

Раздел V
ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ ШКОЛЬНОГО
И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Part V. REFLECTION ON THE PROBLEMS
OF SCHOOL AND HIGHER EDUCATION

УДК 37.0+316.7

НАРОДНОЕ И ИНОРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В. Н. Никитенко (Биробиджан)

В условиях глобализации в современном мире с неизбежностью происходят заимствования странами и народами атрибутов инородного происхождения. Такие заимствования происходят и в национальных системах образования. В этой ситуации важно соблюдать принцип народности, обоснованный еще в середине XIX в. российским педагогом К. Д. Ушинским, согласно которому национальные системы образования при заимствовании из образовательных систем других стран остаются народными. Заимствовать можно иностранные научные достижения, обогащая ими содержание обучения. Инородные воспитательные системы заимствовать невозможно. Народное образование, включающее в обучение достижения мировой науки, а в воспитание соответствующие народные традиции, способно оказывать решающее влияние на устойчивое совместное развитие общества и природы.

Актуальность статьи заключается в том, что в ней отражена попытка определить пределы допустимого в заимствованиях инородного в образовательной сфере. Для решения указанной проблемы использована методология анализа теоретических воззрений и опыта заимствования инородного в сфере образования. К инородному отнесено то, что зародилось в образовательных системах других стран.

Ключевые слова: *глобализация, образование, обучение, воспитание, народное и инородное, ценностные ориентиры, экономика, рынок.*

© Никитенко В. Н., 2014

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

E-mail: rsgilab@rambler.ru

Nikitenko Viktor Nikolaevich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Regional Social-Humanitarian Research, Institute of Complex Analysis of Regional Problems, Far-Eastern Branch of RAS.

THE NATIONAL AND FOREIGN EDUCATION

V. N. Nikitenko (Birobidzhan)

In the conditions of globalization in modern world, some nations and peoples inevitably are borrowing certain attributes of the foreign origin. These borrowing also occur in the national education systems. In this situation it is important to keep to the principle of national spirit, which K. Ushinskiy (a Russian pedagogue) substantiated yet in the middle of the XIX century. According with this principle, the national education systems, while borrowing from the educational systems of other countries, preserve the national spirit. It is possible to borrow the foreign scientific achievements, enriching the content of learning through them.

The foreign systems of upbringing cannot be borrowed. The national education, which incorporates the achievements of world science into teaching and the relevant folk traditions into upbringing, is capable of exerting a decisive influence on the sustainable joint development of the society and nature.

The topicality of the article consists in that it reflects an attempt to define the limits of the permissible in borrowing the foreign in the educational sphere. To solve this problem, we use a methodology of analysis of theoretical views and the experience of borrowing the foreign in education. The foreign is defined as something that originated in the educational systems of other countries.

Keywords: *globalization, education, teaching, upbringing, the national and the foreign, value orientations, economy, market.*

Современную глобализацию характеризуют все более интенсивные заимствования разными странами и народами атрибутов инородного происхождения. Трансграничная миграция населения, экспорт и импорт товарно-материальных и художественных ценностей, заимствования научных достижений, технологий и многого другого - неотъемлемые составляющие глобализации. Не составляют исключения в этом плане и взаимопроникновения в системах образования. В этой связи возникла проблемная ситуация, заключающаяся в том, что далеко не все атрибуты инородных образовательных систем вписываются в сложившиеся в разных странах национальные системы образования. Актуальность представленной статьи заключается в том, что в ней отражена попытка определить пределы допустимого в заимствованиях инородного в образовательной сфере. Для решения указанной проблемы использована методология анализа теоретических воззрений и опыта заимствования инородного в сфере образования. К инородному отнесено то, что зародилось в образовательных системах других стран.

С точки зрения синергетики динамическим системам, каковыми являются и системы народного образования, свойственно стремиться к своему аттрактору (от англ. attract - привлекать, притягивать). Ясно, что одна

система способна заимствовать из другой только то, что для заимствующей является притягательным.

В настоящее время, когда глобализация якобы диктует необходимость единого транснационального образовательного пространства, следует иметь в виду, что в этом пространстве совсем не обязательно системе образования быть единообразной, важно предоставлять возможность для сосуществования разных систем воспитания и обучения, характерных для породивших их народов. Одни системы образования способны обогащаться за счет других, если эти другие содержат в себе притягательное для заимствующей стороны.

Российская система народного образования возникла не сегодня и не вчера. Она складывалась многонациональным народом страны веками, дополнялась теми заимствованиями из инородного, которые этой системой не отторгались, а приживались в ней.

В свое время основоположник российской научной педагогики К. Д. Ушинский (1823-1870) глубоко проанализировал сложившиеся тогда образовательные системы Англии, Германии, Франции, США и пришел к следующему выводу: «Немец, англичанин, француз, американец требуют от воспитания не одного и того же, и под именем воспитания заключаются у каждого народа различные понятия. Различие это, не выражаясь определенно, тем не менее, проглядывает во множестве особенностей, иногда мелких, но характеристических, показывающих направление общественного воспитания у каждого народа и ту невысказываемую цель, к которой оно стремится и которая определила самые его формы» [1, с. 239–240].

В условиях глобализации для российской системы образования стало актуальным не только взаимопроникновение образовательных систем различных этносов, сложившихся в России, но и заимствования из систем образования других стран мира. Стремление в единое мировое образовательное пространство, несомненно, способствовало обогащению российской системы образования позитивными заимствованиями и одновременно утрате исконно российских достижений в этой сфере. Эти утраты обусловлены тем, что инородные образовательные системы, если их пересаживать искусственно на российскую почву, ни всегда принимаются по причине несовместимости.

На совместимость различных образовательных систем влияют, прежде всего, ценностные ориентиры, на которые эти системы опираются. В зависимости от принятых ценностных ориентаций ставятся и цели образования.

Сопоставляя ценностные ориентации и цели образования на Западе и Востоке (читай: в России – *В. Н.*), современный специалист в области философии образования Н. В. Наливайко называет следующие различия: «Если западная традиция в качестве цели образования провозглашает

формирование активной личности, то восточная (православная) культура делает акцент на духовном развитии личности, ее самосовершенствовании. Если коллективная ответственность, уважение к старшим, патриотизм для восточных культур первичны как ценности, то для Запада они являются вторичными или не столь существенными. С позиций западной культуры деятельность человека направлена вовне, на преобразование предметов, а не на самого человека. Восточное общество в образовании ориентировано на традиции; изменения в восточных образовательных практиках связаны с индивидуализацией систем знания, но обязательно сохраняются базовые социальные, этические и другие принципы и традиции» [2, с. 30].

При таких различиях заимствования системами образования стран Запада и Востока возможны только при условии их соответствия народному образованию заимствующих сторон. Только тогда эти заимствования обогащают образовательные системы и не разрушают того существенного, что ранее сложилось в национальных системах воспитания и обучения.

В истории известны многочисленные примеры заимствований в образовании. Так, с появлением в Чехии прогрессивной по тем временам дидактической системы Я. А. Коменского (1592–1670) монархи других стран Европы наперебой стали приглашать ее разработчика для установления национальных систем образования и связывали с этим дальнейшее процветание своих государств и благополучие их граждан [3]. Основные атрибуты дидактической системы Я. А. Коменского прошли проверку временем и сохранились доныне в большинстве стран мира.

В России времен XVII–XVIII вв. Петр I (1672–1725) и его последователи связывали успехи проводимых ими системных реформ в стране с обучением специалистов в Европе и не скупилась на затраты из государственной казны на эти цели.

Современная Япония, находившаяся после окончания второй мировой войны в глубокой депрессии, поднялась до уровня наиболее развитых в мире стран благодаря вестернизации национальной системы образования (заимствования того прогрессивного, что было свойственно системам образования Запада). При этом сама система образования Японии не перестала быть японской [4].

По пути заимствования из инородных образовательных систем идет и современный Китай. Так, ссылаясь на исследования китайских ученых, М. С. Ашилова и Н. В. Наливайко отмечают, что особенности таких заимствований заключаются в перенесении достижений образования западных стран на китайскую почву и интегрировании с другими образовательными системами [5].

Перечисление примеров подобного рода можно продолжать, но и приведенных достаточно, чтобы заключить, что в результате заимствования

разными странами инородных образовательных систем их собственные системы, безусловно, обогащались, но при этом оставались национальными и народными.

К. Д. Ушинский определил, по сути, что можно и невозможно заимствовать системами образования одних стран у других. Можно и даже необходимо, по мнению выдающегося русского педагога, заимствовать достижения науки и обогащать ими содержание обучения. «Если под именем науки понимать собрание результатов добытых человеком в познании законов природы, разума и истории, - писал К. Д. Ушинский, - то ясно само собой, что о народности здесь не может быть и речи. Наука потому и наука, что принимает в область свою только те выводы, которые справедливы по законам общего человеческого мышления. Положения ее должны быть общи и неизменны, как общи и неизменны самые законы природы, разума и истории... Наука, открывающая законы мира, является как самый мир и разум, познающий его, общим достоянием человечества» [1, с. 194].

Что же касается заимствований в области общественного воспитания, то К. Д. Ушинский категорично заметил: «У каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным» [1, с. 254]. Национальная система общественного воспитания, по К. Д. Ушинскому, – это то же самое, что современный Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» официально определил как образование, включающее в себя одновременно воспитание и обучение. То, что допустимо и необходимо заимствовать у других народов, по заключению К. Д. Ушинского, в основном относится к средствам, технологиям и содержанию обучения. Подобного рода заимствования в воспитании классик российской педагогики считал невозможными [1, с. 194–256].

Свои предупреждения относительно необходимости соответствия педагогических заимствований особенностям общества для нынешних поколений оставил и выдающийся русский хирург и педагог Н. И. Пирогов (1810–1881): «Какое бы направление ни было нам дано воспитанием, мы, видя, что поступки общества не соответствуют этому направлению, непременно удалимся от него и собьемся с пути» [6, с. 55]. Об этом же пишут и говорят современные авторы, критически относясь к тем заимствованиям российской системой образования западных образцов, которые имеют место в условиях глобализации. не может найти самоидентификации национальной и культурной, так как сразу оказывается на глобальном уровне всеобщего, потеряв свои истоки и корни» [7, с. 124].

Говоря об общении с народом на прямой линии в эфире 17 апреля 2014 г., Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил различия в ценностных ориентациях человека Запада и человека русского мира. Ес-

ли западный человек в большей мере сам себе внутри, и его основным мерилом является личный успех, и общество это признает, то человек русского мира «обращен больше не в себя, любимого», а «пошире и пощеднее душой». «Конечно, - подчеркнул Президент, - мы менее прагматичны, менее расчетливы, чем представители других народов. ... Я никого не хочу при этом обидеть. Ведь у многих народов есть свои преимущества, но это, безусловно, наше. В современном глобальном мире происходит интенсивный обмен: и генетический обмен, и информационный, и культурный, и нам, безусловно, есть, что взять у других народов ценного и полезного, но мы всегда, сотнями лет опирались на свои ценности, они нас никогда не подводили, и они нам еще пригодятся» [8].

Недооценка или откровенное игнорирование принципа народности, не осмысленное на его основе заимствование инородных образовательных стандартов уже дают о себе знать в современном российском образовании и его результатах. Не без влияния глобализации в современной России производится смена государственно-общественного уклада. Усилиями политиков в стране осуществляется болезненное возвращение от социалистического к капиталистическому обществу. Развитие страны ставится на рельсы рыночной экономики, что не могло не сказаться и на состоянии национальной системы образования. Вместо традиционно народного оно называется теперь просто образованием, а то и вовсе системой образовательных услуг. «Невидимая рука рынка» становится основным регулятором в экономике и ее важнейшей составляющей – образовании. Систему народного образования стали нещадно реформировать и модернизировать. Этот процесс стал перманентным с конца 80-х–начала 90-х гг. XX столетия. Сначала требовали привести сложившуюся в стране в досоветский и советский периоды систему народного образования в соответствие с Законом Российской Федерации «Об образовании» от 1992 г., затем – в соответствие с последующими нормативными актами федерального значения, в которых образование было отнесено к важнейшим государственным приоритетам, и, наконец, в соответствие с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 2012 г. Все нормативные акты требовали качественных изменений в системе образования, по крайней мере, в трех ее составляющих – условиях для образовательного процесса, самом процессе и его результатах.

Проводимая реформа, безусловно, не могла не привести к изменениям в этой сфере. Несмотря на то что реформа образования инициирована сверху, основными субъектами реформирования все же являются практикующие педагоги. Они одновременно и реформаторы, и оценщики результатов реформы. Изучение оценочных суждений педагогических работников, проведенное в 2013–2014 гг. в Еврейской автономной области Институтом комплексного анализа региональных проблем ДВО РАН со-

вместно с областным Институтом повышения квалификации педагогических работников, показало, что эти оценки разнообразны. Большинство опрошенных педагогов отметили позитивные изменения условий для образовательного процесса, гораздо меньше таких оценок было в отношении самого процесса, и преобладали негативные оценки его результатов, которые отражаются в главных субъектах образования – учениках и воспитанниках. А отношение педагогов к основным атрибутам реформы – новым образовательным стандартам и навязанной сверху форме тестовой итоговой аттестации учащихся (ЕГЭ) преимущественно негативное. Иначе говоря, стремление инициаторов образовательной реформы подстроиться под мировые тренды в образовании, по мнению большинства педагогов-практиков, пока не привели к ожидаемым результатам. Это дает основания предполагать, что не любые заимствования из инородных образовательных систем воспринимаются субъектами российской системы образования, соответствуют принципу народности.

Трансформирование того, что называлось в России народным образованием, просто в образование – это не только изменение названия, а предпосылка для подмены одного феномена другим. Если народное образование в своей сущности есть составляющая социального бытия, то образование – понятие полисемическое. Народное образование порождено самими народами, существует для удовлетворения их жизненных потребностей и осуществляется народом. Образование же, как феномен, проявляется не только в обществе, но и в других реалиях. Оно выражается в изменении образов систем различной природы и сложности, гомогенных и гетерогенных. Гетерогенные могут включать в себя и социальную, и природную составляющие. В мире всему: от элементарных частиц до Вселенной, от каждого человека до локальных сообществ и всего человеческого общества, – свойственно иметь тот или иной образ и изменять его во времени и пространстве – образовываться. В этом всеохватном образовательном процессе народное образование является его частью, но такой, которая способна влиять на образование других систем: локальных, глобальных и космических масштабов [9]. Такой вывод следует из ноосферного мировоззрения: благодаря системе народного образования происходит развитие интеллекта, духовной сферы людей, а значит, и ноосферы в целом. Ноосфера же, как определял основоположник учения о ноосфере российский академик В. И. Вернадский (1863–1945), обладает не меньшей преобразовательной силой, чем сила геологическая [10].

Сложилось так, что в мировоззрении политиков и многих людей большинства стран мира утвердилось экономико-центрическое мышление, в котором народному образованию отведено место надстройки над экономическим базисом, товарным производством. В то же время имеется достаточно оснований считать, что экономико-центрическая модель несостоя-

тельна с точки зрения устойчивого развития мира на перспективу. Это отмечалось на Всемирных научных форумах «Повестка дня на XXI век» в Рио-де-Жанеро в 1992 г., в Йоханнесбурге в 2002 г. и отмечается на многочисленных международных и национальных форумах подобного рода.

Ситуация в народном образовании усугубилась в связи с провозглашением рынка главным регулятором в социально-экономической сфере. Рынок отводит народному образованию всего лишь роль «образовательных услуг», сервиса (подобного автосервису или другим видам обслуживания населения). В таком случае гуманистическая сущность образования перестает быть существенной. С точки зрения экономико-центрического мировоззрения наиболее развитыми считаются те страны и народы, которые имеют наибольший ВВП – валовой национальный продукт, а не те, в которых выше интеллектуальный и духовный потенциал народа.

В настоящее время на страницах журнала «Народное образование» обсуждается парадигма «человеческого капитала» как основы экономического развития страны и цели российской образовательной системы. Авторы этой парадигмы прямо говорят о том, что она заимствована из зарубежной экономической теории, ссылаются на американских экономистов Т. Шульца, Г. Беккера и др. Насколько эта теория соответствует народности образования в России? Объяснениями на этот счет авторы себя не утруждают. Однако позитивным следует считать признание авторами парадигмы того, что творение «человеческого капитала» осуществляется не иначе, как через народное образование. Смысл образования видится ими в том, «чтобы строить успешное и эффективно развивающееся общество» [11, с. 13].

В среде интеллектуальной элиты неоднократно высказывались мнения об ограниченности и несостоятельности экономико-центрической модели развития общества и мира. В России, кроме В. И. Вернадского, об этом писал в середине XX столетия Д. Л. Андреев (1906–1959) [12]. Об этом говорят и пишут современники Т. Ф. Акбашев, А. Г. Асмолов и др. [13; 14]. В качестве альтернативы экономическому центризму выдвигается идея приоритета культуры и образования. Академик РАО А. С. Запесоцкий в статье о философии образования справедливо замечает, что процветающая экономика в нормальном обществе является всего лишь условием для «полноценной общественной и культурной жизни, основанной на фундаменте отшлифованной тысячелетиями исторического развития нравственности, традиций своей страны, ценностей, апробированных многими поколениями и передаваемых от старших к младшим». Автор считает, что сами экономические успехи в условиях, когда мы потеряли культуру, возвращающую в гражданах гуманизм, творческие начала, систему ценностей, испытанную тысячелетиями, невозможны [15, с. 28–32].

Миссию народного образования в коэволюции природы, общества и культуры профессор из Чехии Й. Шмайс определяет следующим образом: «Сегодня мы впервые испытываем потребность воспитывать, образовывать и давать квалификацию школьникам и студентам не только для того, чтобы они, став взрослыми, оказались настоящими гражданами сегодняшнего глобально интегрирующегося общества, но также и для того, чтобы они осознали суть конфликта культуры с природой и были способны его решить» [16, с. 222].

Обоснованием созидательной и преобразовательной роли народного образования являются не только теоретические воззрения интеллектуалов, но и прогрессивная образовательная практика в ряде регионов России. К примеру, в Республике Саха (Якутия) в настоящее время в качестве приоритетного избран социокультурный подход, заключающийся в том, что народное образование, которое при экономико-центрическом и технократическом подходах считается второстепенным, является наиболее существенной, определяющей частью социально-территориального развития, в первую очередь способствующей решению проблем и в экономике, и в экологии, и в жизни местных сообществ [17, с. 18–22]. Неотъемлемой частью системы народного образования в Республике является сохранение и опора в образовании на эпос и традиции народной педагогики «Кут-сюр» [18].

Современная реформа российского образования во многом ориентирована на заимствования западных образцов. Однако при этом не следует утрачивать достоинства сложившейся в России образовательной системы. Тем более что в настоящее время состояние этой жизненно важной сферы и в России, и в зарубежных странах характеризуется специалистами как кризисное [19; 20]. Заимствования кризисной системой образования России того, что в других странах также пребывает в кризисе – тупиковый путь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ушинский К. Д.** О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения: в 6 т. - М. : Педагогика, 1990. - Т. 1. - С. 194–256.
2. **Наливайко Н. В.** Глобализация и изменение ценностных ориентиров российского образования // *Философия образования*. - 2012. - № 6(45). - С. 27–32.
3. **Кратохвил М. В.** Жизнь Яна Амоса Коменского: кн. для учителя / пер. с чеш. - М. : Просвещение, 1991. - 191 с.
4. **Боярчук Ю. В.** Высокообразованное общество – основа экономических достижений: опыт Японии // *Magister*. - 1997. - № 2. - С. 85–89.
5. **Ашилова М. С., Наливайко Н. В.** Глобализация как условие сближения западной и восточной систем образования // *Философия образования*. - 2013. - № 3(48). - С. 22–27.)
6. **Пирогов Н. И.** Вопросы жизни // *Избранное: педагогические сочинения* - М. : АПН РСФСР, 1953. - С. 55–79.

7. **Майер Б. О.** Образование в условиях глобальных изменений: Методологическая функция философии образования // Философия образования. – 2012. - № 6(45). – С. 117–124.
8. **Стенограмма** Прямой линии с Президентом России Владимиром Путиным 17 апреля 2014 г. – [Электронный ресурс]. – URL: www.president-line.ru (дата обращения: 23.09.2014).
9. **Никитенко В. Н.** Образование как междисциплинарная категория: монография. – Биробиджан : ИКАРП ДВО РАН, 2013. – 176 с.
10. **Вернадский В. И.** Начало и вечность жизни. – М. : Сов. Россия, 1989. – 704 с.
11. **Кушнир А. М., Лобок А. М.** От логики учебного знания — к логике человеческого капитала // Народное образование. - 2012. - № 10. - С. 11–22.
12. **Андреев Д. Л.** Роза мира. - М. : Иной Мир, 1992. - 576 с.
13. **Акбашев Т. Ф.** Третий путь. – М. : Общественное движение «Образование ради жизни», 1996. – 80 с.
14. **Асмолов А. Г.** Психоаналитические заметки чиновника. - М. : Начала-пресс, 1995. – 47 с.
15. **Запесоцкий А. С.** Философия образования и проблемы современных реформ // Вопросы философии. - 2013. - № 1. - С. 24–32
16. **Шмайс Й.** Культура под угрозой: от эволюционной онтологии к экологической политике: монография. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2012. – 260 с.
17. **Владимиров А. С.** Социокультурная модернизация — основа образовательной политики в северном регионе // Народное образование. - 2012. - № 8. - С. 18–22.
18. **Портнягин И. С.** Этнопедагогика «Кут-сюр»: монография. – М.: Академия, 1999. – 184 с.
19. **Загвязинский В. И.** Современная образовательная ситуация и задачи модернизации российского образования // Народное образование. - 2012. - № 5. - С. 11–16.
20. **Могилев А. В.** Кризис российской школы: скоро ли грянет гром? // Народное образование. - 2012. - № 8. - С. 93–99

REFERENCES

1. **Ushinsky K. D.** On the national spirit in public upbringing. – Pedagogical works. – Moscow : Pedagogika, 1990. – Vol. 1. – Pp. 194–256.
2. **Nalivayko N. V.** Globalization and the change of value orientations of the Russian education. – Philosophy of Education. – 2012. – No. 6(45). – Pp. 27–32.
3. **Kratohvil M. V.** The Life of Jan Amos Comenius: a book for the teacher/ transl. from Czech – Moscow : Prosveshchenie, 1991. – 191 p.
4. **Boyarchuk Yu. V.** Highly educated society as a foundation of economic achievements: the experience of Japan. – Magister. –1997. – No. 2. – Pp. 85–89.
5. **Ashilova M. S., Nalivayko N. V.** Globalization as a condition of rapprochement of the Western and Eastern systems of education. – Philosophy of Education. – 2013. – No. 3(48). – Pp. 22–27.
6. **Pirogov N. I.** The questions of life. – Selected works: pedagogical works. – Moscow : NPA OF RSFSR, 1953. – Pp. 55–79.
7. **Mayer B. O.** Education in the conditions of global changes: the methodological function of philosophy of education – Philosophy of Education. – 2012. – No. 6(45). – Pp. 117–124.
8. **The shorthand** report of the direct line with the President of Russia Vladimir Putin on April 17, 2014. – [Electronic resource]. – URL: www.president-line.ru (date of access: 23.09.2014).
9. **Nikitenko V. N.** Education as interdisciplinary category. – Birobidzhan: ICARP FEB RAS, 2013. – 176 p.
10. **Vernadsky V. I.** The beginning and eternity of life. – Moscow: Sov. Russia, 1989. – 704 p.
11. **Kushnir A. M., Lobok A. M.** From the logic of school knowledge to the logic of human capital. – National education. – 2012. – No.10. – Pp. 11–22.

12. **Andreev D. L.** Rose of the World. – Moscow : Other World, 1992. – 576 p.
13. **Akbashev T. F.** The Third Way. – Moscow : The social movement «Education for Life», 1996. – 80 p.
14. **Asmolov A. G.** Psychoanalytic notes of a civil servant. – Moscow: Start-press, 1995. – 47 p.
15. **Zapesotsky A. S.** Philosophy of education and the problems of modern reforms – Questions of philosophy. – 2013. – No. 1. – Pp. 24–32.
16. **Smajs J.** Culture under threat: from an evolutionary ontology to environmental policy. A monograph. – Novosibirsk: SB RAS, 2012. – 260 p.
17. **Vladimirov A. S.** Socio-cultural modernization as a foundation of educational policy in the Northern region. – National education. – 2012. – No. 8. – Pp. 18–22.
18. **Portnygin I. S.** Ethnopedagogics «Cut-sur»: a monograph. – Moscow : Academy, 1999. – 184 p.
19. **Zagvyazinsky V. I.** Modern educational situation and the tasks of modernization of the Russian education – National education. – 2012. – No. 5. – Pp. 11–16.
20. **Mogilev A. V.** Crisis of the Russian school: how soon will thunder strike? – National education. – 2012. – No. 8. – Pp. 93–99.

BIBLIOGRAPHY

Kosenko T. S., Nalivayko N. V., Panarin V. I. Dialogue as a condition of development of traditions and innovations of modern education. – Philosophy of Education. – 2009. – No. 3(28). – Pp. 204–211.

Kosenko T. S. The problem of upbringing the person in the social-philosophical aspect. – Professional education in the modern world. – 2012. – No. 2(5). – Pp. 83–88.

Kosenko T. S., Panarin V. I. The world-view foundation of modern Russian upbringing. – Philosophy of Education. – 2010. – No. 4. – Pp. 207–212.

Принята редакцией: 03.10.2014.

УДК 37.0+371

МОТИВАЦИЯ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Т. А. Кононова (Новосибирск)

Автор анализирует содержание и смысл проблемы мотивации решения учебных задач на современном этапе развития образования. В статье исследован теоретический аспект данного вопроса, показана взаимо-

© Кононова Т. А., 2014

Кононова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный институт внутренних войск МВД РФ.

E-mail: teka712@mail.ru

Kononova Tatyana Aleksandrovna – candidate of psychological Sciences, associate Professor of the Department of military pedagogy and psychology, Novosibirsk military Institute of internal troops of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation.