставляется логическому мышлению, которое приходит к результату путем последовательного осуществления цепи умозаключений [22, с. 84].

Опираясь на это, даем толкование:

Интуиция в шахматах – способность шахматиста без большой затраты времени, без детального расчета оценить позицию на основе взаимодействия образов и понятий, уже имеющихся в подсознании, и выбрать продолжение в партии [20, с. 8].

Интуитивный компонент творческого мышления шахматиста – часть процесса познания, неаналитическая, неосознаваемо возникающая на основе взаимодействия образов и понятий, но осознаваемо проявляющаяся в быстрой оценке позиции, быстром выборе идеи и способа решения [20].

В итоге, нами построен понятийный ряд, необходимый для создания программы по развитию творческих способностей шахматистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пономарев Я. А. Исследование творческого потенциала // Психологический журнал. – 1991. – № 1. – С. 3–11.
2. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие. – М. : Академпроект, 2004. – 560 с.
3. Краткая Российская Энциклопедия. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 2004. – Т. 3. – 1134 с.
4. Левитг Дж. Гений в шахматах. – М. : Астрель, 2005. – 159 с.
5. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала детей / под. ред. А. М. Матюшкина. – М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 292 с.
6. Боно Эд. Латеральное мышление. – СПб. : Питер, 1997. – 320 с.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2003. – 508 с.
8. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / науч.-ред. В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов. – М. : Мысль, 2010. – Т. IV. – 735 с.
9. Бронштейн Д. И., Смолян Г. Л. Прекрасный и яростный мир. – М. : Знание, 1977. – 111 с.
10. Ботвинник М. М. Аналитические и критические работы. – М. : ФиС, 1987. – Т. 4. – 528 с.
11. Гурвич А. С. Советский шахматный этюд. – М. : ФиС, 1955. – 494 с.
12. Каспаров Г. К. Шахматы – как модель жизни. – М. : Эксмо, 2007. – 352 с.
13. Ларсен Б. 50 избранных партий : предисл. – М. : ФиС, 1972. – 223 с.
14. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 332 с.

15. **Юнг К.** Избранное. – Минск : Попурри, 1998. – 448 с.
16. **Шадриков В. Д.** Способности человека // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Мол. гвардия, 1997. – С. 24–35.
17. **Практический интеллект** / под ред. Р. Стернберга. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
18. **Семенов С. Н.** Творческое мышление: сущность, механизмы, пути оптимизации. – Уфа : РИО БашГУ, 2005. – 141 с.
19. **Ильенков Э. В.** Диалектическая логика. Вопросы истории и теории. – М. : Политиздат, 1984. – 319 с.
20. **Шапиро Ю. И., Чжан-Юшков Н. К.** Творчество шахматистов : учеб.-метод. пособ. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2010. – 48 с.
21. **Шахматы – школе** / сост. Б. С. Гершунский, А. Н. Костьев. – М. : Педагогика, 1991. – 336 с.
22. **Ушаков Д. В.** Одаренность, интуиция, творчество // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Мол. гвардия, 1997. – С. 79–89.

Принята редакцией: 15.03.2013

Раздел VII ИНФОРМАЦИЯ

Part VII. INFORMATION

О РАБОТЕ ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО СЕМИНАРА «ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

ON THE ACTIVITY OF THE PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL SEMINAR 'INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

Уважаемые коллеги!

Продолжаем знакомить вас с материалами вебинара под руководством доктора педагогических наук, профессора, академика РАО Я. С. Турбовского (Институт теории образования и педагогики РАО, Москва).

Задачи семинара **Яков Семенович Турбовской** определяет следующим образом: «Мы все исходим из того, что без инновационных решений и технологий не обеспечить исторически востребованного уровня развития отечественного образования, и постоянно раздающиеся призывы к инновационному развитию не только убеждают нас в неотложной необходимости решения этой проблемы, но и – к сожалению, столь же ярко – свидетельствуют о недопустимо низкой эффективности ее теоретического и практического решения. Все остается на том же уровне призывов и такого же упорного обращения все к той же извечной проблеме внедрения».

Поднимая проблему инновационности, мы, с одной стороны, стремились раскрыть возможности решения этой проблемы на рефлексивном уровне, с другой – выявить носителей новых инновационных идей и решений. И для этого была предложена для обсуждения концепция, рассматривающая инновационное знание как совокупность принципиально разных задач – совершенствования, преобразования и моделирования, что позволяет в органическом единстве решать проблему инновационности предлагаемого решения и путей его практической реализации.

Думаю, что в качестве исходной основы для нашего разговора останется предложенный концептуальный подход к дифференциации инновационного знания, что позволяет раскрыть наши взгляды на эту проблему, обозначить проявившееся наличие разных позиций и возможность их корректного консенсусного обобщения и – что особенно важно – выявить среди нас носителей инновационных идей и решений, которые могут не

только до нас, участников семинара, но и до широкой педагогической общественности донести эти идеи.

Вместе с тем, есть необходимость совместно наметить для нашей дальнейшей работы ряд проблем, не только актуальных и значимых по сути своей, но и от решения которых зависит исторически востребованный уровень эффективности функционирования и развития системы отечественного образования. И в качестве таких проблем, нуждающихся в выявлении и разработке действительно инновационных идей, решений и технологий, я считаю возможным предложить – для нашего коллективного обсуждения путей инновационного решения – следующий перечень проблем:

- 1) подготовки педагогических кадров;
- 2) переподготовки педагогических кадров;
- 3) учебника;
- 4) преемственности как основы целостности системы отечественного образования;
- 5) условий, необходимых для принятия управленческого решения;
- 6) вариативности как фундаментальной основы развития современного образования.

Естественно, что могут быть предложены и другие проблемы. Но, при всей важности опережающего определения круга тем, которые представляется необходимым обсудить, дело – учитывая целевую направленность нашего семинара, в сути своей, в другом – в предоставлении участникам нашего семинара возможности предложить свои инновационные идеи и наработки в контексте той или иной проблемы. И если таковые имеются – их обсуждение по своей значимости будет приоритетно».

7 февраля 2013 г. состоялась первое заседание семинара «Прогнозирование в образовании» (см. предыдущий номер журнала «Философия образования», № 2 (47), 2013 г., с. 240–251).

14 марта 2013 г. состоялся следующий семинар. Семинарское занятие было посвящено обсуждению доклада доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО И. И. Логвинова «Почему современная дидактика не может помочь школе», оно состоялось 14 марта 2013 г. в 14:00.

И. И. Логвинов: История обучения в различных школах насчитывает несколько тысячелетий, и все это время многие учителя размышляли не только над тем, чему учить, но и над тем, как учить. Но даже и теперь высокое качество обучения обеспечивается не столько знанием соответствующих законов, сколько интуицией и опытом преподающих. И если в прошлом такое положение дел не вызывало значительных затруднений, то в условиях массового обучения ситуация выглядит иначе.

На самом деле, при наличии миллионов учителей нельзя рассчитывать, что качество обучения будет обеспечиваться опытом и интуицией каждого педагога. Действительно нужна *технология*, сконструированная на основе знания реальных закономерностей процесса обучения, психологии

детского развития, а не на наших желаниях и здравом смысле, сколь бы гуманистическими и идеологически правильными они ни были.

Если следовать тому пониманию технологического процесса, который сложился в рамках производственной деятельности (и который начинает проникать в педагогику), то научное обеспечение его должно содержать *все необходимые данные* для организации и осуществления процесса обучения:

- точное описание цели обучения,
- процедуры определения исходного состояния готовности учащихся к обучению,
- описание последовательности действий педагога и обучающихся, обеспечивающих изменение состояния обученности учащихся,
- описание способов получения информации о состоянии обученности учащихся,
- описание способов корректирующих воздействий (в случае несовпадения реальных результатов действий педагога и обучающихся с заранее запланированными).

Осуществление таких требований возможно лишь на уровне конкретного конструирования учебного процесса – уровне, который относится к области предметных методик. Но для этого дидактика должна сформулировать законы (или, если хотите, закономерности) процесса обучения и на их основе разработать систему норм конструирования конкретного учебного процесса (дидактические принципы). (В данном случае автор следует тому пониманию сущности дидактических принципов, которое было сформулировано М. А. Даниловым: «Принципы обучения – категории дидактики, характеризующие способы использования законов обучения в соответствии с целями воспитания и образования. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения, взятого в его конкретно-историческом виде»).

А вот этого как раз современная дидактика и не дает. Дело в том, что на всем более чем трехсотлетнем периоде своего существования *дидактика не развивалась как наука*. Основная задача науки – *поиск и формулировка законов*, действующих в определенной области действительности, а их-то корифеи дидактики и не искали. Они ставили перед собою другую задачу – *конструирование эффективного метода обучения*.

Не верите автору? Так поверьте П. Ф. Каптереву, который, завершая рассмотрение концепций Ратке, Коменского, Песталоцци, Гербарта и Дистервега, писал:

«До сих пор были выдвинуты такие точки зрения на дидактику и ее представителя – метод:

- 1) метод всемогущ (Ратке, Коменский, отчасти Песталоцци);
- 2) метод подобен сложной машине, до известной степени есть внешнее орудие учителя и независим от него, действует машинообразно, с механической правильностью (Коменский);
- 3) метод есть психологическое орудие и должен быть обоснован психологическими данными (Песталоцци, Гербарт);
- 4) метод есть способ разносторонней деятельности учащего, безразделен с учащим и весь заключен в свойствах учителя (Дистервег)».

Почти за сто лет ничего не изменилось. Дидакты продолжают считать, ссылаясь на тезис о превращении науки в непосредственную производительную силу, что главной задачей дидактических исследований является создание эффективного метода обучения. Об этом, например, прямо писал один из наших ведущих методологов – В. В. Краевский: «конечной целью является создание наиболее эффективного проекта, плана деятельности обучения». Определенным подтверждением сказанного оказывается и содержание изданного в 2002 г. пособия, адресованного студентам и преподавателям. В нем в качестве проблем теории обучения перечислено все, кроме поиска и формулировки законов обучения.

При этом забывается, что еще более 25 лет назад, во времена господства марксистской идеологии (а ведь именно она наиболее настойчиво твердила о превращении науки в непосредственную производительную силу), было сделано следующее предупреждение: «развитие проективно-конструкторской функции науки осуществляется отнюдь не вопреки ее отражательной функции – все более глубокому проникновению в сущность явлений, как и ее мировоззренческой роли, которая вытекает из этой отражательной функции. Наука была и остается прежде всего **знанием**. И только постольку, поскольку она является объективно-истинным знанием о сущности реального мира, она и может осуществлять свою проективно-конструкторскую функцию». Игнорирование того, что эффективный метод обучения может быть построен только на основе знания объективных законов обучения, и привело к отсутствию научной теории обучения как таковой.

Переориентация дидактики на поиск законов обучения – единственный путь получения результатов, позволяющих оказать реальную помощь практике школьного обучения. Подобная переориентация связана с признанием того, что:

– дидактика представляет собой не единую структуру, а совокупность трех относительно независимых областей знания – философии обучения (цели и содержание обучения), теории обучения (законов обучения и следствий из них) и дидактической инженерии (принципы и нормы конструирования процесса обучения),

– каждая из вышеназванных областей требует специфических методов исследования и своих способов описания полученных в ходе исследований результатов,

– если формулировка целей обучения и соответствующего им содержания обучения – область гуманитарных исследований, а дидактическая инженерия – хоть и дальняя, но «родственница» теории механизмов и машин, то теория обучения – близкая «родственница» естественнонаучного знания, которое добывается с помощью идеализаций и строго поставленных экспериментов.

Вот, в сущности, и все, на что автор хочет услышать аргументированные (научные, а не идеологические) возражения. И если таковые последуют, он их обязательно учтет и постарается модифицировать свою позицию. Автор понимает, что даже заинтересованному человеку рыться в журналах для уточнения некоторых авторских тезисов трудно и требует

значительных затрат времени. Все, о чем написано в многочисленных статьях, сконцентрировано в каждой из двух книг:

Дидактика: история и современные проблемы. – М. : БИНОМ; Лаборатория знаний, 2007.

Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент). – М. : Изд. Центр ИЭТ, 2012.

25 апреля в 14 часов состоялся следующий вебинар, где обсуждались доклады профессора, доктора философских наук Нины Васильевны Наливайко «Образование как фактор укрепления безопасности в современных условиях» (Новосибирск); доктора философских наук С. И. Черных «Безопасность информационного пространства» (Новосибирск) и аспиранта НИИ ФО НГПУ А. В. Пугачева «Право и образовательная безопасность в современных условиях» (Новосибирск).

Н. В. Наливайко: В эпоху новых российских реалий и интеграции России в мировое образовательное пространство, вся система национальной и образовательной безопасности требует глубокой рефлексии и приведения в соответствие с новыми условиями функционирования. Вначале необходимо остановиться на понятийном аппарате. Глубоких исследований этого важного феномена до последнего времени не производилось либо они сводились к анализу его внешнеполитических и военных аспектов. Даже в философских словарях отсутствуют понятия «опасность» и «безопасность». Тем не менее, в немногочисленных исследованиях «безопасность» трактуется как отсутствие опасности или состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз, будь то физические, духовные, природные или другие. Обеспечение безопасности сводится к ограничению или снятию опасности и угроз и формированию способности человека и соответствующих структур осознать источники и степень потенциальных угроз и возможного ущерба.

Безопасность может проявляться на глобальном, региональном, общенациональном и локальном уровне. Категория безопасности может претендовать на статус философской. Она является всеобщей по отношению к многообразным формам своего существования, наделена как субъективными, так и объективными характеристиками, имеет вероятностный характер, ощущается в настоящем и оценивается в прошлом и будущем, постоянно превращается в свою противоположность (риски, опасности), является недостижимой в абсолюте и представляет собой идеальное состояние социума, к которому нужно стремиться. Поэтому философия должна продуцировать создание новых направлений научного поиска, выступая методологическим основанием в анализе проблем безопасности современной системы образования и общества.

Следующее важное понятие – «национальная безопасность», это наличие защищенности социума от враждебно настроенных соседей или других опасностей, угрожающих существованию и развитию нации, государства, личности; состояние возможности осуществления собственной стратегии экономического, социального, политического и духовного развития.

Нетрудно заметить, что обеспечение безопасности в конечном итоге сводится к безопасности физического существования, собственности, прав и свобод человека (личности). Разнообразие источников угроз определяет сложную структуру и направления обеспечения национальной безопасности (политической, экономической, социальной, экологической и т. д.). Имеются международные критерии оценки состояния безопасности страны по этим направлениям; печально, но факт, по 5-ти балльной методике ЮНЕСКО безопасность России составляет 1,4 балла, в то время как оценка ниже 3 баллов чревата опасностью деградации социума (Голландия, Дания – 4 балла, США, Германия, Япония – 3 балла).

Среди всех направлений особое место занимает безопасность образования. Именно образование обеспечивает экономическую, технологическую, военную и другие виды безопасности, которые не мыслимы без квалифицированных кадров. Именно от него зависит качество молодежи XXI в., уровень ее культуры, профессиональной подготовки, социальные ценности, нравственные, политические идеалы и в конечном итоге – судьба России. Вместе с тем, научные исследования безопасности в сфере образования до сих пор носят фрагментарный и эпизодический характер, и этот феномен глубоко не осмыслен. Безопасность образования, на наш взгляд, включает следующие основные аспекты: во-первых, состояние системы образования в целом, ее способность обеспечить развитие в условиях неблагоприятных воздействий; во-вторых, содержание образовательной политики государства, ее соответствие тенденциям мирового и отечественного развития и прогрессивной направленности; в-третьих, способность государства предотвращать и нейтрализовать угрозы и опасности в отношении системы образования своих граждан; и, наконец, совокупность мер по защите интересов личности, общества и государства в сфере образования.

Характеризуя состояние образовательной системы, хочу отметить, что мы сегодня утратили свои достижения и традиции отечественного образования. Мы живем в условиях кризиса и разрушения всей образовательной системы, превращенной в некий набор образовательных учреждений. Фактически образование утратило свою фундаментальность и воспитательную функцию. Воспитанием наших детей занимаются в основном улица и телевидение, которые изобилуют примерами насилия, ложного поклонения, наживы и т. д. Сегодня необходимо понять, каковы пути исправления такого исторического казуса, каковы стратегические цели и задачи российской образовательной политики. Именно на эту проблему следует обратить внимание.

Целью образовательной политики зримо выступает преодоление современного кризиса общества и создание основ для устойчивого развития, восстановление статуса великой страны. В итоге, мы должны вернуть Россию в число наиболее образованных стран мира по критериям цивилизации XXI века, когда наука и технический прогресс на 90 % будут определять темпы социально-экономического прогресса и достойный уровень жизни народа. Что уже сделано в этом направлении в плане законодательного и организационного обеспечения? Это, естественно, принятие нового закона об образовании РФ, это указ президента РФ от 07.05.2012,

ФЗ о науке и государственной научно-технической политике, стратегии инновационного развития РФ в период до 2020 г., это государственные программы развития образования, развития науки и технологии и, конечно, стратегия национальной безопасности РФ до 2020 г.

Как известно, прогрессивность стратегии не всегда означает верность практического курса и выбора конкретных задач по обеспечению развития российского образовательного пространства. Считаю настоящей драмой для отечественного образования тот факт, что в ходе бесконечных реформ по западным образцам образование в России все больше перенацеливается с развития личности на подготовку винтиков государственной производственной машины. Приведу несколько примеров неадекватных действий, которые заставляют серьезно задуматься. Например, как быть с обеспечением безопасности образования, когда, при провозглашенной его бесплатности и общей доступности, до 60 % студентов полностью оплачивают свое обучение. А министр образования и науки Дмитрий Ливанов, как вы знаете, уже успел озвучить инициативу, пообещав сократить бюджетные места в ВУЗах еще в 2 раза. Или возьмем переход от централизованной к смешанной системе финансирования образования (государственная – спонсоры), без права распоряжения заработанными средствами, который привел к хроническому финансовому голоду. В результате, учебные заведения перешли от модели развития к модели сохранения или выживания. ВУЗы превратились из альма-матер в коммерческие учреждения по оказанию платных услуг.

Наверное, нашим реформаторам (следующий пример) легче реформировать 2–4 вуза и 262 филиала (а теперь планируется еще 30 вузов, в ходе намеченной министерством реорганизации), чем довести их до уровня передовых. Далее, обратим внимание на озвученные – на совещании в МФТИ 26 марта этого года, с участием премьер-министра Дмитрия Медведева и Дмитрия Ливанова – цифры о количестве диссертационных советов (3300, на 17 марта 2013 г.), причем количество защищенных диссертаций по политическим наукам выросло в 10 раз (с 1993 по 2007 гг.), и на заявленное стремление жестко и резко сократить их, ведь это тоже легче, чем отрегулировать процесс не хирургическим путем и не допускать поголовное устремление чиновников в ученые мужи. Надо сказать, что председатель высшей аттестационной комиссии ВАКа Владимир Филиппов предупредил – после вступления в силу новых требований к защите диссертаций, защищать свои работы диссертантам будет очень трудно. Требования уже появились на сайтах университетов, и дословно это звучит так: «После вступления предложенных мер защищать диссертацию будет очень сложно, например, надо будет искать желающих быть оппонентами, потому что в случае чего мы их внесем в «черные списки». Вот такие реформы предлагаются.

Кроме того, готовятся предложения по ликвидации кандидатского минимума по философии; когда проходил круглый стол с участием Медведева, о котором я упоминала выше, из зала выступил некий замдекана с идеей уничтожения этого экзамена, так как он мешает заниматься обучаемым по специальности. Но ведь совершенно очевидно, что это тяжелое для России решение, нацеленное на падение культурного уровня молоде-

жи, да и не только молодежи, в результате упадет уровень мировоззренческо-методологической подготовки будущих ученых и преподавателей вуза, это негативно отразится на научных работах во всех отраслях науки, особенно пострадает гуманитарная составляющая науки, поскольку обеднеют психология, обществоведение, экология, осмысление глобализационных процессов и многие другие направления наук. Философам надо противостоять этим процессам. Московский университет уже готовит соответствующие письма, то же делает Институт философии РАН, готовится письмо в администрацию президента с призывом не допустить сокращения экзаменов; и совершенно очевидно, что за данной акцией последуют и другие, например, ученые Москвы обращаются к ученым регионов с призывом включиться в акцию протеста и высказывать свое несогласие с этим действием.

Далее, тенденция усиления платности наблюдается и на уровне среднего общего образования. По новому закону об образовании, школы также превращаются из образовательных в коммерческие центры. Учителя брошены на зарабатывание денег, средств, через проведение платных уроков, через разного рода дополнительные занятия, репетиторство и т. д. Как известно, новые стандарты предлагают давать узко профессиональные знания, бесплатными останутся только русский язык, математика, английский язык; история, физическая культура по 2 часа в неделю. Хочется получить грамотное чадо, но за все «плати», плюс оплата учебников, школьной формы и нужд школы, ежемесячно родителям придется платить за обучение в школе порядка 7 тыс руб. в месяц, в год до 70 тыс руб. и за все школьное обучение 630 000 руб. В условиях, когда более трети граждан живут за чертой бедности, они не смогут оплатить школьное обучение своих детей, это усилит имущественное расслоение в обществе, существенно подорвет не только безопасность образования и науки, но и страны в целом, минимизирует наши надежды на инновационное развитие и конкурентоспособность России.

Существует еще целый ряд проблем, которые замалчиваются или не разрешаются. К примеру, всем давно известно, что за демографической ямой последует взрывной всплеск рождаемости, но мы упорно продолжаем распродавать детские учреждения и ликвидировать малокомплектные школы. Сначала закрыли сельские школы, разрушили деревни, учителя работают в основном не по специальности – и только теперь начинают поднимать заработную плату и заботиться «о сельском учителе». И таких примеров в нашей научно-образовательной политике достаточно много, и они существенно влияют на нашу безопасность. Возьмите ситуацию в науке, сопряженной с образованием: все больше ученых, выпускников вузов, аспирантур, получив высшее образование, ученую степень в России, покидают страну, реализуют свой научный потенциал на Западе. Так, среди математиков доля таковых около 25 %. До сих пор почти ничего не делается для развития существующих академгородков и вливаются несметные средства в Сколково, от которых нет и не может быть существенной отдачи. От утечки интеллектуальных ресурсов мы только отсчитываем предполагаемые убытки, вместо того чтобы повсеместно создавать достойные условия и оплату интеллектуального труда. И дело здесь не в лич-

ностях руководителей, хотя и в личностях тоже. «Медведевский кабинет», как мы знаем, создавал Сколково как локомотив движения в модернизацию под лозунгом «Россия, вперед!» – изначально обреченный по причине отсутствия «двигателя». Очередные реформы Минобрнауки в ВУЗах, реорганизация ученых советов академической науки – это ведь не прихоть Дмитрия Ливанова. По сути, все эти угрозы нашей безопасности представляют собой вынужденное воплощение политической элитой плана неолиберальных сил, «сверхбогатой кучки монетократии», возвращенной за десятилетия нашей новой ультралиберальной формацией и никак не заинтересованной в образовании народа и модернизации и возрождении России.

Следующий вопрос тесно связан с предыдущим – социокультурная обусловленность феномена безопасности в современном отечественном образовании. Сфера образования является посредником для культуры как способа и формы человеческого бытия. Прочитать и сотворить культурный текст может только человек с развитыми культурными потребностями и способностями. Становление и формирование такого человека – это основная цель безопасного образования. Образование представляет собой стержень, обеспечивающий связь поколений, взаимодействие старого и нового, саму жизнь и развитие культуры. В современном российском обществе, находящемся в процессе сложнейших социо-культурных трансформаций, существует ряд угроз для его системы образования и самой культуры. Это нравственная деградация подрастающего поколения, культ денег и потребительства, коррупция чиновников и самой сферы образования, растущая криминализация, разлагающая деятельность СМИ, угроза терроризма и т. д. Всеохватывающая коррупция в обществе достигла таких масштабов, что перед ней тускнеет криминал. Очистить культуру, все общественные отношения от этих наслоений – задача архиважная для обеспечения безопасности образования и общества.

Несомненно, колоссальные угрозы образованию несет глобализация и информатизация социума. Как их нейтрализовать – вот какой вопрос стоит сегодня. К глобальным мы относим явления, факторы, тенденции, процессы, которые стали общезначимыми, общечеловеческими для мирового сообщества в целом, они затрагивают интересы и выражают потребности всех народов и граждан, представителей разных стран и культур. Глобализация – это не столько порождение коварных замыслов финансовой олигархии, как порой принято считать (они только используют ее в своих целях). Этот процесс объективен. В мире возникли и обостряются такие проблемы, которые ни одна страна и народ не могут решить автономно, изолированно друг от друга. Иными словами, государства оказались перед необходимостью сообща искать и находить ответы на вызовы времени, которые породила совсем не глобализация. Существуют разные языки, разная вера, разные традиции, разный образ жизни, но ведь существует и великая потребность человечества, человека – выжить, выстоять в ежедневной борьбе за жизнь, достойную называться человеческой. Единство не должно отвергать существующее разнообразие. Гуманистический смысл глобализации заключается в том, чтобы научить жить самим и давать жить другим.

Объектом глобализации выступает образование, превращаясь в глобальное. И сегодня глобальное образование признано важнейшим направлением педагогической науки и практики, в основе которой лежит идеология, стратегия и интересы транснациональных корпораций. Образовательная подготовка принимает характер товара, вводятся повсеместно рыночные механизмы и ценности, предпочтение отдается рыночным, экономическим целям, возможности продажи образовательных продуктов и их перемещения по всему миру, созданию университетских филиалов за рубежом и т. д. В итоге, происходит международная интеграция национальных образовательных систем, зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач будущего. Драматизм ситуации заключается в том, что западная культура предлагается миру как единственная, универсальная и прогрессивная. Концепция образования, которая была направлена на воспитание человека, гражданина, труженика, теперь считается устаревшей, обесценивается, а новая утилитарно-либеральная модель, трактующая образование как услугу на перекрестке спроса и предложения, с механизмами производства и обмена образовательными продуктами с целью удовлетворения утилитарной потребности человека и производства, представляется как перспективная и современная. Даже на Западе сегодня понимают, что главная обязанность образования не обслуживание постиндустриальной системы, а служение истинным целям общества, отстаивание ценностей и устремлений, которые служат не производству товаров, а интеллектуальному и эстетическому развитию человека.

Вот что отмечает Джон Гэлбрейт, автор «Нового индустриального общества». Современные тенденции глобализации также таят в себе опасности для прогресса образовательной системы, среди которых: 1) приватизируется политика, в политику все чаще и интенсивнее вторгаются частные факторы, беря на себя функции государства, образовательной политике это свойственно тоже;

2) набирает силу борьба за сознание людей, информация стала главным фактором управления миром, основным инструментом власти;

3) интеграция образования также определяется рынком, финансовой олигархией, а не государством, набирает силу невероятный по мощи воздействия на человека процесс, генерирующий трансконтинентальные и межрегиональные потоки, создающие и усиливающие взаимозависимость технологий и образовательных продуктов. Идет борьба за умы, за мировые рынки информатики, микроэлектроники, телекоммуникаций и т. д.

В России реформы образования уже достаточно расчистили доступ в мировое образовательное и научно-техническое пространство. Об этом свидетельствует переход к многообразию образовательных учреждений, широкое внедрение информационных технологий, вариативность образовательных программ, сближение стандартов и уровней подготовки. Но здесь встают две основные задачи:

1) нейтрализовать или минимизировать воздействие обозначенных нами опасностей;

2) сохранить свои образовательные традиции и достижения в глобальном диалоге образовательных систем и культур.

Но что делать с всевластием «золотого тельца» и элитных топ-менеджеров в образовательной политике? Как быть, если реформаторы от образования больше озабочены огульным внедрением западных образовательных норм и стандартов, нежели сбережением своих педагогических и образовательных традиций и достижений? Если вокруг ощущается пренебрежительное отношение «сильных мира сего» к философским исследованиям и торжество дремучего невежества в принятии важных решений. Тем не менее, какие бы трудности ни переживало наше общество, но государство, определенное Конституцией как социальное, обязано четко обозначить приоритетный характер образования, науки, здравоохранения, верно сформулировать национальную идею, выработать нравственную, интеллектуальную, научно-техническую, культурно-воспитательную стратегию. Будем оптимистами, мы можем и должны сделать все, чтобы наша система образования перешла из режима выживания в режим развития, с сохранением всего наработанного веками и с конечной целью достижения передовых позиций в мире, высокого качества образования, его эффективности и общедоступности.

С. И. Черных: В 1995 году президент США Б. Клинтон произнес очень хорошо известную, историческую фразу. Он заявил: «Да, мы позволим России быть. Но мы не позволим ей быть великой державой». Двадцать лет прошло с тех пор, и, как мы убеждаемся, Б. Клинтон был, в известной степени, прав. Поэтому, когда мы рассуждаем о безопасности, мы должны говорить о том феномене, который являет собой очень острую и очень актуальную социальную проблему, причем чем дальше развивается история нашей страны, тем острее и тем актуальнее эта проблема становится – причем, по очень простой причине: наш, российский народ теряет практически те остатки духовности, которые были наработаны в советский период. Это моя точка зрения, с ней можно спорить.

Само понятие безопасности, которое разрабатывается в философской, педагогической, психологической, военной и другой литературе, оно, с моей точки зрения, не носит конкретно-философского характера, оно настолько многообразно, что диву даешься, каким образом можно истолковать такое понятие, в самых различных аспектах. Вот несколько определений безопасности, присутствующих в нашей литературе. Профессор Бельков определяет национальную безопасность как состояние тенденций развития в условиях жизни нации. Профессор Александров – как совокупность факторов, обеспечивающих жизнедеятельность государства. Профессор Матрусов – как достаточную по уровню и характеру защищенность национальных ресурсов и ценностей. Профессор Котанджян напрямую связывает национальную безопасность с деятельностью государства, армии, силовых структур. Профессор Манилов характеризует национальную безопасность как систему, составными элементами которой являются угрозы, интересы и факторы воздействия на них.

Одно их самых подробных определений национальной безопасности дает профессор Волженников. Национальная безопасность – это состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства. Заметьте, в этом определении впервые присутствуют субъек-

ты, которых надо защищать; субъекты безопасности – к ним напрямую отнесены личность, общество и государство. И дальше он продолжает – во всех сферах их жизнедеятельности, от внутренних и внешних опасностей. Заметьте, здесь впервые появляется понятие «внутренние опасности», ранее говорилось только о внешних опасностях.

Крайне интересную позицию в этом вопросе занимает профессор М. И. Иванова. Она очень интересно подходит к решению проблемы сущности того, что такое национальная безопасность. Безопасность не состояние, безопасность – ансамбль условий существования субъекта и адекватных ему средств субъекта, позволяющих ему оставаться субъектом, то есть находиться в безопасности – значит находиться в безопасных условиях, в таких, при которых субъект, посредством имеющихся у него сил и средств реализует свою цель – остается субъектом. Отсюда можно сделать достаточно любопытное заключение: получается, обеспечение безопасности, в том числе информационной, есть процесс создания и сохранения субъектами (личность, общество и государство) условий своего существования, при которых реализовались бы их интересы, осуществлялись бы поставленные ими цели, в основании которых лежат некоторые смысловые ценности. Поэтому безопасность и есть ансамбль таких условий, при которых субъект сохраняет свои ценности.

Очень важным является вот что – обеспечение безопасности в то же время представляет собой процесс реализации свободы субъекта как возможности субъекта своими силами сохранять условия и пользоваться условиями своего существования. Отсюда, свобода и безопасность – это взаимосвязанные явления. Как мы можем говорить о такой взаимосвязи в применении к нашей великой державе? Это очень большая и очень сложная проблема – взаимосвязь свободы и безопасности для России. Поэтому в нашей литературе две парадигмы присутствует – парадигма защищенности и парадигма развития. Отметим, что информационная безопасность – признак парадигмы развития, особенно в условиях глобализации и информатизации. А несохранение информационной безопасности – это ситуация, которая лишает страну не только духовности, но и возможности создания собственной идеологии, национальной идеи. Вот в чем моя центральная идея, – страна без национальной идеи, о создании которой так долго и так бесполезно рассуждают те лица, которые формируют нашу духовность, – вот что я считаю основополагающими. Хочу закончить на достаточно печальной ноте, потому что разрушения образования, которые мы наблюдаем под видом реформ, создают своего рода эффект бумеранга – если страна с низким уровнем образования, то, следовательно, и верхи, которые управляют этой страной (а ведь по ним бьет такой эффект бумеранга), в принципе, обречены.

Нина Васильевна говорила о способах (хотя и частично), которые помогут исправить положение, но, с моей точки зрения, все гораздо серьезнее. Пока, к сожалению, выхода оптимистического из создавшегося положения я не вижу.

А. В. Пугачёв: В ходе трансформации российского социума особую роль приобретает право. Его значение обусловлено, прежде всего, тем,

что указанный процесс – трансформация – происходит в условиях формирования в России правового государства, которое длится у нас достаточно долгое время, с разной степенью успешности; но, тем не менее, мы констатируем наличие этого процесса. В его рамках мы наблюдаем стремление государства решать, соответственно, вопросы управления в различных сферах правовыми средствами, то есть посредством правового регулирования. Образование не является исключением и также входит в число сфер общественной жизни, правовое регулирование которых имеет огромное значение для всего социума. Не меньшее значение имеет и такой вопрос, как обеспечение безопасности образования.

Современное российское законодательство об образовании имеет достаточно сложную конструкцию, оно сложно структурировано, имеет много уровней, и, в целом, если охарактеризовать его, можно констатировать: на современном этапе законодательство (даже с учетом вновь принятого закона «Об образовании в РФ») сохраняет во многом декларативный характер, а конкретные механизмы, которые должны обеспечиваться правовыми нормами, в данном законодательстве не прописаны. Также характеризуется рассматриваемое законодательство тем, что нормативные предписания, акценты в их принятии смещены в область подзаконного законодательства, так что, соответственно, такие нормативные предписания часто требуют дополнительного толкования, часто не конкретны, не ясны.

В целом, если охарактеризовать совокупность основополагающих правовых актов, то, конечно, необходимо отметить Конституцию РФ, которая устанавливает юридические начала, принципы, нормы, основные положения, тем самым дает определенные предписания для законов, которые должны развивать эти конституционные положения. Также одну из ключевых ролей играет национальная доктрина образования, тоже декларативный документ, один из основополагающих для политики и правового регулирования российской системы образования. Напомню, что эта доктрина утверждена Постановлением Правительства РФ № 751. Анализ положений доктрины указывает на то, что в данном документе отражены существенные аспекты обеспечения безопасности образовательной системы, в частности, необходимость формирования и сохранения самоидентификации обучающихся как неотъемлемой части российского социума с его исторически сложившимися характеристиками; необходимость воспитания патриотов России и граждан правового демократического социального государства; подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности, а также экологическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе.

Вместе с тем, необходимо отметить, что перечень аспектов обеспечения безопасности образования этим не исчерпывается. Указанные аспекты мы также можем увидеть и выделить их непосредственно в других правовых актах, таких, как ФЗ «О безопасности» 2010 г. и Указ Президента от 2009 г. «О стратегии национальной безопасности». В целом, исходя из анализа содержания стратегии национальной безопасности применительно к образованию, необходимо констатировать, что в настоящее вре-

мя сложилась определенная ситуация, различные аспекты которой угрожают безопасности как в целом Российской Федерации, так и российской образовательной системе. Приведем несколько примеров – между государствами обострились противоречия, связанные с неравномерностью развития; ценности и модели развития стали предметом глобальной конкуренции (об этом говорили Нина Васильевна и Сергей Иванович). Вопрос о ценностях очень важен, очень серьезен и требует принципиального правового разрешения. Также в число факторов, влияющих на безопасность, входят:

- усиление глобального информационного противоборства,
- рост угроз для стабильности демократических институтов стран мира,
- развитие националистических настроений, ксенофобии, сепаратизма, насильственного экстремизма и т. д.
- обострение мировой демографической ситуации, проблем окружающей природной среды; рост угроз, связанных с неконтролируемой незаконной миграцией, и т. д.

Как утверждается в доктрине национальной безопасности, для обеспечения национальной безопасности необходимо, чтобы Российская Федерация сосредоточила свои усилия и ресурсы на определенных приоритетах устойчивого развития, в том числе на таких, как наука, технология, образование, здравоохранение и культура. Это статья 24 Стратегии. Обеспечению национальной безопасности будут способствовать: 1) доступность современного образования (это особо выделено в статье 48 Стратегии) и здравоохранения; 2) высокая социальная мобильность и поддержка социально значимой трудовой занятости, повышение квалификации и качества трудовых ресурсов. Таким образом, мы констатируем, что аспекты обеспечения безопасности как образования, так и всего социума включают в себя вопросы доступности образования, необходимости построения определенного ценностного ряда в образовании, роли государства в управлении системой образования.

Для того чтобы привести наглядный пример для характеристики состояния дел в этой сфере, необходимо обратиться к основополагающему закону, который всем хорошо известен, а именно – ФЗ 29 декабря 2012 г. «Об образовании в РФ». Вот, например, что касается роли государства – задачи укрепления роли государства продекларированы, а в статье 3 данного ФЗ мы читаем о демократическом характере управления образованием и сочетании государственного и договорного регулирования. По выражению депутата Госдумы Олега Смолина, государство в 1990-е годы ушло из всех сфер, из которых могло уйти; и, как показывает изучение современного Закона об образовании, мы видим, что государство, кажется, не собирается возвращаться в эти сферы.

Дискуссия по докладам

Н. В. Наливайко

Во-первых, именно сейчас стоит проблема – как нашу систему образования выстроить таким образом, чтобы она могла противостоять всем тем угрозам, которые идут изнутри системы реформирования образования и

извне, то есть в результате процесса превращения образования в мировую систему, в мировое образовательное пространство. Здесь имеются и объективные факторы, и субъективные. Объективные факторы – это, прежде всего, адекватное руководство учреждениями образования. Внутренние факторы – это личность самого субъекта образования и, в первую очередь, учителя, педагога, преподавателя высшей школы, которые являются главными действующими лицами разворачивающейся на наших глазах драмы. От их внутреннего содержания – и не только от тех компетенций, которые сегодня им навязывают, – а той глубокой грамотности, которая есть у них и которая должна быть им присуща, от их величайшего культурного уровня, от их нравственности, от их стремления сохранить ту систему, которая должна быть в нашем родном государстве, зависит как раз то, как будет образование противостоять угрозам безопасности.

Во-вторых, конкретно по проблеме, которая сейчас назрела в нашей системе философского образования: готовится распоряжение об отмене кандидатского минимума. В докладе уже говорилось о том, какие здесь могут быть последствия. Так вот, фактор противостояния здесь налицо, и это единственно адекватная реакция всей философской педагогической «армии» на действия реформаторов. Примерно так видится противостояние современному реформированию образования.

М. В. Жук (канд. филос. наук, проф.)

Мы часто употребляем выражения «глобализация», «информатизация». Глобализация – это «палка с двумя концами», особенно для России: с одной стороны, Россия старается сохранить собственный менталитет, собственную идентичность национального порядка, а с другой стороны, глобализация просто как хобот слона всасывает ее в себя, потому что Россия фактически осталась одна; более того, политическая раздробленность очень жестко отражается на сохранении целостного национального менталитета, не случайно Россия уже 20 лет подряд после того, что называлось «началом перестройки», ищет национальную идею – и не может ее найти. И это очень жестко отражается на образовании, причем на качественном состоянии образования в России. В России деструктурирована средняя школа абсолютно. В России очень ярко проявляется элитарность образования как учреждения, как социального института. У наших университетов, за исключением двух-трех, может быть сейчас десяти федеральных, просто-напросто нет денег, и нас загоняют в дыру, которая называется зависимость финансирования от количества бюджетных мест.

Н. В. Наливайко

Важное замечание – надо учитывать региональный аспект. Мы Сибирь, у нас громадные масштабы. Если говорить про сельскую школу – здесь невозможно не волноваться, ведь условия несколько иные, чем в западной части России. Поэтому и «больные» точки тоже немного разные, потому что уничтожается ведь не просто образование, уничтожаются села, уничтожаются люди, они уезжают с земель, которые потом начинают пустовать. И хотелось немного заострить внимание на этих вещах. А в це-

лом, конечно, необходимо быть очень корректным и внимательным, особенно в таком остром вопросе...

В заключение, отметим: поднята сегодня важная, архиважная проблема, и нам как раз необходим разговор с точки зрения обращения внимания на эту проблему и тщательного обсуждения, со всех сторон. Вот мы сегодня говорим об образовании в общем, но говорить в общем – это тоже говорить ни о чем, потому что у нас есть вопросы, которые требуют специального подхода. На недавнем семинаре (месяц назад) речь шла об образовании и о стандартах; эти вопросы тщательно и внимательно рефлексировались. Но ведь за бортом остались такие проблемы, как воспитание нашей молодежи, воспитание наших учащихся, а эти проблемы требуют совершенно специального отношения, особого внимания. И здесь проблема безопасности звучит очень мощно, потому что большим белым пятном сегодня является проблема нравственного воспитания; кроме того, мы совершенно перестали говорить о патриотическом воспитании и т. д. Так что это начало большого, нужного разговора не только для ученых, но и для преподавателей, для учителей, для всех участников образовательного процесса. И очень хорошо, что мы нашли друг друга и ведем этот диалог. И хочется особенно поблагодарить Якова Семеновича Турбовского – низкий ему поклон и большое человеческое спасибо.

Editorial Board

- | | |
|---|---|
| N. V. Nalivayko
Editor-in-chief, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of the Research Institute of Philosophy of Education at Novosibirsk State Pedagogical University | K. K. Begalinova
Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Kazakhstan</i>) |
| V. I. Parshikov
Assistant Editor-in-chief, Doctor of Philosophical Sciences, Professor | E. V. Bryzgalina
Candidate of philosophical sciences, docent (<i>Moscow</i>) |
| T. S. Kosenko
Scientific Secretary of the journal, Candidate of Philosophical Sciences | A. D. Gerasyov
Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of Novosibirsk State Pedagogical University |
| | A. A. Griykalov
Doctor of Philosophical Sciences, Professor |
| | A. Zh. Zhafyarov
Doctor of Physical and Mathematical Sciences |
| | A. A. Korol'kov
Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education |
| | B. O. Mayer
Doctor of Philosophical Sciences, Science Pro-Rector of Novosibirsk State Pedagogical University |
| | V. I. Panarin
Doctor of Philosophical Sciences, Professor |
| | N. Pelcova
Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Prague</i>) |
| | I. A. Pfanenshtil
Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Pro-Rector of Novosibirsk State Pedagogical University |
| | N. A. Ryapisov
Doctor of Economics Sciences, Professor, Pro-Rector of Novosibirsk State Pedagogical University |
| | N. S. Rybakov
Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Pskov</i>) |
| | O. N. Smolin
Doctor of Philosophical Sciences, Deputy Chair on Education of the State Duma Committee (<i>Moscow</i>) |
| | V. S. Stepin
Academician of the Russian Academy of Sciences, President of the Russian Philosophical Society (<i>Moscow</i>) |
| | Ya. S. Turbovskoi
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of Academy of Pedagogical and Social Sciences (<i>Moscow</i>) |
| | V. V. Tselishchev
Doctor of Philosophical Sciences, Director of the Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences |
| | E. V. Ushakova
Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Barnaul</i>) |
| | A. Hogenova
Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Prague</i>) |
| | A. N. Chumakov
Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Moscow</i>) |
| | N. M. Churinov
Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Krasnoyarsk</i>) |

The founders of the journal:

Novosibirsk State Pedagogical University, the Research Institute of Philosophy of Education

Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

The journal is based in 2001

Leaves 6 yearly

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications

PI № 77-12553 from April, 26th, 2002

© The Research Institute of Philosophy of Education at Novosibirsk State Pedagogical University, 2013

All rights reserved

CONTENT

Opening address 3

Part I. FORMATION OF A NEW PARADIGM OF EDUCATION IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

Abramov M. A., Krashenninnikov V. V. (Novosibirsk), Podguretsky Yu. (Opole, Poland). The factors of formation of the communication space in education	5
Nikitenko V. N., Finefeld I. A. (Birobidzhan). The west-European and east-Asian educational paradigms	12
Ashilova M. S. (Almaty, Republic Kazakhstan), Nalivayko N. V. (Novosibirsk). Globalization as a condition of convergence of the western and eastern systems of education	22
Karimov B. R. (Tashkent, Uzbekistan). Global education and the ways of linguistic and cultural convergence of the east and west	27
Abasov Z. A. (Ulyanovsk). The methodological functions of the philosophy of education in the conditions of globalization	31
Liga M. B. (Chita). Culture-centeredness of education in the context of the quality-of-life paradigm	38
Zagorulko L. P. (Novosibirsk). On the issue of multiculturalism in the philosophy of education	42
Antipov A. A. (Saint-Petersburg). Humanitarian education in modern Russia: disappearance of literature as a threat to human being	47
Golovko N. V., Ruzankina E. A. (Novosibirsk). The specificities of the higher education transformation in light of mode-2 science	53

Part II. LEGAL REGULATION AND MANAGEMENT OF EDUCATION

Pugachyov A. V. (Novosibirsk). Globalization and its impact on the process of interaction between education and law	60
Didikin A. B. (Novosibirsk). The tendencies of legal regulation of Russian education: a conceptual analysis of the new law	70
Petrov V. V. (Novosibirsk). Development of education in the society of innovative type: the problem of making the management decisions	77
Shemyatikhina L. Yu. (Ekaterinburg). Russian scientific schools in the philosophy of management education	84
Vyushkova L. N., Kochetova L. M. (Novosibirsk). Marketing of education services for the entrants (on the materials of the university sites)	88

PART III. INVITATION TO DISCUSSION

Turbovskoj J. S. (Moscow). Pedagogical axiomatics as the fundamental demand time	98
---	----

Part IV. THE PROBLEMS OF PERSONALITY FORMATION IN MODERN EDUCATION

Artashkina T. A. (Vladivostok). The problem of preserving personality in the information society as a pedagogical issue	133
Fomichev A. S. (Krasnoyarsk). Implementation of perfect relations in the field of education	143
Firsova A. E. (Volgograd). The principles of anthropological approach in the theory and practice of modern education	148
Granatov G. G. (Magnitogorsk). A model representation of pedagogical thinking in the philosophy of education (complementarity conception)	156
Dmitrieva N. V., Sigaeva A. V. (Novosibirsk). The loser complex as a factor of addictive behavior of the higher education students	165
Polishchuk N. V. (Rovno, Ukraina). The phenomenon of faith as one of the major elements of knowledge and upbringing of spirituality of the young expert	169
Volynkina N. V. (Voronezh). An info-linguistic system of the development of intellectual and creative abilities of the youth in the conditions of globalization	177
Vertgeym Yu. B. (Novosibirsk). Culture and education in the integration processes: the risks and possibilities	181

Part V. THE ISSUES OF PROFESSIONAL EDUCATION

Mal'gina A. V. (Saint-Petersburg). Professional self-determination as a life choice of the personality	187
Lamash B. E. (Vladivostok). Globalization and informatization of the hydrometeorological education	193
Zeynalov G. G., Chekushkina E. N., Kostina R. G. (Saransk). The teacher and his/her constant role in modern education	197
Barkova O. I. (Krasnoyarsk). The philosophy of urban development in the process of globalization	203
Shapiro Yu. I. (Novosibirsk). About the essence of creativity and creative abilities	209

Part VI. INFORMATION

On the activity of the philosophical-methodological seminar "Innovative development of education in modern conditions"	218
---	-----

PHILOSOPHY OF EDUCATION № 3 (48) 2013

The journal is included in the list of the leading reviewed scientific editions and journals that are recommended by the State Commission for Academic Degrees and Titles (VAK) for publication of basic scientific results of the Candidate of Science and Doctor of Science dissertations.

The journal is included in the Russian scientific citation index.

Editor

*Yu. B. Vertgeym,
V. I. Smirnova*

Translator

L. B. Vertgeym

Electronic make-up operator

Yu. V. Pushkarev

Nabor

*T. S. Kosenko,
E. S. Susueva*

Editors address:

630126
Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28
Tel. (383)244-16-71

Signed for printing
29.06.2013

Format 70x100/16.
Offset printing.
Offset paper.
Printer's sheets: 23.0
Publisher's sheets: 24,0

Circulation
1000 issues.

Order № 225.

Siberian Branch
of the Russian
Academy of Sciences
Publishers

630090, Novosibirsk,
Morskoy, 2

Главный редактор

доктор философских наук Н. В. Наливайко

Издательство СО РАН представляет новый журнал для профессионалов широкого гуманитарного профиля: педагогов, психологов, социологов, философов, аспирантов и студентов вузов.

Журнал основан в 2002 г. Учредитель – Научно-исследовательский институт философии образования Новосибирского государственного педагогического университета и Институт философии и права СО РАН.

Все статьи, поступающие для публикации в редакцию журнала, проходят экспертизу членов Экспертного совета. Порядок рассмотрения статей следующий.

После регистрации статья направляется главным редактором для «внутреннего» рецензирования тому из членов редколлегии, научная специализация которого наиболее близка тематике статьи. Проработав статью и убедившись в ее соответствии тематике журнала, член редколлегии передает статью члену Экспертной комиссии из числа авторитетных специалистов, непосредственно работающих над проблемами, затрагиваемыми в статье. Эксперт должен представить отзыв, дающий в свободной форме ответ на следующий круг вопросов:

1. Соответствует ли статья тематике журнала.

2. Являлась ли источником рецензируемой работы реальная научная проблема либо задача. Сумели ли авторы ясно сформулировать ее.

3. Сумели ли они позиционировать себя среди других исследователей, работающих над этой проблемой. Насколько оригинален их подход к ее решению. Полон ли список литературных ссылок. Какие новые знания приобретены благодаря предлагаемой работе.

4. Какие ошибки и упущения были обнаружены. Насколько последовательно и ясно изложен материал статьи. Какие части статьи могут быть сокращены, какие требуются добавления.

5. Может ли быть статья опубликована:

– в представленном виде (или с прилагаемым перечнем редакционных правок);

– при условии серьезных исправлений по замечаниям рецензента;

– она должна быть отклонена.

Если эксперт обнаруживает в статье существенные недостатки, устранение которых он ставит условием публикации, автор должен устранить эти недостатки. Редакция оставляет за собой право исправлять ошибки на стадии редактирования статьи.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на повторное рецензирование или отклонить ее. В последнем случае автору направляется мотивированный отказ. В этом и во всех других случаях предоставления авторам рецензий редакция гарантирует анонимность экспертизы и рецензирования.

Рецензии хранятся в редакции 5 лет и могут предоставляться ВАК по ее запросу.

Подписаться на журнал вы сможете в Издательстве СО РАН .

Отдел маркетинга: Ардеева Альбина Витальевна

Тел./Факс: (383) 330-17-58; Факс: (383) 333-37-55

Стоимость номера договорная.

Адрес Издательства СО РАН: Россия,

630090, а/я 187, Новосибирск, Морской проспект, 2.

Статьи высылать:

e-mail: nnalivaiko@mail.ru

сайт: www.phil-ed.ru

Адрес: Россия, 630126, Новосибирск, НГПУ, ул. Виллойская, 28, тел. (383) 244-16-71.