

5. **Бялый Ю.** Управляемый хаос: Концепт Стивена Манна и его проекции на мировую политику // Суть времени. – 2012. – 28 нояб.
6. **Федотова В. Г.** Управляемый хаос. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://spkurduymov.narod.ru/fedot.htm> (дата обращения: 15.09.2013).
7. **Семенко В. П.** Перед лицом «управляемого хаоса» // Золотой лев. – 2006. – № 77–78. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zlev.ru> (дата обращения: 15.09.2013)
8. **Батчиков С.** Глобализация – управляемый хаос. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://derzava.com/art\\_desc.php?aid=177](http://derzava.com/art_desc.php?aid=177) (дата обращения: 15.09.2013).
9. **Brzezinski Z.** Between Two Ages: Americas Role in the Technetronic Era. – N. Y. : Viking Press, 1970. – 123 p.
10. **Лепский В. Е.** Технологии управляемого хаоса – оружие разрушения субъектности развития // Информационные войны. – 2010. – № 4. – С. 69–78.
11. **Камашев С. В.** Стратегия национальной безопасности и образование: социально-философский анализ // Философия образования. – 2010. – № 1. – С. 102–107.
12. **Камашев С. В.** К вопросу о концептуальном анализе безопасности образования России // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 2 (9). – С. 29–33.
13. **Панарин В. И.** Тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ) / отв. ред. Н. Н. Наливайко. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. – 260 с.
14. **Панарин В. И.** Образование и модернизационный процесс в современной России // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 1 (4). – С. 9–14.

Принята редакцией: 30.08.2013

УДК 378 + 316.7

## ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ И ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

*В. Н. Турченко, Р. Н. Шматков* (Новосибирск)

*Настоящая работа посвящена исследованию методологических особенностей онтологических и гносеологических проблем качества высшего образования. Проводится анализ диалектической и феноменологической парадигм философии образования. Диалектическая парадигма не игнорирует и не абсолютизирует субъективные стороны функционирования образовательных систем, но учитывает обусловленность их, в значительной степени, объективными (духовной и материальной) сторонами обще-*

© Турченко В. Н., Шматков Р. Н., 2013

**Турченко Владимир Николаевич** – доктор философских наук, профессор кафедры социологии, педагогики и психологии, Новосибирский архитектурно-строительный университет; главный научный сотрудник, Институт развития образовательных систем РАО.

E-mail: otechestvo-stu@mail.ru

**Шматков Руслан Николаевич** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры экономической теории и антикризисного управления, Сибирский государственный университет путей сообщения.

E-mail: srn-travel@mail.ru

ственной жизни. Причем данная взаимосвязь не однозначна, а имеет диалектический характер, проявляясь лишь в конечном счете, при рассмотрении событий в достаточно широких интервалах исторического времени. Феноменологическая (или постмодернистская) парадигма принимает субъективные отражения объективной реальности за саму объективную социальную реальность. Следовательно, даже к классической науке, признающей объективное (то есть независимое от ощущений и мнений исследователя) существование объектов исследования, эта парадигма имеет лишь формальное отношение. Тем не менее, именно она служит методологической основой абсолютного большинства современных исследований образовательных систем.

**Ключевые слова:** качество высшего образования, онтологические проблемы, гносеологические проблемы, социальная философия.

#### THE ONTOLOGICAL AND GNOSEOLOGICAL PROBLEMS OF THE HIGHER EDUCATION QUALITY: THE METHODOLOGICAL SPECIFICITIES

V. N. Turchenko, R. N. Shmatkov (Novosibirsk)

*The present work is devoted to studying the methodological specificities of the ontological and gnoseological problems of the higher education quality. An analysis is performed of the dialectical and phenomenological paradigms of the philosophy of education. The dialectical paradigm neither ignores, nor absolutizes the objective sides of functioning of the educational systems; however, it takes into account their being conditioned, to a substantial degree, by the objective (spiritual and material) sides of the social life. Moreover, this connection is a complex one; it has dialectical character and is manifested itself only at the final stage, if we consider the phenomena over wide enough intervals of historical time. The phenomenological (or the postmodernist) paradigm takes subjective reflections of objective reality as the objective social reality. Therefore, this paradigm has only formal connection even to the classical science which takes into account the objective (i.e. independent from the feelings and opinions of the researcher) existence of the objects under study. However, it is this paradigm that serves as the methodological basis of the absolute majority of modern research of the educational systems.*

**Key words:** higher education quality, ontological problems, gnoseological problems, social philosophy.

Нами были сформулированы основные онтологические и гносеологические проблемы качества отечественного высшего образования в современный период [см. : 1]. В настоящей статье проводится исследование методологических особенностей указанных проблем.

По нашему мнению, можно выделить следующие объективно необходимые стратегические направления реформирования российского образования. Во-первых, осуществить интеграцию общего и профессионального образования. Во-вторых, вместо введения «болонского» двухуровневого высшего образования целесообразно давно отлаженную российскую систему среднего профессионального образования теснее состыковать,

с одной стороны, с высшей ступенью, а с другой стороны, с системой начального профессионального образования. В качестве удачного примера такой стыковки может служить Высший колледж информатики при Новосибирском государственном университете (НГУ). Учащиеся этого колледжа получают образование высокого качества в области современных информационных технологий и по его окончании поступают на факультет информационных технологий НГУ, где продолжают совершенствовать свои профессиональные навыки. В-третьих, разработать и постепенно подводить под российскую систему образования обязательную, качественно новую стартовую ступень дошкольного воспитания. В-четвертых, обеспечить интеграцию образования с производительной и научно-поисковой деятельностью на всех его ступенях – от дошкольной до вузовской и послевузовской включительно. В-пятых, во всех ступенях переходить от экстенсивного пути повышения эффективности и качества образовательного процесса к интенсивному за счет внедрения принципиально новых технологий и форм организации учебно-воспитательного процесса, связанных с высвобождением неисчерпаемого педагогического потенциала самих воспитуемых (в качестве примеров можно привести инновационные образовательные технологии, предложенные в работах [2–5]). В-шестых, разработать государственную доктрину в области качества образования, в которой должны содержаться четкие требования и ориентиры государства и общества в области качества отечественного образования на всех его уровнях, указываться эффективные механизмы реализации государственной политики в указанной области и назначаться ответственные исполнители (организации и персоналии) за ее реализацию. В-седьмых, повысить требования к профессиональному отбору профессорско-преподавательского состава вузов и ссузов, а также школьных учителей. При этом необходимо обращать внимание не только на профессиональную компоненту будущего преподавателя, но, прежде всего, на его нравственную составляющую. Безнравственный преподаватель не способен профессионально подготовить нравственные кадры. Преподаватель должен воспринимать свой труд как служение на благо общества, а не как средство для стяжания выгоды и достижения успеха. В-восьмых, повысить качество материальной базы и учебно-методического обеспечения процесса обучения, обновить их содержание в соответствии с требованиями, которые выдвигает на повестку дня современное информационное общество. В-девятых, разработать эффективные механизмы финансирования проводимых образовательных реформ, изыскать источники финансирования.

Реализация предложенной стратегии позволит многократно повысить эффективность образовательных процессов при существенном повышении качества образования. В итоге учение, производительный труд, научный поиск и другие формы активности сольются в едином процессе творческой жизнедеятельности как основы человеческого счастья. Вместе с тем, такой подход позволит гуманизировать образовательный процесс за счет индивидуализации, учитывающей особенности каждой личности, предусматривающей возможность каждому продвигаться своим темпом, а тем самым практически снимается проблема оптимальных

сроков обучения. Такое реформирование означает переход от веками сложившейся традиционной прерывно-дискретной парадигмы к непрерывно-интегральной, а следовательно, равнозначно образовательной революции, о необходимости которой давно пишут известные ученые [6–8].

Еще в начале 1970-х гг. известный американский социолог Ф. Полак убедительно показывал, что перспективы развития общества находятся в прямой зависимости от того, сумеют ли люди одновременно с радикальнейшими социальными изменениями осуществить переориентированную на будущее всеохватывающую революцию в образовании. Использование революционной терминологии, отмечал он, уже никого не шокирует, но авторы имеют в виду, прежде всего, новые технические средства обучения, тогда как нас должны прежде всего интересовать цели, масштабы и общее направление необходимых изменений всего образования, всякого образования (общего и профессионального), для всех возрастов и полов. При этом Ф. Полак подчеркивал, что о конкретных направлениях образовательной революции он говорить не берется [9]. Между тем В. Н. Турченко уже в конце 1960-х – начале 1970-х гг., пожалуй, впервые в мировой литературе, содержательно и системно описывал этот процесс как целостную концепцию в ряде публикаций [7; 10; 11]. В начале же 1980-х гг. он, обобщая прорывные экспериментальные результаты советских и зарубежных педагогов, предложил теорию образовательной революции как смену традиционной парадигмы образования непрерывно-интегральной [12–14].

Образовательная революция предполагает построение нормативно-прогностической модели нового качества образования, в том числе его высшей ступени. Для решения этой задачи необходимо предварительно прояснить ее ключевые понятия «образование» и «качество». Однако, в первую очередь, следует четко определить философско-методологические основы нашего исследования. Мировой кризис образования, с особой силой поразивший нашу страну, связан, как отмечалось в предыдущей нашей работе, с методологическим кризисом. Последний же обусловлен явной или имплицитной ориентацией исследователей на различные феноменолого-постмодернистские философии, ориентирующие на познание лишь непосредственно наблюдаемых явлений, а не сущности изучаемого предмета, причем исследование сводится к описаниям субъективных ощущений исследователей и мнений респондентов. Между тем направленность на познание именно сущности предметов и на поиск объективных истин – неотъемлемые признаки науки.

Диалектическая парадигма не игнорирует и не абсолютизирует субъективные стороны функционирования образовательных систем, но учитывает обусловленность их в значительной степени объективными, духовной и материальной, сторонами общественной жизни. Причем данная взаимосвязь не однозначна, а имеет диалектический характер, проявляясь лишь в конечном счете при рассмотрении событий в достаточно широких интервалах исторического времени. В свою очередь, феноменологическая (или постмодернистская) парадигма принимает субъективные отражения объективной реальности (мнения, ощущения, восприятия, представления, понятия) за саму объективную социальную реаль-

ность. Следовательно, даже к классической науке, признающей объективное (то есть независимое от ощущений и мнений исследователя) существование объектов исследования, эта парадигма имеет лишь формальное отношение. Тем не менее именно она служит методологической основой абсолютного большинства современных исследований образовательных систем.

Все трудно исчислимое множество философских направлений, на которые стихийно или сознательно опираются исследователи, фактически основывается на двух противоположных системах исходных принципов, то есть, на диаметрально противоположных парадигмах философии образования: диалектической и феноменологической, которые можно наглядно представить в следующей таблице.

#### **Альтернативные парадигмы философии образования**

<b>Принципы</b>	<b>Феноменологическая парадигма</b>	<b>Диалектическая парадигма</b>
Субстанции	Образование определяет общество	Образование отражает общество, активно на него влияя
Адекватности	Образование адекватно теоретическим представлениям о нем	Теория образования адекватна содержанию образования
Предмета	Констатация эмпирически наблюдаемых феноменов	Познание сущности эмпирически наблюдаемых феноменов
Упорядоченности	Объективных законов образования не существует	Существуют познаваемые объективные законы образования
Согласованности	Согласование наук об образовании с другими науками не обязательно	Положения наук об образовании не должны противоречить выводам других наук
Истины	Объективных критериев истинности теорий образования не существует	Объективный критерий истинности теории образования – социально-педагогическая практика
Активности	Произвольное толкование и проектирование образовательных систем	Познание объективных законов и на этой основе проектирование образовательных систем

Необходимо подчеркнуть, что такое модельное противопоставление имеет объективное основание, что, в частности, отражается в конгруэнтности двух образовательных парадигм, хотя при этом имеет место значительное упрощение реальной ситуации, поскольку в большинстве случаев исследователи эклектически используют принципы противоположных парадигм. Однако для того, чтобы не запутаться в неисчислимом множестве конкретных философских теорий, концепций и направлений, необходимо увидеть в них фундаментальное, наиболее существенное общее. В данном случае приведенная выше таблица, отражающая противоположные парадигмы философии образования, представляет все множество направлений философии образования в чистом, очищенном от случайностей виде.

Теперь необходимо конкретизировать такой фундаментальный термин философии образования, как «образование». До сих пор, используя термин «образование», мы полагались на интуитивное понимание читателей. Однако в практике словоупотребления он имеет довольно много значений. В современной научной литературе словосочетание «образовательная система» может фигурировать в роли синонима понятия «система образования». Вместе с тем, им обозначают определенные типы форм образовательных процессов. Например, классно-урочная организация, получившая классическое выражение в трудах Я. А. Коменского, или принятая в высшей школе лекционно-семинарская и другие всевозможные формы, а также различные экспериментальные модели образовательных учреждений и технологий. Особый научный и практический интерес представляют инновационные образовательные системы, эффективность которых намного превышает общепринятые стандарты. В г. Томске их изучением и проектированием занимается Институт развития образовательных систем Российской академии образования.

«Образование» в онтологическом отношении чрезвычайно сложный многомерный, полисистемный объект. В зависимости от конкретных гносеологических задач в нем можно выделить, по крайней мере, семь «сквозных» его ипостасей или измерений. Во-первых, это – важнейший социальный институт, главной функцией которого является социализация и профессионализация подрастающих поколений в соответствии с целями, ценностями и идеалами данного общества, а также адаптация взрослых к изменяющимся производственным и социальным условиям жизни. Во-вторых, образование есть определенный род деятельности, направленный на развитие способностей людей, связанный с передачей и приобретением знаний, навыков и умений, с интериоризацией норм и ценностей данного общества. В-третьих, результат (уровень) знаний, навыков, умений и основанных на них определенных способностей, которые могут характеризовать как отдельных индивидов, так и любые человеческие сообщества. В-четвертых, целенаправленный процесс передачи и приобретения знаний, навыков, умений и развития на этой основе определенных способностей и потребностей личностей. В-пятых, самостоятельная, независимая от своей утилитарной полезности, социальная ценность, которая является одной из главных во всех цивилизованных обществах. В-шестых, во второй половине XX в. понятием «обра-

зование» обозначается формирующаяся на стыках философии, социологии, педагогики, психологии, экономики и медицины новая междисциплинарная наука, которая уже даже получила название «эдукология». Наконец, в-седьмых, образование, все теснее интегрируясь с наукой и производством, выступает как народнохозяйственная отрасль, не только самая крупная, но и наиболее значимая, поскольку все прочие отрасли создают материальный и духовный продукт для человека, а ее целевая функция – производить (вместе с семьей и учреждениями культуры) самого человека.

Образование, вместе с тем, онтологически полиструктурно, представляя собой сложную иерархию системных объектов различных уровней. Фундамент его представлен учащимися и учебными группами, педагогическими коллективами, учебно-воспитательными заведениями, далее идут местные и региональные подсистемы и, наконец, образовательные системы государств. Учебная группа – система, элементы которой – студенты; являющаяся, в свою очередь, элементом факультетов, совокупность которых составляет систему – конкретный вуз. Высшие учебные заведения могут быть элементами систем, создаваемых по отраслевому признаку (педагогические, медицинские, военные, железнодорожные и т. п.). Все учебно-воспитательные учреждения вместе взятые – от дошкольных до высших и соответствующие органы управления представляют систему образования каждой страны, которая является подсистемой (социальным институтом) определенных обществ (суперсистем).

Мировое образовательное пространство, в которое Россию затягивают либеральные реформаторы, пока не только не представляет собой целостной системы, но и находится со второй половины XX в. в перманентно нарастающем кризисе [15–16]. Уже поэтому включение в него российского образования, механическое копирование зарубежных образцов не имеют позитивного смысла [17]. Альтернативу этой позиции следует видеть не в изоляционизме, а в контактах и сотрудничестве, обеспечивающих возможность заимствования всего лучшего из мирового опыта при умножении известных и неоспоримых преимуществ отечественного образования.

Последовательное использование системного подхода подводит к пониманию необходимости рассматривать системы образования как подсистемы конкретных обществ, с особенностями их социально-экономического и политического устройства. Самые блестящие результаты обучения могут не иметь смысла и даже иметь негативное значение в условиях деградирующих социально-экономических и реакционных политических систем. Такой методологический подход противостоит «модному» ныне недиалектическому противопоставлению интересов личности интересам общества и государства. В действительности части, элементы (в данном случае индивиды) обладают различными сущностными характеристиками и могут проявлять свои интеллектуальные и социальные качества в разных социальных системах в противоположных направлениях.

Мировой кризис образования сегодня, в первую очередь, касается именно качества образования, которое, как было показано в предыду-

щей нашей статье, в мире и особенно в нашей стране катастрофически падает. Как ни парадоксально, но ответ на фундаментальный вопрос: «что есть качество образования» никто толком не знает. В сознании большинства оно сводится к показателям так называемой качественной успеваемости – процентам повышенных «оценок», полученных обучаемыми. Однако указанный показатель нельзя считать полностью объективным, поскольку на практике он почти всегда подгоняется под нужный результат руководством образовательных учреждений. Существует две наиболее распространенные схемы «корректировки успеваемости» обучаемых при прохождении аттестации образовательным учреждением. Первый способ – накануне аттестации все обучаемые с низкой успеваемостью исключаются из образовательного учреждения, а после прохождения аттестации образовательным учреждением принимаются вновь на заочное или даже на очное отделение. В итоге их «оценки» не влияют на показатели успеваемости образовательного учреждения, и эти показатели существенно «повышаются». Второй способ – перед прохождением аттестации из обучаемых с высокими показателями успеваемости формируются новые учебные группы, «оценки» которых и предъявляются аттестационной комиссии, а обучаемых с низкой успеваемостью отправляют в краткосрочный «отпуск» (не более месяца), чтобы они не попадались на глаза комиссии. Итогом такой операции также является «доведение» показателей успеваемости образовательного учреждения до нужного уровня. Известно и множество других способов «искусственной корректировки» показателей успеваемости, из чего можно заключить, что погоня за высокими процентами успеваемости не является в полной мере объективным показателем качества образования.

В поисках более содержательных и объективных методов оценок качества образования в 1970-е гг. в США возникло целое движение за так называемый «компетентностный подход». В 1980-е гг. он распространился в Англии, с конца 1980-х и в 1990-е гг. – в Германии, и в 1990–2000-е гг. – в скандинавских странах. И совсем недавно заговорило о нем российское научно-педагогическое сообщество как о новой, весьма перспективной стратегии развития образования. Заимствование высших зарубежных достижений не только не предосудительно, но заслуживает всяческой поддержки. Однако уже тот факт, что кризис образования в указанных странах продолжает углубляться, побуждает усомниться в эффективности предлагаемого подхода. Попробуем разобраться, в чем же именно суть и полезность этой инновации.

Компетентность, как известно, есть обладание знаниями, умениями, навыками, способностями, а также официальными полномочиями, позволяющими судить об определенном круге вопросов и эффективно их решать. Именно на ее обеспечение всегда направлялась деятельность отечественной системы образования. Растерзанную и истощенную в Первой мировой и Гражданской войнах Великую Россию ее «союзники» – страны Антанты рассматривали как призовую добычу, которую оставалось лишь поделить на основе «консенсуса» победителей. В чем бы ни обвиняли сегодня большевиков, но именно под их руководством была создана лучшая в мире, по оценкам независимых экспертов, система



образования, которая подготовила кадры, достаточно компетентные, чтобы обеспечить выход страны на второе место в мире по объему производства, победу в тяжелейшей Великой Отечественной войне, стремительное хозяйственное и культурное восстановление после войны, превращение страны в ядерную и космическую державу. Следовательно, компетентный подход в образовании проводился на довольно высоком уровне. Сегодня же некоторые наши ученые мужи, подобно мольеровскому Журдену, изумляются, узнав, что говорили прозой.

Само по себе понятие компетентности нейтрально: важно, какое именно содержание в него вкладывается. Проблема в том, что западные специалисты обозначают им четкий, но предельно узкий круг знаний, умений и навыков, непосредственно необходимых для выполнения конкретных профессиональных обязанностей. Поэтому, как доказывают не ангажированные чиновниками научно-образовательного ведомства ученые, заимствование так называемого «компетентного подхода» приведет не к повышению качества образования, а к утрате таких традиционных преимуществ отечественного образования, как фундаментальность, гуманистичность, широкий культурный кругозор. Известно: чтобы уметь плавать, надо входить в воду и плавать. Для людей, собирающихся посвятить себя творческому труду, важно участвовать в процессе творчества – будь то добывание истины, ее обсуждение или ниспровержение. Какие именно компетенции они при этом получают – дело важное, но не первостепенное. Летом 2007 г. на встрече с молодежным движением «Наши» бывший министр образования А. Фурсенко прямо заявил, что сегодня целью российского образования является «подготовка квалифицированного потребителя» [15]. Еще раз приходится убеждаться в том, что мы любим покупать поношенные шляпки Европы и направляем усилия теоретиков и практиков на достижение умело подброшенной нам ложной цели, называемой в научном слэнге «дохлой кошкой».

Поэтому очень важно на первом этапе исследования четко определить в самом общем виде ключевое звено в цепи взаимосвязанных задач и целей, абстрагируясь от обстоятельств, находящихся за рамками системы образования. Среди бесчисленных теоретико-методологических и практических проблем образования вопросы его качества являются самыми существенными и главными. В последние годы они как никогда активно обсуждаются политиками, учеными, педагогами и в самых разных кругах нашей общественности. При этом никто не может точно сказать, что такое качество образования. Поэтому, прежде чем пытаться решать проблемы его повышения, необходимо осмыслить качество как философскую категорию, а затем, пользуясь методом восхождения от абстрактного к конкретному, четко определить, какое именно качество образования нам нужно.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Шматков Р. Н., Турченко В. Н. Онтологические и гносеологические проблемы качества высшего образования: постановка проблем // *Философия образования*. – 2012. – № 5 (44). – С. 47–53.

2. Шматков Р. Н., Шматков М. Н. Тенденции развития инновационного гуманитарного образования как способа адаптации к глобальным вызовам // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 75–83.
3. Шматков Р. Н., Шматков М. Н. Социально-философский анализ проблемы качества высшего юридического образования в современных условиях // Философия образования. – 2009. – № 4. – С. 174–178.
4. Шматков Р. Н. Системные основания качества отечественного высшего образования в глобализирующемся мире // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 4 (7). – С. 37–40.
5. Шматков Р. Н. Региональный аспект онтологии модели качества инновационного образования // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 28–36.
6. Drucker P. F. The Educational Revolution // Education, Economy and Society. – N. Y. ; L., 1969. – 389 p.
7. Турченко В. Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. – М. : Политиздат, 1973. – 223 с.
8. Ильинский И. М. Образовательная революция. – М. : Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. – 592 с.
9. Polak F. L. Prognostics. A Science in the Making Surveys and Creates the Future. – Amsterdam ; L. ; N.-Y. : Elsevier Publishing Company, 1971. – P. 358–360.
10. Турченко В. Н. Социология и система образования // Социологические и экономические проблемы образования. – Новосибирск : Наука, 1969. – С. 18–25.
11. Турченко В. Н. Научно-техническая революция и проблемы образования // Вопросы философии. – 1973. – № 2. – С. 7–11.
12. Турченко В. Н. Стратегия развития образования // Проблемы и перспективы развития образования в Сибири. – Новосибирск : Наука, 1982. – С. 21–37.
13. Turchenko V. N. Continuity as Cornerstone of the New Paradigm of Education // International Meeting of the Implementation of Lifelong Education Principles in Member States: Statement and Prospects. – Hamburg : UIE, 1983. – 245 p.
14. Турченко В. Н. Образование в глобализирующемся мире: парадигмальный анализ // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 4 (7). – С. 17–24.
15. Наливайко Н. В. Философия образования как методологическая основа анализа образования // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 213–221.
16. Наливайко Н. В., Наливайко А. В. К вопросу о социальной обусловленности развития современного отечественного образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 1 (4). – С. 15–20.
17. Миронов В. В. Размышления о реформе российского образования // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 3–44.

Принята редакцией: 15.08.2013

УДК 13 + 316.3/.4 + 37

## НОРМОТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ

О. А. Цуканова (Красноярск)

*В статье раскрывается сущность нормотворчества, которая приобретает особую остроту в условиях глобализации образования. Автор доказывает, что проблема нормотворчества детерминирована несоответ-*