

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ № 1 (52) 2014

Всероссийский научный журнал

Редакционная коллегия

Н. В. Наливайко
главный редактор,
доктор философских
наук, профессор,
директор НИИ ФО
НГПУ

В. И. Паршиков
заместитель
главного редактора,
доктор философских
наук, профессор

Т. С. Косенко
ученый секретарь
журнала, кандидат
философских наук

К. К. Бегалинова доктор философских наук, профессор (*Казахстан*)
Е. В. Брызгалова кандидат философских наук, доцент (*Москва*)
А. Д. Герасёв доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ
А. А. Грыкалов доктор философских наук, профессор (*Санкт-Петербург*)
А. Ж. Жафяров доктор физико-математических наук, чл.-кор. РАО
А. А. Корольков доктор философских наук, профессор,
академик РАО (*Санкт-Петербург*)
Б. О. Майер доктор философских наук, проректор по науке НГПУ
В. И. Панарин доктор философских наук
Н. Пелцова доктор философских наук, профессор (*Чехия*)
И. А. Пфаненштиль доктор философских наук, профессор (*Красноярск*)
Н. С. Рыбаков доктор философских наук, профессор (*Псков*)
Н. А. Ряписов доктор экономических наук, проректор по учебной
работе НГПУ
О. Н. Смолин доктор философских наук, зам. председателя Комитета
по образованию Государственной Думы РФ (*Москва*)
В. С. Стёпин академик РАН (*Москва*)
В. В. Целищев доктор философских наук, директор
Института философии и права СО РАН
Я. С. Турбовской доктор педагогических наук, профессор,
академик АПСН (*Москва*)
Е. В. Ушакова доктор философских наук, профессор (*Барнаул*)
А. Хогенова доктор философских наук, профессор (*Чехия*)
А. Н. Чумаков доктор философских наук, профессор (*Москва*)
Н.М. Чуринов доктор философских наук, профессор (*Красноярск*)

Учредители:

ФГБОУ ВПО
«Новосибирский
государственный
педагогический
университет»

Научно-иссле-дова-
тельный институт
философии
образования

Институт филосо-
фии и права СО РАН

Журнал основан
в 2001 г.

Выходит 6 раз в год

Журнал зарегистри-
рован 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. ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Драч И. И. (Киев). Использование синергетического подхода
в управлении образовательными системами..... 4
Матронева Л. Ф. (Москва). Качество образования
как императив современности 11
Голиков Н. А. (Тюмень). Социальная состоятельность как индикатор
качества образования..... 19
Федотова А. В., Баева Л. В., Храпов С. А. (Астрахань). Инновационные
стратегии образовательного менеджмента (внедрение CDIO
в Астраханском государственном университете) 27
Евзрезов Д. В., Майер Б. О. (Новосибирск). Эпистемологический истоки
и аспекты форсайт..... 32

Раздел II. СОВРЕМЕННЫЙ ВУЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВА ЗНАНИЯ И ИНФОРМАЦИИ

Кудашов В. И., Груздев А. А. (Красноярск). Общество знания
и перспективы дистанционного образования..... 43
Заякина Р. А. (Новосибирск). Отечественный вуз в социальных сетях:
проблемы мотивации и выбора формы взаимодействия 50
Гузев М. А., Красильников И. О., Никитина Е. Ю. (Владивосток).
Консолидация как системообразующий фактор учебного заведения
(на примере построения системы управления электронным обучением) 56
Чернявская В. С., Самойличенко А. К. (Владивосток). Интеграция
рефлексивных информационных технологий в вуз:
развитие метамышления субъектов дизайн-образования 60
Великодная Е. Н. (Украина, Днепрпетровск). Характер рисков для здоровья
личности в медиа-информационном образовательном пространстве 64

Артемьева И. Л., Болгов М. А. (Владивосток). Методологические аспекты создания многоязыковой многопредметной системы поддержки онлайн-контекстов	70
---	----

Раздел III. ПРИГЛАШАЕМ К ДИСКУССИИ

Турбовской Я. С. (Москва). Метаморфизм науки как угроза государственной безопасности	75
---	----

Раздел IV. ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Крашенинина А. О. (Томск). Трансформация академической свободы и ответственности немецкого университета в обществе модерна и постмодерна	93
Кравцов Ю. С. (Днепропетровск). Перспективы модернизации сферы образования в Украине: социально-философский аспект	101
Излученко Т. В. (Красноярск). Исламское образование: современное положение и перспективы	106
Кондратьева Т. Н. (Новосибирск). К проблеме экологического воспитания в Бурятии на основе этноэкологических традиций титульного народа	112
Ротенфельд Ю. А. (Луганск). Философия как метапредмет в школе: основы интеграции гуманитарных и естественнонаучных знаний	117
Никитина Р. С., Винокурова Е. И. (Якутск). Образовательная деятельность в школах с учетом социокультурных условий в местах традиционного проживания коренных малочисленных народов Севера	125
Першук О. А. (Киев). Лингвофилософские основы многоязычного образования школьников в Европе	131

Раздел V. ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ГУМАНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Павлова Т. А. (Барнаул). Ограничение свободы человека в контексте социальной безопасности современной России	140
Плотникова О. В. (Владивосток). Гуманитаризация естественнонаучного образования как условие совершенствования образовательного пространства России	146
Примеров Н. А. (Новосибирск). Народная культура и формирование духовно-нравственного потенциала личности	151

Раздел VI. КОНКРЕТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чудомех В. Н. (Крым, Симферополь). Общественное образование как проектирование будущего: реалии и возможности	159
Гнитецкая Т. Н., Иванова Е. Б. (Владивосток). История развития проблемы межпредметных связей	166
Гнитецкая Т. Н., Карнаухова Е. В. (Владивосток), Алмаев Н. А. (Москва). Организация мотива достижения при изучении физики у студентов первых курсов	170
Варламова Е. Ю. (Чебоксары). Сравнительная характеристика содержания профессиональной компетентности бакалавров и магистров по направлению подготовки «Лингвистика»	174
Андронникова О. О. (Новосибирск). Возможности трансформации дезадаптивных форм виктимного поведения подростков в образовательном пространстве	178
Сапрыкина А. Н. (Новосибирск). Социокультурный кластер территории как фактор ее инвестиционной привлекательности	185
Мусат Р. П. (Красноярск). Социальный контекст художественной картины мира	194

Раздел VII. ИНФОРМАЦИЯ

Стенограмма вебинара по проблемам прогнозирования в современном образовании «Живое слово Константина Дмитриевича Ушинского»	201
Правила оформления статей для авторов	212

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 РИИЦ

Издание подготовлено при финансовой поддержке проектов партнерских фундаментальных исследований СО РАН № 26(2012-2014) "Новые парадигмы социального знания"

Редакторы
В. И. Смирнова,
Е. А. Бутина

Переводчик
Л. Б. Вертгейл

Оператор
электронной верстки
Н. А. Бутин

Набор
Т. С. Косенко,
Е. С. Сусуева

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

Подписано в печать
25.12.2013
Формат 70x100/16
Печать офсетная.
Бумага офсетная.
Усл.печ. 28,5 л.
Уч.изд. 29,0 л.
Тираж 1000 экз.
Цена свободная
Заказ №

Издательство
СО РАН, 630090
Новосибирск,
Морской
проспект, 2

Отпечатано
в Издательстве
СО РАН, 630090
Новосибирск,
Морской
проспект, 2

СЛОВО РЕДАКТОРА

Дорогие друзья! В непростых для России условиях очередной попытки Запада использовать украинскую трагедию для раскола славянского мира с конечной целью ослабления нашего Отечества журнал «Философия образования» наращивает свои усилия по развитию теории и практики образования как основного фактора оздоровления и укрепления национального духа. Перед Вами первый номер журнала 2014 года. Вашему вниманию предлагаются научные статьи по вопросам качества современного отечественного образования и обоснования путей его повышения через инновационные стратегии управления. В ряде статей рассматриваются особенности и перспективы развития электронного образования в информационном обществе в тесной связи с проблемами развития вузов, с выбором форм их взаимодействия, задачами интеграции информационных технологий. Специально выделен блок социально-философских проблем, посвященный тенденциям развития национальных систем вузовского и школьного образования с учетом особенностей социокультурных, религиозных и лингвистических условий их функционирования.

Редколлегия журнала продолжает уделять пристальное внимание вопросам воспитательно-мировоззренческой функции образования. В представленном номере ряд работ посвящен развитию гуманизации современного, в том числе естественнонаучного, образования, показаны роль образования в проектировании будущего социума, идеи западной философии о развитии общества и образования, особенности технического образования и др. Один из разделов настоящего журнала посвящен конкретным проблемам современного образования: история развития межпредметных связей в образовании; сравнение профессиональной компетентности бакалавров и магистров; влияние образования на формирование социокультурного пространства и инвестиционной привлекательности региона и др.

В этом номере мы продолжаем знакомить вас с материалами вебинара по проблемам прогнозирования в современном образовании, которые активно обсуждаются совместно с Институтом теории и истории педагогики РАО (руководитель – доктор педагогических наук, профессор, академик и член президиума Академии социально-психологических наук РАО Яков Семёнович Турбовской). Вашему вниманию представлены материалы вебинара от 30 января с.г. «Живое слово Константина Дмитриевича Ушинского», посвященные юбилею великого педагога.

Редакция журнала «Философия образования» признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

Приглашаем вас, дорогой читатель, к нашему дальнейшему сотрудничеству.

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

Н. В. Наливайко

Раздел I
ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Part I. THE PROBLEMS OF EDUCATION QUALITY

УДК 378+13

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

И. И. Драч (Киев)

Автор обосновывает целесообразность и анализирует сущность синергетического подхода к компетентностно ориентированному управлению подготовкой будущих преподавателей высшей школы. В статье выделены ключевые положения синергетической методологии и исследованы основные принципы синергетики, которые следует учитывать при компетентностно ориентированном управлении. Таким образом, обоснованы условия реализации синергетического подхода к профессиональной подготовке будущих преподавателей вузов.

Ключевые слова: синергетический подход, компетентностно ориентированное управление, профессиональная подготовка, открытость, нелинейность, самоорганизация.

**SYNERGETIC AS A BASIS OF COMPETENCE BASED
MANAGEMENT TRAINING OF FUTURE TEACHERS
IN HIGHER EDUCATION**

I. I. Drach (Kiev)

The author substantiates the feasibility and analyzes the essence of a synergistic approach to the competence based management training for future high school teachers. The article highlights the key provisions of synergetic methodology and investigates the basic principles of synergy, you should consider when the competence-oriented management. Thus the realization of the synergetic approach to training future high school teachers was substantiated.

© Драч И. И., 2014

Драч Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления учебными заведениями и педагогики высшей школы Университета менеджмента образования Национальной Академии педагогических наук Украины.

E-mail: drach_i@ukr.net

Drach Irina Ivanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Chair of Management of Educational Institutions and the Higher Education Pedagogy, the University of Education Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Keywords: *synergistic approach, competence based management, training, transparency, non-linearity, self-organization.*

Важная роль в процессе развития высшего образования Украины, направленного на обеспечение качества подготовки компетентных специалистов в соответствии с требованиями государства, общества и личности, принадлежит преподавателям высшей школы. Подготовка будущих преподавателей высших учебных заведений осуществляется в Украине не только в аспирантуре, но и в вузах путем профессиональной подготовки в магистратуре по специальности «Педагогика высшей школы».

Профессиональная подготовка определяется нами как «непрерывный и управляемый процесс приобретения личностью субъективного опыта профессиональной деятельности ... для формирования профессиональной компетентности ...» [1, с. 133].

Изменение парадигмы образования происходит в условиях инновационного развития общества, кардинальной модернизации профессиональной подготовки в направлении соответствия ее структуры и содержания перспективным потребностям государства, общества и личности. Это влечет за собой необходимость модернизации организационного и кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса, повышения качества учебного процесса путем оптимизации содержания обучения и внедрения инновационных педагогических технологий, гуманизации и гуманитаризации. В этих условиях в существенной модернизации нуждается и парадигма управления профессиональной подготовкой.

Специфика управления профессиональной подготовкой будущих преподавателей высшей школы обусловлена пониманием сущности их профессиональной компетентности, которая трактуется нами как интегральная способность личности, определяемая психолого-педагогическими и профессиональными знаниями и умениями, ценностными ориентациями в социуме, мотивами деятельности, стилем общения, общей культурой, способностью к целенаправленному саморазвитию, способностью понимать и взаимодействовать с окружающими, социально и профессионально значимыми личностными качествами.

Особенность компетентностной ориентации системы управления профессиональной подготовкой будущих преподавателей высшей школы состоит в том, что она фокусирует внимание на присутствии в образовательном процессе «человеческого фактора», обладающего внутренним потенциалом самоорганизации и саморазвития. Исходя из этого, возникает необходимость дополнения прежних ориентиров в управлении образовательной деятельностью, что обуславливает поиск новых, а не только оптимизацию старых представлений о методологических основах управления.

В условиях информационного общества, которое характеризуется нестабильностью и высокой динамичностью общественных процессов, требует развития творческого потенциала личности, все большую актуальность в педагогической науке приобретает синергетический подход, предполагающий познание процессов и явлений в нелинейных, когерентных, открытых системах.

Именно синергетика, по словам В. Г. Кремня, сегодня является «всеобъемлющей парадигмой, универсальной основой практически для всех сфер деятельности человека» [2, с. 289]. Она решает противоречия между стабильностью, общей необходимостью и изменчивостью, хаотичной случайностью. Синергетика впервые в развитии науки раскрыла существенную роль именно случайных флуктуаций, которые осуществляются на определенных этапах развития сложных открытых систем.

Синергетический подход – это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, которая предусматривает применение совокупности идей, понятий, методов в исследовании и управлении открытыми нелинейными самодостаточными системами, способ рассмотреть проблему образования в соответствии с современными требованиями [2, с. 290].

Актуальность синергетики доказывает и В. С. Лугай, определяя сущность философии образования как срединный путь синергетического мировоззрения [3]. Его методология открывает возможность подойти к решению тех противоречий современного образования, которые существуют между авторитарным и свободным типами педагогической деятельности. Синергетический подход позволяет сочетать, синтезировать положительные элементы каждого из этих типов в новой философии образования и основанных на них всех конкретных видах педагогической деятельности.

Г. В. Ельникова, обосновывая концепцию направленной самоорганизации в процессе управления образованием, в качестве ее исходных положений также избрала синергетику, отметив, что такой выбор продиктован следующим:

1. Человек, деятельностью которого мы управляем, представляет собой биосоциокультурную систему.

2. Социальное общество, в котором живет и действует человек, сегодня осуществляет переход от тотальной к демократической форме существования, то есть находится в нестабильном состоянии.

3. Духовная сфера деятельности человека также меняется, происходит переоценка ценностей, меняются жизненные ориентиры. То есть меняется вторичная природа человека – социальная и культурная [4].

Философия нестабильности объединяет две противоположные стороны бытия: порядок и хаос, отмечая, что порядок возникает из хаоса. Хаос играет определяющую роль в возникновении новой упорядоченной структуры: с одной стороны, он вызывает разрушение сложных систем, а с другой – активизирует самоорганизацию, способствует возникновению новых, более высокоорганизованных систем. Переход от неупорядоченного состояния к упорядоченному происходит за счет совместного и синхронного действия многих подсистем (или элементов), создающих систему [5–9].

Практически все существующие системы являются нелинейными и открытыми. Их функционирование и развитие строится на основе механизмов и процессов самоорганизации и саморазвития. Предпосылками для возникновения и развертывания процессов самоорганизации и саморазвития являются способность системы обмениваться со средой энергией, веществом и информацией; достаточная удаленность системы от точки равновесия; не-

уравновешенность системы, вследствие чего усиление флуктуации может привести к дезорганизации прежней структуры [2].

Ценным для понимания роли нестабильности в современном обществе и ее последствий является рассуждения И. Пригожина, который отметил: «Сегодня, когда физика пытается конструктивно включить нестабильность в картину универсума, наблюдается сближение внутреннего и внешнего миров, что, возможно, является одним из важнейших культурных событий нашего времени» [5, с. 52].

Таким образом, принципиальным положением синергетики является следующее: для функционирования систем большое значение имеют не только устойчивость и необходимость, но и нестабильность и случайность. Процесс самоорганизации происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости и всегда связан с переходом от неустойчивости к устойчивости. Хотя устойчивость, стабильность, равновесие являются необходимыми условиями для существования и функционирования вполне определенной конкретной системы, переход к новой системе и развитие в целом невозможны без ликвидации равновесия, устойчивости и однородности.

Если раньше универсальные методологические основы научного познания мира человеком характеризовались пониманием линейного характера причинно-следственных связей, тождеством или пропорциональностью последствий причине, составляли картину мира в классическом понимании с ее обязательной упорядоченностью, то новая парадигма акцентирует внимание на нелинейных процессах саморазвития систем, осознании важности нестабильности как фактора развития.

Основной закономерностью, открытой синергетикой, является взаимодействие двух противоположных сил – порядка и хаоса. Считаем это положение важным вкладом синергетики в развитие диалектической методологии, направленной (по И. Пригожину) на поиск механизмов выживания общества.

По нашему мнению, продвигая и развивая достижения классической науки, синергетическая концепция убедительно доказывает невозможность сведения всего многообразия явлений и процессов в природе и мире только к механистическим представлениям. Отличительными чертами этого подхода являются целостность, междисциплинарность, мировоззренческий и методологический плюрализм, открытость процесса познания [10].

Заслуживает внимания интерпретация принципов синергетики в системно-синергетической концепции педагогики, предложенная российскими учеными В. А. Харитоновой, О. В. Санниковой, И. В. Меньшиковым [11]. По мнению исследователей, эти принципы могут быть реализованы как:

- нелинейный стиль мышления (неоднозначность теоретических построений, концептуальный и методологический плюрализм, сочетание абстрактно-логического и образно-интуитивного, рационального и иррационального);
- постулирование хаоса как необходимого творческого момента самоорганизующейся реальности (порядок и хаос представляются неотъемлемыми друг от друга);

– «человекоразмерность» эволюции, когда познание внешней реальности в своем развитии будет все больше сочетаться с познанием реальности внутренней.

Полностью разделяем позицию В. Г. Кремня, согласно которой эффективное управление системой с позиций синергетического подхода возможно при осознании тенденций ее развития и оказания на систему обратного влияния, при этом внешнее воздействие сочетается с внутренними свойствами системы. Синергетика, преодолевая междисциплинарный статус, быстро превращается в ответственного носителя новой парадигмы стиля мышления. И если ранее долгое время «последнее слово» в развитии природы, социума и человеческого мышления имела диалектика, претендуя на определенность «всего», безусловную объективность, окончательную полноту описания, то сегодня диалектика отошла от новых запросов жизни с его гибкостью, открытостью, свободой воли, постмодернистской многовекторностью [2].

Анализ работ В. Г. Кремня, В. С. Лутая, Г. В. Ельниковой, В. А. Харитоновой, О. В. Санниковой, И. В. Меньшикова, Г. А. Дмитренко, Т. Л. Риктора [2–4; 11–14], в которых рассматриваются проблемы определения сущности и возможностей использования синергетического подхода в процессе управления образовательными системами, позволил нам выделить ключевые положения синергетической методологии, которые должны быть положены в основу компетентностно ориентированного управления:

– сильными, интенсивными и влиятельными являются открытые системы, функционирование и развитие которых происходит на основе процессов самоорганизации и саморазвития;

– конструктивную роль в процессах самоорганизации играет хаос, создаваемый случайными флуктуациями на определенных этапах развития сложных открытых систем;

– в условиях нестабильности и неравновесия любое незначительное событие или действие может изменить систему;

– развитие систем после прохождения критического состояния (точки бифуркации) может происходить в различных, в том числе противоположных направлениях;

– сложно организованным системам нельзя навязывать пути развития, а необходимо способствовать их собственным тенденциям развития;

– процессы саморазвития систем возможно инициировать управленческими действиями человека;

– включение нестабильности в картину универсума побуждает сближение внутреннего и внешнего миров;

– синергетический подход является методологической основой целостного взгляда на мир.

Исходя из этого, синергетический подход к управлению образовательной деятельностью акцентирует внимание на саморазвитии, самообразовании всех ее участников, а основными принципами синергетики, которые следует учитывать при исследовании закономерностей компетентностно ориентированного управления, является открытость, нелинейность, самоорганизация.

На наш взгляд, выбор синергетики в качестве философской основы компетентностно ориентированного управления усиливает субъектность про-

цесса развития личности студента в процессе профессиональной подготовки. Среди обязательных условий реализации синергетического подхода к профессиональной подготовке будущих преподавателей вузов выделим следующие:

- создание условий для самопознания и самооценки будущими преподавателями высшей школы способности к педагогической деятельности;
- осуществление образовательной деятельности на основе междисциплинарности и интеграции знаний, предусматривающее разработку интегрированных курсов;
- реальное обеспечение возможности выбора будущими преподавателями высшей школы индивидуальной образовательной траектории. Это достигается путем активного привлечения студентов к выбору вариативной составляющей их профессиональной подготовки, проведением дополнительных спецкурсов для обеспечения индивидуальных образовательных потребностей;
- развитие творческого потенциала всех участников образовательной деятельности, способствующее их профессионально-личностному развитию и самоактуализации.

Итак, в контексте современных отечественных и мировых тенденций развития образования синергетический подход как методологическая основа управления формированием профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы предусматривает учет самоорганизации как объективной закономерности и позволяет рассматривать личность участников образовательного процесса как открытую систему, способную к само развитию.

Важной предпосылкой управления с позиций синергетики является взаимодействие субъектов образовательного процесса (не только в форме борьбы противоположностей, которая ранее считалась единственным способом развития, но и в форме сотрудничества).

Саморазвивающиеся системы отличаются кооперативными эффектами, принципиальной необратимостью процессов. Взаимодействие с ними человека протекает таким образом, что само действие субъекта не является чем-то внешним, а включается в систему, видоизменяя каждый раз поле ее возможных состояний. При этом каждый раз возникает проблема выбора линии развития субъекта, а сам выбор не может быть однозначно просчитан, то есть такие системы являются «человекообразными».

Таким образом, проблема противопоставления в отношениях «внутреннего» и «внешнего», «субъективного» и «объективного» уступает место взаимопроникновению, логика дополнительности доминирует над логикой противопоставления.

Синергетический подход, непосредственно связанный с процессами открытости и самоорганизации, которые развиваются в образовании, основную ставку в процессах модернизации делает именно на них. Через их рассмотрение определяются точки бифуркации, в которых различные участники образовательного процесса (административный и научно-педагогический персонал, студенты) смогут эффективно влиять на его модернизацию.

Построение системы управления формированием профессиональной компетентности будущих преподавателей на основе синергетики отвечает не механистическому мировоззрению XX века, а органической концепции самоорганизующегося мира. Именно синергетический подход обеспечивает паритет в функционировании организационной и педагогической составляющей системы управления.

Целесообразность формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы и управления этим процессом на основе синергетики обусловлена, по нашему мнению, следующими моментами:

– понятие «самоорганизация», являясь одним из ключевых в синергетике, в системе профессиональной подготовки означает не что иное, как «самообразование». Главное в образовательной деятельности – не передача знаний (всего передать невозможно), а овладение способами пополнения знаний и способами быстрой ориентации в разветвленной системе знания, способами самообразования. В условиях присоединения Украины к европейскому образовательному пространству все более очевидным становится приоритет самостоятельной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки. Логично предположить, что в рамках данной перспективы студент отвечает не только за выполнение учебных заданий, но и за их постановку и оценку;

– в силу своей междисциплинарности синергетика ведет к новому конструктивному диалогу между преподавателями различных дисциплин, концентрирует внимание на еще недостаточно выраженных направлениях синтеза информации с целью выделения сути и причин возникновения той или иной проблемы и поиска методов ее решения;

– участники образовательного процесса (администрация, научно-педагогические работники, студенты), с одной стороны, являются объектами для оказания воздействия, а с другой – субъектами саморазвития и самореализации;

– одна из главных задач формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы состоит в том, что профессиональная подготовка должна быть ориентирована не только и не столько на традиционную функцию передачи социального опыта, а в большей степени на опережающую, превентивную функцию – подготовку человека к жизни в постоянно изменяющихся условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Сысоева С. А., Соколова И. В.** Проблемы непрерывного профессионального образования: тезаурус научного исследования; М-во образования и науки Украины; АПН Украины, Ин-т проф. образования и образования взрослых, Мариуп. гос. гуманит. ун-т. – М. : ИД «ЭКС О», 2010. – 362 с.
2. **Кремень В. Г.** Философия человекоцентризма в стратегиях образовательного пространства. – К. : Педагогическая мысль, 2009. – 520 с.
3. **Луцай В. С.** Философия современного образования. – К. : Магистр – 9, 1996. – 256 с.
4. **Ельникова Г. В., Борова Т. А., Касьянова О. М., Полякова Г. А.** и др. Адаптивное управление: сущность, характеристика, мониторинговые системы: коллективная монография / под ред Г. В. Ельниковой. – Черновцы : Технодрук, 2009. – 572 с.

5. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 45–57.
6. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант: к решению парадокса времени. – М.: Прогресс, 1994. – 287 с.
7. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 390 с.
8. Хакен Г. Информация и самоорганизация: макроскопический подход к сложным системам / пер. с англ. – М.: Мир, 1991. – 240 с.
9. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 403 с.
10. Драч И. И. Концептуальные подходы к управлению формированием профессиональной компетентности будущей преподавателей высшей школы // Материалы Международной научно-практической конференции, 26–27 апреля 2012 г., г. Минск / редкол.: А. В. Воронов [и др.]; ГУО «Академия последиплом. образования» – Минск: АПО, 2012. – С. 185–190.
11. Харитонова В. А., Санникова О. В., Меньшиков И. В. Синергетика и образование: перспективы взаимодействия // Антропосоциологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – С. 44–48. – Ч. 2.
12. Дмитренко Г. А., Риктор Т. Л. Человекоцентризм образования в контексте повышения качества трудового потенциала: монография. – К.: «Дорадо-Друк», 2012. – 296 с.
13. Белокопытов Ю. И. Синергетическое влияние образа мира личности на ее поведение // Философия образования. – 2013. – № 1 (46). – С. 186–192.
14. Васильев Л. И. Антропология и синергетика в педагогике как проявление многомерности образовательного процесса // Философия образования. – 2013. – № 1 (46). – С. 157–164.

Принята редакцией: 23.12.2013

УДК 37.01+316.7

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИМПЕРАТИВ СОВРЕМЕННОСТИ

Л. Ф. Матрони́на (Москва)

Современный этап общественно-исторического развития – эпоха становления общества знания, в формировании и развитии которого особая роль отводится образованию. Актуализируется проблема качества образования, которое должно соответствовать требованиям времени. Принимая во внимание многомерность данного концепта, в статье дан анализ определения «качество образования», представленного в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Выявляются особенности современного подхода к управлению качеством образования, а также перспективы совершенствования системы образования в обществе знания.

© Матрони́на Л. Ф., 2014

Матрони́на Лили́я Фёдоровна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социологии и политологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики» (МГТУ МИРЭА).

119454, Москва, пр. Вернадского, 78.

E-mail: matronina@gmail.com

Matronina Liliya Fyodorovna – Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Chair of Philosophy, Sociology and Political Science, the Moscow State Technical University of Radio Engineering, Electronics and Automation.

Ключевые слова: образование, качество образования, общество знания, стандартизация образования, интеллектуальный капитал, интеллектуалы, компетентностный подход.

QUALITY OF EDUCATION AS AN IMPERATIVE OF THE PRESENT

L. F. Matronina (Moscow)

The present stage of social historical progress – an epoch of becoming of the knowledge society, in formation and which development the special role is allocated education. Actualized the problem of the quality of education, which must meet the requirements of the time. Taking into account the multi-dimensionality of this concept, the article analyzes the definition of «quality education» presented at the Federal Law «On Education in the Russian Federation». Features of the modern approach to quality management of education, as well as prospect of perfection of an education system in a society of knowledge come to light.

Keywords: education, quality of education, knowledge society, standardization of education, intellectual capital, the intellectuals. competence-based approach.

Бурный рост индустрии знания, новых форм его воспроизводства и распределения, происходящий на рубеже XX–XXI вв., ведет к становлению общества знания (knowledge society). Переход к обществу знания означает формирование новой социальной целостности, утверждение новых норм и ценностей, которые уже зарождаются в современном мире. Существенную трансформацию претерпевает традиционная (классическая) система образования. Эти изменения обусловлены прежде всего тем, что образование более не является привилегией какой-либо социальной группы или фактом принадлежности к какой-либо возрастной категории; оно сопровождает индивида на протяжении всей его жизни. В обществе знания складывается новая образовательная стратегия: определяющим становится «образование на протяжении жизни» (lifelong learning); ей соответствует и новая образовательная установка – «научиться учиться».

Основу концепции модернизации системы образования, в том числе и российской, составляет обеспечение нового качества образования. Качество образования становится императивом современности, определяя образовательные установки субъектов образования, цели и задачи образовательной деятельности, их включенность в социально-культурный контекст, а также ее результат. Напомним, что во многих языках мира императив (от лат. *imperativus*) понимается как повелительное наклонение. Императив как требование, приказ, закон выражает побуждение к совместному действию и устанавливает форму и принцип, которым нужно следовать в поведении или деятельности.

В современной отечественной и зарубежной литературе существуют различные трактовки понятия «качество образования» (см. напр.: [1–4]). Принимая во внимание данное обстоятельство, обратимся к анализу определения «качество образования», представленное в недавно принятом (декабрь, 2012 г.) Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [5].

Заметим при этом, что определение и уточнение ключевых понятий является необходимым условием для научных исследований в соответствующих областях эмпирического и теоретического познания, что, в конечном счете, отражается на уровне принятия эффективных практических решений. В Законе «Об образовании...» (ст. 2) даны определения основных понятий, к числу которых относится и понятие «качество образования»: «...качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [5, с. 9].

Первое, на что следует обратить внимание в данном определении, это то, что в анализируемом документе качество образования рассматривается как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося». Комплексная характеристика в данном случае означает не что иное, как выделение (описание) совокупности отличительных свойств деятельности «по реализации образовательных программ» (именно так определяется образовательная деятельность в рассматриваемом Законе) и особенностей подготовки обучающегося, то есть «физического лица, осваивающего образовательную программу». Принципиально важным здесь является то, что качество образования рассматривается именно как характеристика деятельности. Такой подход соответствует современной парадигме менеджмента, согласно которой основное внимание необходимо сосредоточивать на управлении процессами, постоянном их совершенствовании, что в конечном итоге определяет результат.

Далее в определении выделяются отличительные черты образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающие качество образования:

- степень их соответствия государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям;
- степень соответствия потребностям физического или юридического лица (по сути субъекта), в интересах которого осуществляются образовательная деятельность и подготовка обучающегося.

Рассмотрим эти особенности.

Акцент на стандарты и требования при определении качества образования не случаен. Стандарт (от англ. *standard* – норма, образец) как нормативный документ устанавливает нормы и требования к объекту стандартизации. Фиксируя потребительские свойства объекта (экономические, эксплуатационные параметры, надежность, безопасность, эргономичность, экологические и эстетические характеристики и т.д.), стандарт тем самым определяет его потребительское качество и задает границы действия.

Под стандартизацией, в свою очередь, следует понимать деятельность, направленную на установление норм, правил и требований к процессу и его результатам с целью достижения оптимальной упорядоченности и устойчи-

ности организованной целостности. От стандартизации и ее результатов зависит качественная определенность организованной целостности; это один из существующих способов поддержания порядка, стабильности социальной (как и технической) системы. Следовательно, стандарты и стандартизация – необходимые основания формирования и функционирования любой организованной целостности, в том числе и системы образования.

Однако в силу того, что основными методами стандартизации являются унификация, типизация, симплификация (от лат. simplex – простой и facere – делать), в системе наблюдается не только позитивная, но и негативная динамика: осуществляется переход от многообразия к единообразию на основе установления рационального числа разновидностей элементов одинакового функционального назначения, производится селекция определенных объектов, которые признаются целесообразными (или, наоборот, нецелесообразными) для дальнейшей деятельности и т.д. Как следствие, унифицированные нормы распространяются не только на хозяйственно-экономическое, но и на социокультурное пространство человеческого бытия, подавляя этнические традиции, размывая локальные культурные различия.

Наряду с этим следует учитывать, что соответствие продукции/услуги стандартам устанавливается посредством измерительных процедур. Измерение позволяет обнаружить целевые и допустимые значения тех или иных параметров продукции/услуги. Измерить качество – значит выявить диапазон количественных изменений, при которых предмет остается самим собою, сохраняя свое качество. В то же время абсолютизация процедур измерения ведет к утверждению функционального подхода к качеству, согласно которому качество сводится к количественным параметрам продукции или услуги.

Названные выше особенности стандартов и стандартизации отчетливо проявляются в системе образования. Образовательный стандарт как нормативный документ фиксирует содержание, совокупность требований к подготовке обучающихся и, по мнению разработчиков стандартов, является основой объективной оценки уровня образования. Поэтому неслучайно сегодня наблюдается повышенный интерес к научно-теоретическим и технологическим аспектам стандартизации образования как деятельности, направленной на установление норм и требований к образовательному процессу и его результатам с целью достижения оптимальной упорядоченности и устойчивости образования как социальной системы. И тем не менее современные процессы стандартизации образования неоднозначно воспринимаются не только педагогами, учащимися и т.д. (всеми, кто непосредственно включен в учебно-образовательную деятельность), но и общественностью в целом. Один из обсуждаемых вопросов – вопрос о том, какова направленность стандартизации образования: составляет ли она необходимую базу для новых усовершенствований как самого образовательного процесса, так и его результатов, или влечет за собой инертность, являясь барьером, препятствующим модернизации системы. Так, исследователи особо отмечают тот факт, что в условиях формирования глобальной образовательной среды широкое распространение получают типовые образовательные стандарты, способы и методы измерения качества обучения и знания. Закрепление за зна-

ниями измерительных единиц ведет к необходимости разработки таких знаний, которые были бы совместимы с единицами измерения («форматированные» или стандартизированные знания), «чтобы иметь возможность измерять их количественно (при помощи единиц), а затем и качественно (по шкале)» [6, с. 64]. Как следствие, «единицей измерения может стать скорость выполнения когнитивных задач, даже тех задач, которые требуют размышления, а стало быть, времени. Предпочтение отдается краткому изложению, что приучает обучаемого к беглому ознакомлению со знанием, а не к его анализу... Обобщая оценку знаний, «храмы науки» рискуют, таким образом, превратиться в супермаркеты, торгующие информацией или стандартизированные когнитивными навыками» [6, с. 64–65].

Учитывая данные обстоятельства, можно признать правомерной позицию разработчиков Закона «Об образовании...», указывающих на то, что «социальные, гражданские и политические результаты образовательного процесса могут и должны быть оценены, даже если они не могут быть измерены. Вопрос в том, какие методы оценки являются доступными и более всего приспособленными для достижения эффективных результатов образования...» [5, с. 5].

Следует подчеркнуть также, что одним из возможных путей преодоления унификации и единообразия в образовательном процессе в условиях интеграции российской системы образования в международное (глобальное) образовательное пространство, с одной стороны, и его деструктуризации – с другой, является полистандартизация образования, благодаря которой достигается диверсификация стандартов, принимая во внимание существующие социально-культурные, образовательные нормы-традиции, сложившиеся в том или ином этнокультурном социальном пространстве и направленные на воспроизводство социокультурного опыта, и введение международных стандартов как закономерных результатов современных процессов глобализации и информатизации мира. Такой подход, в частности, нашел отражение в известном Докладе ЮНЕСКО «К обществам знаний» (2005). При рассмотрении содержательного аспекта образования эксперты отмечают: «Необходимо также подумать о месте, которое могут занять местные или автохтонные знания в обществах знания, в моделях развития которых придается важное значение формам кодификации научного знания. Важность, которую приобретает отныне культурное и лингвистическое многообразие, подчеркивает, насколько проблематика доступа к знаниям неотделима от условий их создания. Поощрять многообразие – значит также стимулировать творческий потенциал формирующихся обществ знания. Подобная перспектива отвечает не только абстрактному требованию этического порядка. Она направлена прежде всего на осознание каждым обществом богатства знаний и способностей, которыми оно обладает, с целью их лучшей оценки и использования и позволяет дать ответ на вызовы, связанные со стремительными изменениями, которые характеризуют современный мир» [6, с. 20].

Таким образом, приоритет, отданный в Законе «Об образовании...» федеральным государственным образовательным стандартам и федеральным государственным требованиям, отвечает современным условиям обеспечения единства образовательного пространства Российской Федерации и со-

хранения классических традиций, сложившихся в отечественной системе образования: направленность не только на обучение, но и на воспитание, формирование целостной личности; глубокое фундаментальное образование; наставничество, благодаря которому студенты с самого начала обучения становятся частью научной школы и др.

Наряду с образовательными стандартами важным фактором обеспечения качества образования, как отмечается в рассматриваемом Законе, является степень соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающегося потребностям субъекта, в интересах которого осуществляются эта деятельность и подготовка. (Напомним, что в качестве субъекта выступает физическое или юридическое лицо.)

Несомненно, эффективность функционирования системы образования во многом определяется тем, насколько «встроены» в нее механизмы выявления потребительских интересов и ожиданий. Как известно, потребности представляют собой внутренний стимул всякой жизнедеятельности, выражающий избирательную активность к условиям внешней среды и возникающий из состояния неудовлетворенности. Потребности динамичны, и чем сложнее организм, тем шире круг потребностей, тем многообразнее формы их удовлетворения. Осознание соизмеримости материальных и духовных потребностей ведет к разным жизненным установкам индивида. С одной стороны, принц Сиддхартха Гаутама, получивший впоследствии имя Будды («просветленный»), который отказывается от материальных благ и посвящает свою жизнь поиску путей избавления человека от страданий, пытаясь понять, для чего живет человек. Позиции буддизма соответствовали взгляды некоторых античных мыслителей. Так, например, Эпикур, размышляя над проблемой смысла жизни, выделял разумные потребности, которые не доставляли бы беспокойства душе и телу («Живи незаметно!»). С другой стороны, широко распространенная в массовом обществе XX в. ориентация на материальные блага, результатом которой стало формирование «общества потребления» и «человека потребляющего» (*Homo consumens*, по терминологии Э. Фромма), ориентированного на стандарты вещного мира и лишённого инициативы в сфере духа, «единственная цель которого – больше иметь и больше использовать» [7, с. 246–247].

Сегодня запросы общества и индивида формируются в основном под влиянием рыночной экономики. Важнейшая экономическая задача общества знания – производить, увеличивать, хранить, продавать или распределять знания. Знания, вовлеченные в практическую переработку ресурсов, становятся источником стоимости и превращаются в интеллектуальный капитал. Анализируя существующие подходы к дефиниции интеллектуального капитала, британский ученый Т. Стюарт предлагает следующее определение: «Интеллектуальный капитал – это интеллектуальный материал, включающий в себя знания, опыт, информацию и интеллектуальную собственность и участвующий в создании ценностей» [8, с. 12]. Интеллектуальный капитал создается в результате взаимодействия человеческого, структурного и потребительского капиталов и отражает интеллектуальные ресурсы организации (компаний) (Структурный капитал – нематериальный актив (знания и информация), принадлежащий организации, ею воспроизводимый и рас-

пределяемый. Иначе говоря, это «организационные способности компании соответствовать требованиям рынка» [8, с. 122]. Потребительский капитал определяет отношения организации с потребителями, степень их удовлетворенности и «служит оценкой отношений организации с ее продукцией» [8, с. 123].) Рассматривая составляющие интеллектуального капитала, исследователь особо отмечает экономическую ценность человеческого капитала, так как именно «...он – источник обновления и прогресса, независимо от того, проявляется ли он в виде мозговой атаки, лабораторных исследований или в виде пометок в записной книжке торгового представителя» [8, с. 121].

В условиях изменения интеллектуального содержания труда («Интеллект растет в цене» – Т. Стюарт) значительно возрастает роль интеллектуалов как профессионалов, обладающих определенным набором качеств или компетенций (от лат. *compeo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) в виде знаний, умений, навыков. Именно профессионалы, согласно мнению известного американского специалиста в области менеджмента П. Друкера, составляют основной капитал, самый ценный актив любой организации XXI в. [9]. Как всякий профессионал интеллектуал действует строго нормативно в своей специальной области и в своем отношении к действительности. Он обладает способностью реализовывать на практике полученные знания, выбирать адекватные способы и методы решения проблем, добывать нужную информацию, налаживать коммуникативные связи и отношения, работать в команде. В обществе формируются новые критерии оценки труда интеллектуала: на смену преданности организации, бескорыстному служению общему делу, поиску истины самой по себе приходят утилитарно-прагматические установки. Будучи собственником результатов своей высокопрофессиональной творческой деятельности в нормативных рамках определенного сообщества профессионалов, интеллектуал высоко ценит свободу индивидуального самовыражения. В силу этого он мобилен, способен менять существующие связи и отношения в том случае, если не может реализовать имеющиеся навыки и творческую энергию в рамках конкретной организации. Интеллектуалы формируют новые ценностные ориентиры («постматериальные» ценности, по терминологии Р. Инглхарта): успех, повышение своего статуса, престиж, известность, и главное – ориентация на качество жизни. Ценность индивидуального самовыражения и все то, что обуславливает положение человека в обществе, становятся значимыми для данной группы людей.

Социальная роль интеллектуалов стремительно растет. Они достигли значительных успехов в решении конкретных социальных задач – свободы и ответственности личности за свое благополучие, создание элементов социального партнерства, улучшения качества жизни и т.д. С помощью новейших технологий интеллектуалы сделали будущее осязаемым. Но нельзя не заметить, что эти успехи куплены ценой отказа от идеалов социальной справедливости, морали, вкуса... В обществе знания интеллектуальная деятельность приобретает массовый характер. Нормы и ценности данной социальной группы людей становятся своего рода культурной метафорой, имеющей тенденцию к распространению в иные культурные плоскости. Это позволяет сделать вывод о том, что интеллектуалы формируют новые глобальные ориентиры социального поведения.

Превращение интеллектуалов в доминирующую социальную группу общества выдвигает новые требования к образованию. Широкое распространение получает компетентностный подход к образованию (competency based education), который ориентирован на решение социальных проблем, связанных с соответствием образования потребностям динамично развивающегося рынка труда, и направлен на подготовку конкурентоспособных профессионалов. В учебно-образовательном процессе все более востребованы гибкие механизмы обучения, направленные на то, чтобы «научиться учиться», то есть «научиться размышлять, сомневаться, как можно скорее приспособливаться, уметь обращаться к своему культурному наследию, соблюдая при этом общность мнений...» [6, с. 64]. В целом образование сводится к обучению, направленному на формирование профессиональных и личностных компетенций, ибо обучение (learning) есть ключевая ценность обществ знания [6, с. 62]. Поэтому неслучайно во многих экономически развитых странах компетенции рассматриваются как комплексный показатель для описания результатов образования. Как следствие, рыночная ориентация системы образования, в которой основной акцент сделан на компетенции, превращает образование в услугу, а общество знания – в «общество глобальной компетенции».

В связи с этим актуализируется необходимость переоценки места и роли образования, будущее которого напрямую зависит от понимания важности проблемы сохранения «человеческого качества» знания. Образование есть единый целенаправленный процесс воспитания и обучения (Закон «Об образовании...», ст. 2), поэтому одна из его важнейших задач заключается в формировании целостной личности, ее духовно-нравственных ценностей. Рассматривая качество образования как императив современности, следует учитывать, что образовательный императив исторически изменчив, но в нем есть определенные константы, которые сохраняют свою значимость на протяжении веков. На это указывали выдающиеся педагоги прошлого, считающие идеальными (нравственными) цели образования определяющими по отношению к материальным (прагматичным), соотнося образовательные цели с мировоззрением своей эпохи.

В целом трактовка качества образования, представленная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», направлена на выявление его сущности и специфических особенностей, которые соответствуют современности. Но, как и любое другое определение, оно ограничено и не выражает всего богатства сущности. Пожалуй, следует согласиться с мнением исследователей о том, что «...вопрос о многомерности понятия качества образования ... должен обязательно оставаться открытым для многочисленных подходов, синтез которых в дальнейшем позволит выработать дополнительные методологии, которые помогут лучше всего понять сложные насущные вопросы» [10, с. 5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sallis E. Total Quality Management in Education. – London : Kogan Page, 2002. – 176 с.

2. **Sharma D., Kamath R.** Quality In Education: The Quality Circle Way. – Gyan Publishing House, 2006. – 199 с.
3. Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.
4. **Наливайко Н. В., Пушкарёва Е. А. и др.** Качество современного отечественного образования: сущность и проблемы: кол. монография. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2009. – 312 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ). – 404 с. – [Электронный ресурс] – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 21.07.2013).
6. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Изд-во UNESCO, 2005. – 231 с. – [Электронный ресурс] – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> (дата обращения: 21.07.2013).
7. **Фромм Э.** Революция надежды // Фромм Э. Психоанализ и этика. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
8. **Стьюарт Т.** Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций / пер. с англ. В. Ноздриной. – М. : Поколение, 2007. – 368 с.
9. **Друкер П.** Задачи менеджмента в XXI веке / пер. с англ. и ред. Н. М. Марковой. – М. : Диалектика, 2004 – 272 с. – [Электронный ресурс] – URL: <http://enbv.narod.ru/text/Econom/drucker/index.html> (дата обращения: 21.07.2013).
10. **Tawil S., Akkari A., Macedo B.** Beyond the Conceptual Maze. The notion of quality in education / UNESCO Education Research and Foresight. Occasional papers. 02 March, 2012. – 16 с. – [Электронный ресурс] – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217519e.pdf> (дата обращения: 21.07.2013).
1. **Бобров В.В.** Какая польза от компетентностного подхода в образовательном процессе? // Философия образования. – 2013. – № 2 (47). – С. 103–111.
2. **Богдан Н. Н., Касьяненко Г. В.** Социальная компетентность как многоуровневое и многокомпонентное явление // Философия образования. – 2013. – № 2 (47). – С. 78–84.
3. **Жафяров А. Ж.** Философские противоречия в интерпретациях понятий «компетенция» и «компетентность» // Философия образования. – 2012. – № 1 (40). – С. 163–168.

Принята редакцией: 11.11.2013

УДК 37.0+316.7

СОЦИАЛЬНАЯ СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Голиков (Тюмень)

В статье рассматривается феномен социальной состоятельности как индикатора качества образования. Предлагается ряд условий для успешного формирования социальной состоятельности воспитанников, выявленных в результате многолетней опытно-экспериментальной работы педагогических коллективов г. Тюмени и Ханты-Мансийска.

© Голиков Н. А., 2014

Голиков Николай Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент, директор общеобразовательного лицея, Тюменский государственный нефтегазовый университет.
nikgol2004@mail.ru

Golikov Nikolai Alekseevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Director of Lyceum of General Education, the Tyumen State Oil-and-Gas University.

Ключевые слова: качество образования, социальная состоятельность, социальная турбулентность, человеческий капитал.

SOCIAL SOLVENCY AS EDUCATION QUALITY INDICATOR

N. A. Golikov (Tyumen)

In the clause the phenomenon of «a social solvency» as the education quality indicator is considered; a number of conditions for successful forming of pupils' social solvency, based on the results of long-term skilled-experimental work of pedagogical staff of Tyumen and Khanty-Mansiysk is offered.

Keywords: quality of education, a social solvency, social turbulence, a human capital.

Стремительно меняющийся мир и условия жизни в XXI в. предъявляют к человеку более высокие требования, в частности к его социальной состоятельности, творческим и интеллектуальным способностям, профессиональным и волевым качествам. Во всех сферах жизнедеятельности востребованы эффективные социальные проектировщики карьерного роста и собственной жизни, запускающие внутренние ресурсы и внешние резервы самореализации с учетом комплекса возникающих обстоятельств, способные к обучению «под ситуацию» во все периоды жизни и интеграции в поликультурный, полиэтнический социум, устанавливать и поддерживать деловые партнерские отношения, вести природосообразный образ жизни. Основы этих качеств, безусловно, должны закладываться в семье, дошкольном учреждении. Несомненно, их совершенствование, постоянное наращивание следует обеспечивать в школьные годы.

Требование развития указанных выше качеств у подрастающего поколения – это не только проблема современной России, но и всего мирового общества. Она особенно остра сегодня, когда человечество оказалось не на трех столбах – Солидарность, Ответственность, Нравственность, а на зыбком, неустойчивом фундаменте безнравственных, эгоцентрических потребностей добравшихся до власти индивидов. Все чаще возникают локальные конфликты, угрожающие перерасти в конфликты глобальные. Иллюстрацией таковой ситуации можно рассматривать недавние события в Сирии. Мировое сообщество пребывало несколько недель в чрезвычайном напряжении. Но возобладал разум, лидеры стран смогли договориться. Сегодня смогли, завтра этого может не произойти ...

Способность быть партнером и уметь договориться, находить компромиссы в сложных ситуациях – это ключевые компоненты остро востребованной обществом социальной состоятельности личности. «Социальная состоятельность – есть соответствие (или несоответствие) социальных качеств индивида общепринятым социальным стандартам. Социально состоятельный человек – это социально компетентный субъект деятельности и общения с высоким уровнем самоуважения и конкурентоспособным человеческим капиталом (капитал образования + капитал культуры (культура потребления, культура здоровья, культура «конфликтирования»), экологическая культура, культура гендера, правовая культура) + капитал здоровья) [1, с. 78]. По су-

шеству, речь идет о гражданской (социальной) компетентности. «Для социально состоятельного человека характерны: проактивное поведение, при котором он становится инициатором и автором своих действий, формируя нужную реакцию у окружающих; готовность к социальному партнерству, сотрудничеству и самореализации в новых социально-экономических условиях; способность к социальному проектированию и самофутурированию (способность самостоятельно определять свою судьбу); жизнестойкость; психологическая гибкость; ответственность; способность к оперативному принятию эффективных решений; оптимальный уровень адаптированности; гармоничная интегрированность в социуме; социальная созидательная ориентированность; способность идти на разумный риск и отстаивание своих принципиальных позиций; способность к самостоятельному и ответственному выбору границ своей свободы; развитый эмоциональный интеллект – способность понимать свои чувства и чувства окружающих; отсутствие ксенофобии и способность гармонично взаимодействовать в поликультурном, полиэтническом пространстве» [2, с. 72]. Высокий уровень развития социальных компетенций гарантирует индивиду жизненную устойчивость и эффективную интеграцию в социум даже в условиях социальной турбулентности: ситуации хронического риска, стремительной динамики нестабильной общественной жизни, вымывании (выхолащивании) духовно-нравственных ориентиров, калейдоскопической смены социальных ситуаций, высокой конфликтогенности взаимодействия, нарастании агрессивности во всех формах и проявлениях.

Социальная турбулентность (В. И. Добреньков, С. И. Григорьев, Н. А. Голиков, А. И. Субетто, О. Н. Яницкий) оказывает негативное влияние не только на взрослых, но и на детей, подростковые сообщества. «Традиционные ценности российской культуры, имевшие классические корни, перестали играть сколько-нибудь значимую роль и превратились скорее в археологическую, а не актуальную реальность. Российское общество перешло в совершенно иную стадию развития, для которой характерны иные формы социального пространства, социального времени, иные факторы и иные ценности» [3]. Происходит размывание социальных ожиданий, снижение регулятивного потенциала ранее существовавших в обществе норм, обезличивание национальной идеи соборности. Мы не случайно определяем современную школу как «полигон формирования». Вот только вопрос-то несправедливый: «Что формируем?». Массовая школа в современных условиях становится для детей настоящей школой выживания. Далеко не полный список ее проблем: нарастающий шквал информации, непереносимая учебная нагрузка для одних учеников и отсутствие учета академических способностей одаренных детей (известно, что не тренируется, то атрофируется); игнорирование состояния здоровья и предела учебных возможностей школьников; отсутствие элементарных санитарно-гигиенических требований при организации образовательного процесса; хронизация стресса на фоне длительно сохраняющегося чувства опасности при реальной беспомощности учителей, их невключения в решение жизненно важных проблем детей; нерегулируемая агрессивность подростковых группировок, нарастание школьного насилия.

У ребенка, справившегося с указанными явлениями в школьной среде и имеющего опыт преодоления собственных проблем, формируется чрезвычайно важное качество субъекта деятельности – поисковая активность в решении непростых жизненных ситуаций. Он становится по-настоящему социально состоятельным, приобретая ресурс психологической прочности и способность к адаптации к постоянно изменяющимся условиям жизни. И в этом ребенку помогают взрослые, находясь с ним рядом, своевременно включая в случае необходимости «компенсаторные механизмы», обеспечивая социально и психологически грамотное «привитие» ресурсов жизнестойкости. В качестве такового комплексного ресурса жизнестойкости мы рассматриваем социальную состоятельность.

Считаю чрезвычайно важным наряду с обучением русскому языку, математике и другим наукам обучение детей социальным навыкам переживания (проживания) неблагоприятных фрагментов собственной жизни посредством формирования у них навыков социального самопроектирования, конструирования отношений с реальностью, укрепления духовно-нравственного стержня. А для этого педагогу (классному руководителю) необходимо быть в гуще всей школьной жизни ребенка, управлять процессом оптимизации, качества жизни воспитанников. В противном случае школьники могут не справиться с нарастанием стрессовых ситуаций, «уйти в болезнь», демонстрировать социальную инертность и незрелость, стратегию избегания на фоне выученной беспомощности и опасного для развивающейся личности обрушения самоуважения. Другие дети отчуждаются от школы, реализуют направленность своей личности на самодеструкцию (алкоголизация, наркотизация, лудомания, сексуальный плюрализм) или самореализуются в подростковых преступных сообществах, пополняя в дальнейшем ряды взрослых преступников. В любом случае общество теряет своих полноценных членов. Будь другая школа, иные педагоги, рассматривающие детей не как «планктон» для реализации своих амбиций в достижении результатов ЕГЭ, компенсации личностного несовершенства, а как настоящих социальных партнеров в созидании гармоничной личности субъектов деятельности и общения, все могло быть иначе...

Становится очевидным, что в условиях социальной турбулентности уровень обученности учащихся, определяемый по результатам ЕГЭ, не может быть единственным показателем, характеризующим качество образования. Однако реальная практика его оценивания, как утверждают многие потребители и заказчики образовательных услуг, здравомыслящие педагоги, медики, психологи, социологи не выдерживает критики. Единственный официально признанный критерий оценки качества образования – ЕГЭ – дискредитирован не только в глазах научной, педагогической и родительской общественности, но и официальных представителей власти. «Заточенность» немалой части учителей на овладение школьниками академических знаний в ущерб здоровью (социальному в том числе) и качеству жизни, игнорирование естественно-возрастных потребностей и отказ от системного формирования социальной состоятельности со школьной скамьи приводят значительное количество выпускников неподготовленными к постоянным трансформациям в обществе. Таким образом, упущенная социально-экономи-

ческая выгода от несформированной социальной состоятельности в школьные годы в будущем приводит к неконкурентоспособности и не востребованности в социуме, сфере производства и оказания услуг. Нарастание требований к субъекту деятельности и общения, необходимость постоянной активизации все новых ресурсов провоцируют чрезмерное эмоциональное напряжение и неадекватность поведения, к выбору непродуктивной модели взаимодействия с миром.

Педагогическое профессиональное сообщество должно осознавать уровень своей ответственности перед государством и обществом, отдельными консументами (в качестве которых мы рассматриваем будущих работодателей выпускников школ, их будущих супругов и родившихся в будущем детей) за результаты своей работы. Качество образования измеряемо не только «здесь и сейчас», то есть результатами обученности по материалам ЕГЭ, но и на протяжении всей жизни выпускников по качеству выполнения социальных ролей. Согласитесь, основы качеств эффективного семьянина, супруга, родителя, производственника, общественника, государственного деятеля закладываются и развиваются в детстве, в школьные годы педагогами-наставниками, организующими питательную развивающую социальную среду. Обращает на себя внимание необходимость включения в систему формирования социальной состоятельности детей и подростков не только учителей, родителей, но и специалистов дополнительного образования. О таком опыте мы неоднократно писали [4; 5]

Наша более чем 15-летняя опытно-экспериментальная работа в образовательных учреждениях г. Тюмени (МОУ СОШ №70, 66, общеобразовательном лицее ТюмГНГУ, АНО ДООЦ «Алые паруса»), школах Ялutorовского района Тюменской области и г. Ханты-Мансийска (МБДОУ ЦРР №7 «Ёлочка», МБОУ СОШ № 2), сотворчество педагогов (В. В. Вакулина, Л. В. Гафарова, А. Ф. Грасмик, Л. М. Гурьева, Н. А. Кайгородова, Н. М. Колесова, С. И. Кунцевич, О. П. Михайлина, Т. Н. Наумова, Л. В. Овсянкина, М. В. Питухина, М. В. Суринова), психологов (Д. Х. Байбикова, Т. П. Сабурова, Э. В. Самохвалова) и руководителей образовательных учреждений (Т. А. Боловнёва, Е. Б. Горлова, Г. И. Зуйкова, О. В. Куклина, А. Н. Лобанов, Л. А. Лукина, А. Ю. Мясников, П. С. Притупа, А. И. Пустынникова, В. С. Рязанова, А. В. Сухова, Ю. Н. Фролов, И. В. Ярманова), интеграция науки и практики позволили эмпирическим путем определить ресурс жизнестойкости субъекта жизнедеятельности [6]. Как указывалось выше, таковым ресурсом является социальная состоятельность воспитанников, которую мы рассматриваем наряду с результатами ЕГЭ в качестве индикатора качества образования. Компоненты социальной состоятельности:

– способность эффективно отвечать на вызовы времени, осмысливая (рефлексируя) обстоятельства символического, событийного ряда; реагировать адекватно в непредвиденных типичных и нестандартных ситуациях; детерминация конкретных действий/бездействия на стимулы окружающей действительности (выбор поступка – это самовыражение субъекта);

– способность к инновационным преобразованиям, проявлению инициативы и предприимчивости;

– способность к идентификации собственных целей, оцениванию необходимых ресурсов для их достижения морально-нравственными способами, без нанесения ущерба окружающим;

– способность работать в команде, уметь организовывать и руководить, подчиняться; брать на себя ответственность;

– способность формировать и наращивать конкурентоспособный человеческий капитал;

– способность к социальному проектированию – «самофутурированию» (проектированию своей судьбы). Это предполагает выстраивание собственного жизненного маршрута – от проектирования образования (самообразования), развития (саморазвития), воспитания (самовоспитания) до проектирования собственного качества жизни;

– способность отстраивать позитивный имидж, наращивать репутационный капитал как ресурс достижения собственных целей;

– способность фильтрации, избегания вредоносной, повреждающей информации;

– способность «сканировать» эмоциональные состояния партнеров по общению, адекватно оценивать их личностные черты и характеристики;

– способность правильно и оперативно определять характер отношений, складывающихся в процессе общения;

– способность предвосхищать реакции партнера по общению, выбирая стратегию и тактики взаимодействия, своевременно корректировать их в соответствии со складывающейся ситуацией.

Формирование социальной состоятельности – сложный процесс. Для его реализации необходимо создать ряд организационно-педагогических условий. Опытно-экспериментальная работа педагогических коллективов МБОУ СОШ №2 г. Ханты-Мансийска (директор – А. Н. Лобанов) и общеобразовательного лицея ТюмГНГУ, практика реализации инновационных проектов показывает, что таковыми являются:

– превращение образовательного учреждения в пространство социального партнерства [7];

– «преобразование школы в полифункциональное образовательное учреждение, где наряду с инвариантными образовательными функциями обучения, развития и воспитания с целью оптимальности удовлетворения образовательных и иных потребностей субъектов учебно-воспитательного процесса комплексно реализуются вариативные ампликативные функции. К ним относятся сервисная, здоровьесберегающая, социально-педагогического сопровождения, персонологическая, реабилитационная, правозащитная, педагогической поддержки, культурологическая, коррекционная, интеграционная функции» [8, с. 43–44];

– проведение качественной диагностики способностей детей, определение предела их возможностей, выявление «проблемных зон и точек роста»;

– формирование пакета вариативных образовательных функций под конкретный педагогический замысел (реальный ученик, например, ребенок-инвалид, ребенок, попавший в сложную жизненную ситуацию, часто и длительно болеющий ребенок, одаренный ребенок; неформальная группа подростков, школьный класс);

– принятие коллегиальных решений при социальном проектировании развития социальных компетенций ребенка всеми партнерами при корректном включении в процесс проектирования маршрута взросления самого школьника; своевременный обмен необходимой информацией заинтересованных в качестве «продукта образовательного учреждения»;

– постоянный мониторинг процесса реализации проекта, своевременное корректирование пакета вариативных образовательных функций, изменение в случае необходимости педагогического замысла проекта;

– насыщение предметно-развивающей среды, стимулирующей воспитанников к самореализации в различных видах деятельности;

– предоставление возможности совершения «проб и ошибок» в социальных практиках; поддерживающее, доверительное эмоциональное пространство, корректное оценивание (оценивание не личности, а продуктов ее деятельности или бездеятельность);

– развертывание коммуникативного поля, предоставляя возможности детям реализации многообразия социальных ролей и расширения поведенческого репертуара; создание возможности для реальной социальной практики «в решении трудных задач, ожидавших их на пути к взрослой жизни» (по Я. Корчаку);

– предоставление воспитанникам возможности проявления разной степени активности, самостоятельности (процессуальная активность, базирующаяся на чувстве ответственности и целевая активность, базирующаяся на контроле за ситуациями и отношениями);

– внедрение эффективного наставничества взрослых и старшеклассников при дозированном патронаже складывающихся непростых ситуациях взаимодействия ребенка в детском коллективе;

– обеспечение социального закаливания курируемого ребенка на основе анализа допустимости форм раздражающего влияния агентов среды на конкретного ребенка с учетом его реального уровня жизнестойкости, способности самостоятельно справляться с конкретной трудной жизненной ситуацией и степени педагогического вмешательства: поддержка ребенка, проектирование и организация совместных социальных действий, поиск внутренних и внешних ресурсов в решении проблемы, помощь в выборе эффективной стратегии взаимодействия, урегулирование ситуации своим авторитетом, привлечение других компетентных лиц и др. Мы не оберегаем ребенка, исключая негативные переживания, а создаем возможность качественного проживания непростых моментов школьной жизни, извлекая социальный опыт, подбирая эффективные стратегии поведения, обеспечивая его личностный рост;

– осуществление администрирования процесса формирования социальной состоятельности воспитанников, оказание своевременной помощи педагогам при возникновении профессиональных затруднений.

Включая воспитанника в сложное поликультурное социальное пространство, события школьной жизни, педагоги помогают развивать способности адаптации к новым условиям, «отрабатывать» поведенческий репертуар, учиться проектировать свою жизнь в соответствии с общечеловеческими ценностями, брать на себя ответственность за результаты собственных дей-

ствий (или бездействия), приобретать партнерские навыки. От профессионализма педагогов, понимания смысла своей деятельности, способности правильно расставлять акценты в образовательном процессе, предвосхищать социально-психологические ситуации в образовательной среде, выполнять инвариантные и вариативные образовательные функции зависит качество образования. Образовывать человека – значит помогать ему стать подлинным субъектом культуры и социальным проектировщиком своей собственной жизни, способным наращивать человеческий капитал, научившись жизнестроительству, жизнестроительству, самосозданию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Голиков Н. А.** Социальные эффекты образования: реалии, прогнозы, перспективы // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №11.
2. **Голиков Н. А.** Социальные эффекты образования: от имеющегося к необходимому // Известия высших учебных заведения. Социология. Экономика. Политика. – 2012. – №4.
3. **Жукова Д. А.** Социальная ответственность детских и молодежных СМИ в современной России // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2010. – №1.
4. **Голиков Н. А., Мясников А. Ю.** Педагогика летнего отдыха: оптимизация качества жизни детей // Известия Саратовского университета им. Н. Г.Чернышевского. Акмеология образования. Психология развития. – Т. 3 – №1. – С. 84–90.
5. **Голиков Н. А., Мясников А. Ю.** Партнерство учреждений общего и дополнительного образования как условие формирования социальной состоятельности и оптимизации качества жизни воспитанников // Научно-методический журнал «Концепт». – 2013. – Т. 7. – С. 51–55.
6. **Голиков Н. А.** Интеграция практики и науки: проблемы, достижения // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2002. – № 2.
7. **Голиков Н. А.** Социальное партнерство в школе как фактор повышения качества жизни школьников: проблемы, опыт решение // Социология образования. – 2006. – №7. – С. 19–21.
8. **Голиков Н. А.** Проблемы социализации личности в условиях инновационных образовательных учреждений // Философия образования. – 2011. – №3.

Принята редакцией: 17.12.2013

УДК 37.0+378

**ИННОВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
МЕНЕДЖМЕНТА (ВНЕДРЕНИЕ CDIO В АСТРАХАНСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ)**

А. В. Федотова, Л. В. Баева, С. А. Храпов (Астрахань)

Представлен анализ опыта внедрения CDIO в классическом университете. Рассмотрены проблемы интеграции учебных планов. Охарактеризована специфика применения CDIO в рамках подготовки бакалавров и магистров инженерного и гуманитарного направлений, а также в сфере социализации студентов. Внедрение CDIO интерпретируется как инновационная стратегия образовательного менеджмента.

Ключевые слова: CDIO, классический университет, инженерное образование, гуманитарное образование, проектное обучение, интегрированный учебный план, компетенции, социализация, образовательный менеджмент.

**THE INNOVATIVE STRATEGIES
OF EDUCATIONAL MANAGEMENT (INTRODUCTION
OF CDIO IN ASTRAKHAN STATE UNIVERSITY)**

A. V. Fedotova, L. V. Baeva, S. A. Khrapov (Astrakhan)

There is presented an analysis of the experience of implementing CDIO in classical universities. The problems of integrating the curriculums are considered. There is characterized the specificity of application of CDIO in the framework of the Bachelor and Master training in the engineering and humanitarian areas, as well as in students' socialization. Implementation of CDIO is interpreted as an innovative strategy of educational management.

© Федотова А. В., Баева Л. В., Храпов С. А., 2014

Федотова Анна Владиславовна – доктор биологических наук, профессор, проректор по научной работе, Астраханский государственный университет.

E-mail: a.v.fedotova@gmail.com

Баева Людмила Владимировна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, декан факультета социальных коммуникаций, Астраханский государственный университет.

E-mail: baevaludmila@mail.ru

Храпов Сергей Александрович – доктор философских наук, профессор кафедры философии, научный руководитель программы Астраханского государственного университета «Социализация: технологии CDIO», Астраханский государственный университет.

E-mail: khrapov.s.a.aspu@gmail.com

Fedotova Anna Vladislavovna – Doctor of Biological Sciences, Professor, Pro-rector for Research, Astrakhan State University.

Baeva Lyudmila Vladimirovna – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, the Head of the Chair of Philosophy, the Dean of the Department of Social Communications, Astrakhan State University.

Khrapov Sergei Aleksandrovich – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Chair of Philosophy, the Scientific Director of the "Socialization: the CDIO technologies" program, Astrakhan State University.

Keywords: *CDIO, classical university, engineering education, liberal education, project-based learning, integrated curriculum, competencies, socialization, educational management.*

Становление экономики знаний как нового типа социальной системы продуцирует необходимость поиска новых форм инноватизации системы высшего профессионального образования [1; 2]. По мнению классика современного менеджмента профессора П. Ф. Друкера, «самым ценным активом любой компании XX в. было производственное оборудование. Самым ценным активом любой организации XXI в. – как коммерческой, так и некоммерческой – станут ее работники умственного труда и их производительность» [3, с. 181–182].

С целью поиска ответов на актуальные вызовы, стоящие перед российской системой высшего профессионального образования, Астраханский государственный университет вторым в России вступил в Международную группу ведущих университетов мира – Всемирную инициативу CDIO (MIT, Гарвард, Торонто и др.). Аббревиатура CDIO расшифровывается как: «Задумай – Спроектируй – Реализуй – Управляй», обозначая четыре основных стадии процесса создания и реализации интеллектуального продукта.

Целью новой стратегии в образовательном менеджменте было развитие у студентов, начиная с 1-го курса, важнейших компетенций, необходимых современному инженеру и специалисту:

- задумывать, проектировать, реализовывать и управлять системами на предприятиях, в бизнесе и социальной среде;
- применять полученные знания, работая в организациях;
- развивать творческое мышление, уметь решать реальные задачи, проводить эксперименты, открывать и изобретать новое;
- системно мыслить, понимать взаимосвязи между дисциплинами и знаниями;
- критически мыслить, способность выявлять слабые места и постоянно усовершенствовать производство;
- следовать профессиональной этике (ответственность, честность инженера, осознающего, что его проект или продукция будет связан с жизнью и безопасностью людей);
- способность работать одному и в команде, способность быть лидером и эффективно общаться внутри коллектива.

Главное направление деятельности в вузе сегодня заключается в подготовке специалистов, способных решать не только теоретические, но и практические задачи [4]. При этом миссия факультетов в контексте внедрения CDIO существенно изменяется. Целью подготовки бакалавров и магистров становится умение решать реальные задачи в инженерной, а также социальной и гуманитарной областях. Главными принципами, на которых было основано применение стратегии CDIO при подготовке бакалавров и магистров, стали следующие:

1. *Интеграция научной, образовательной и предпринимательской деятельности* по перспективным инженерным и социально-гуманитарным направлениям развития на региональном и международном уровнях.

2. *Сочетание фундаментального образования с практико-ориентированным обучением.* Содержание учебного процесса в инженерной и гуманитарной сферах, в том числе ориентировано на развитие навыков реализации проектов по созданию продуктов и услуг, имеющих широкое практическое воплощение.

3. *Лидерство и умение работать в команде.* В инженерной области, а также в социокультурной сфере первоочередными компетенциями являются коммуникационные, личностные, связанные с умением принимать ответственность, сотрудничать, взаимодействовать, толерантно воспринимать окружающих.

Практика показала, что большая часть стандартов CDIO, разработанная для инженерных специальностей, применима и для гуманитарных и социальных направлений подготовки на методологическом и практическом уровнях. Так, формирование компетенций по созданию идеи, ее проектирование, управление и реализация актуальны для специалиста как социальной, так и в духовной сферах жизнедеятельности («Стандарт 1. CDIO как общий контекст развития», который мы рассматриваем в широком смысле: для инженерного и неинженерного образования) [5]. Полностью применимы стандарты по выявлению компетенций, формируемых на различных дисциплинах («Стандарт 2. Описание компетенций по каждой дисциплине»), созданию интегрированного учебного плана, в котором группируются дисциплины, способствующие развитию одинаковых компетенций учащихся, и на этой основе создаются единые проектные задания и команды («Стандарт 3. Интегрированный учебный план»), а также включение в него Вводного курса, закладывающего мотивацию работы по специальности и обучающего основным личностным и межличностным компетенциям («Стандарт 4. Вводный курс», закладывающий основы профессиональной деятельности в области создания продуктов и систем и обучающий основным личностным и межличностным компетенциям). Важную роль в обучении гуманитарным наукам всегда отводилась творчеству и использованию активных методов обучения («Стандарт 8. Активные методы обучения»). Пассивное восприятие теоретической информации значительно сократилось, оставляя возможность для решения заданий в командах, формирующих не только профессиональные, но личностные компетенции.

Проанализировав свой небольшой опыт, мы посчитали возможным поддержать идею Д. Кэмпбелла и Т. Джозефсона о необходимости ввести в компетенции современного инженера межкультурную коммуникацию и 13-й Стандарт CDIO [6; 7]. Работа над проектами, связанными с развитием информационной или электронной культуры, предполагает, что для студентов инженерных направлений могут быть ценны и социокультурные компетенции в целом.

Освоение АГУ стандартов и технологий CDIO позволило вплотную подойти к решению проблемы роста человеческого капитала будущих выпускников. Стандарт 2 CDIO описывает следующие наиболее значимые составляющие человеческого капитала, формирование и развитие которых и является основной целью образовательного процесса и управления социализацией студенчества.

Личностные навыки и компетенции: 1) инициативность и желание идти на риск; 2) настойчивость и гибкость; 3) творческое мышление; 4) критическое мышление; 5) знание о собственных личностных навыках, умениях и установках; 6) любознательность и непрерывное образование; 7) управление временем и ресурсами. К личностным ресурсам относятся здоровье и психологическое (когнитивное, аффективное) развитие.

Межличностные навыки и компетенции раскрываются в умениях: 1) выстраивать стратегию и структуру межличностной коммуникацией; 2) формировать эффективный коллектив; работать в коллективе; участвовать в росте и развитии коллектива; 3) быть лидером.

Профессиональные навыки и компетенции: 1) развитие мышления, выражающееся в способностях выпускника к самостоятельному обнаружению и формулированию проблемы, моделированию, оценке и качественному, критическому анализу, принятию решения и предложению рекомендаций; 2) экспериментирование и обнаружение знаний, то есть возможность формулирования гипотезы, анализа, исследования, проверки и защиты гипотезы; 3) целостное мышление, выражающееся в способностях выпускника мыслить о слиянии и взаимодействии внутри систем, расставлять приоритеты, делать уступки и принимать сбалансированное решение; 4) обладание профессиональной этикой, честью и ответственностью, способность реализовывать профессиональное поведение, планировать свою карьеру, быть осведомленным об актуальных новостях своего профессионального мира; 5) реализовывать процессный подход в области создания продуктов, управления процессами и системами: «Задумай – Спроектируй – Реализуй – Управляй» [5]:

Очевидно, что значительная часть перечисленных составляющих человеческого капитала является результатом личностного развития студента, то есть его социализации в контекстах образовательной среды. Для решения данных задач в Астраханском государственном университете проводится системная работа по применению технологий CDIO в сфере социализации студентов, что нашло отражение в Программе АГУ «Социализация: технологии CDIO». В основе философии Программы лежит идея классиков CDIO Э. Кроули, Д. Вислера о необходимости создания в вузе благоприятной среды образования, в которой преподаются, усваиваются и применяются на практике технические знания и практические навыки.

В Программе АГУ «Социализация: технологии CDIO» предлагается следующая интерпретация базовых категорий.

«Социализация студента» – процесс включения студента в социальные и деловые контексты образовательной среды, определяющий развитие человеческого капитала.

«Образовательная среда» рассматривается как система пространственно-временных и материально-технических условий для формирования личностных, межличностных и профессиональных компетенций как ключевых составляющих человеческого капитала.

В стандартах CDIO много говорится о социальном и деловом контекстах обучения, суть которых состоит в том, что современный профессионал – это не просто человек, владеющий набором знаний и навыков, а личность, готовая к социальному партнерству. В этом смысле социальные и деловые контексты

в стандартах CDIO можно интерпретировать как уровни социализации. «Социальный контекст» – уровень социализации, в котором происходит формирование таких составляющих человеческого капитала студента, как понимание задач и ответственности собственной профессии, влияния профессии на общество, признания общественного контроля над профессией, учета историко-культурного развития, ориентирования в современных вопросах и ценностях, понимания и участия в выработке глобальной перспективы.

«Деловой контекст» – уровень социализации, в котором происходит формирование человеческого капитала студентов в области уважения различных профессиональных культур, выстраивания профессиональной стратегии, владения профессиональными технологиями, успешной работы в организациях.

Управление социализацией студенчества непосредственно соотнесено с общеобразовательной деятельностью университета и выступает в качестве системы ее дополнительной оптимизации с учетом стратегических задач инновационного образования и международного опыта.

Опыт Астраханского государственного университета подтверждает, что компетенции студентов в области создания и проектирования материальных и нематериальных продуктов, стали неотъемлемым атрибутом профессионала будущего, подготовка которого требует постоянного поиска новых стратегий образовательного менеджмента. Несомненно, внедрение CDIO в классическом университете отвечает этим вызовам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Храпов С. А.** Инновационные процессы системы образования в контексте трансформации сознания российского общества // *Философия образования*. – 2009. – № 3 – С. 10–15.
2. **Лунёв А. П., Храпов С. А.** Управление социализацией студенчества как механизм роста человеческого капитала России // *Вестник АГТУ. Серия: Экономика*. – 2013. – №1. – С. 149–156.
3. **Друкер П. Ф.** Задачи менеджмента в XXI веке / пер. с англ. — М. : Изд. дом «Вильямс», 2004. – 272 с.
4. **Баева Л. В.** Образование в XXI веке и проблемы социально-гуманитарного знания // *Философия образования*. – 2007. – № 3 (20) – С. 88–94.
5. Syllabus SDIO. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cdio.org/framework-benefits/cdio-syllabus> (дата обращения: 19.04.2013).
6. **Campbell D.** Proposed new CDIO Standard (13), CDIO Program Internationalization and Mobility. CDIO Submission. Queensland University of Technology. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.cdio.org/files/document/file/T2A_Paper_3.pdf (Дата обращения: 19.04.2013).
7. **Josefsson T.** Intercultural competence in engineering education. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.cdio.org/files/document/file/T2A_Paper_2.pdf (дата обращения: 19.04.2013).

Принята редакцией: 23.12.2013

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ ИСТОКИ И АСПЕКТЫ ФОРСАЙТ*

Д. В. Евзрезов, Б. О. Майер (Новосибирск)

Показано, что процесс глобализации универсально сопровождается своеобразным комплексным методом под названием «форсайт». Форсайт создает новую мультидисциплинарную картину конструируемой социальной реальности, порождая новый взгляд на старые понятия и создавая междисциплинарные ментальные установки, в том числе и на «здесь и сейчас». Современный форсайт – это комплексный метод анализа, экспертизы, оценивания, проектирования и реализации социального будущего, а также рефлексивного сопровождения подобных проектов.

Форсайт предназначен для прогнозирования и управления в условиях глобализации. Обосновано, что форсайт является комплексным набором разнородных ментальных и организационных методов, таких как: метод Дельфи, метод логических моделей, структурный анализ, моделирование, мозговой штурм, SWOT-анализ и метод сценариев.

Основная нацеленность форсайта есть конструирование «желаемого будущего». Широкая и безальтернативная представленность метода форсайт требует своего онтологического и эпистемологического объяснения. С одной стороны, эффективность форсайта объясняется его компилятивным содержанием: форсайт вобрал в себя чуть ли не все известные аналитические инструменты и более частные методы, с другой – эпистемология форсайта имеет широкие философские основания, поэтому неудивительно, что «аналитики» и «технологи» глобализации во всех формах используют данный метод.

Ключевые слова: форсайт, проектирование будущего, образование, футурология, глобализация, эпистемология.

* Работа выполнена в рамках государственного задания № 2014/366 Министерства образования и науки Российской Федерации на проведение научно-исследовательских работ

© Евзрезов Д. В., Майер Б. О., 2014

Евзрезов Денис Валерьевич – аспирант кафедры философии Новосибирского государственного педагогического университета, 630126, Россия, Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28., etracker@gmail.com

Майер Борис Олегович – проректор по научной работе Новосибирского государственного педагогического университета, 630126, Россия, Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28., maierbo@gmail.com

Evzrezov Denis Valerievich – Novosibirsk State Pedagogical University, 630126, Russia, Viluiskaya str., 28. Postgraduate of the Department of Philosophy, etracker@gmail.com

Mayer Boris Olegovich – Doctor of Philosophy, Vice-Rector for Science, Novosibirsk State Pedagogical University, 630126, Russia, Viluiskaya str., 28. maierbo@gmail.com

FORESIGHT AND RUSSIAN EDUCATION: EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS

D. V. Evzrezov, B. O. Mayer (Novosibirsk)

It is shown that the process of globalization is universally accompanied by a kind of complex method called "foresight". Foresight creates a new multidisciplinary picture of the constructed social reality, creating a new look at old concepts and creating interdisciplinary mental attitudes, including on the "here and now." The main focus of foresight has design "desired future".

Modern foresight - a complex method of analysis, examination, assessment, design and implementation of future social and reflexive support such projects. Foresight is specially designed for prediction and control in the context of globalization. Foresight is a comprehensive set of multi-level mental and organizational methods, such as the Delphi technique, a method of logical models, structural analysis, modeling, brainstorming, SWOT- analysis, method of scenarios etc.

Broad representation and no alternative method require foresight of its ontological and epistemological explanation. On the one hand the power and effectiveness of foresight due to its content of compilations: Foresight has absorbed almost all of the known analytical tools and more specific methods. On the other hand, epistemology foresight has broad philosophical grounds, therefore, not surprising that the "analysts" and "technologists" of globalization in all its forms using this method.

Keywords: *foresight, planning the future, education, futurology, globalization, epistemology.*

В настоящее время потребность в среднесрочном прогнозировании социальных процессов остро обусловлена вступлением человечества в глобальный этап своего развития, обнаружением до сих пор неизвестных угроз и опасностей, связанных с процессами глобализации, ускорением темпов развития цивилизации, расширением научных знаний и усложнением различных процессов, связанных с этим развитием [1]. Среди множества подходов к анализу и прогнозированию развития, обоснованию стратегии и тактики действий и принятия решений в условиях быстро меняющегося глобального мира особо выделяется подход или социальная метатехнология так называемого форсайт (от англ. Foresight — взгляд в будущее, предвидение) [2].

Ранее нами были проанализированы онтологические аспекты форсайт проектирования в области отечественного образования [3]. Показано, что форсайт создает новую мультидисциплинарную картину конструируемой социальной реальности, порождая новый взгляд на старые понятия и создавая междисциплинарные ментальные установки, в том числе и на «здесь и сейчас». Современный форсайт – это комплексный метод анализа, экспертизы, оценивания, проектирования и реализации социального будущего, а также рефлексивного сопровождения подобных проектов. Форсайт предназначен для прогнозирования и управления в условиях глобализации. Кроме того, в указанной работе обосновано, что важнейшей областью форсайт-проектирования является ход реформ отечественного образования [3].

Основной нашей целью является анализ философско-эпистемологических особенностей форсайта как стратегии получения *проективаемого* знания о будущем на основе комплексного синтеза таких методов как экс-

пертные панели, метод Дельфи, SWOT-анализ, мозговой штурм, построение сценариев, «дорожные карты», деревья релевантности, анализ взаимного влияния и др., а также анализ эпистемологических особенностей форсайт-проектирования в области отечественного образования.

Эпистемологические истоки форсайта. В истории философской мысли многие авторы не могли обойти вниманием проблемы осмысления того, как мы можем что-то знать о будущем, предугадывать и прогнозировать его. В ряду такого осмысления были введены понятия гипотеза, прогноз, предвидение, предсказание, опережающее знание, понимание и др. Рассмотрим последовательно некоторые эпистемологические подходы, имеющие отношение к происхождению форсайта.

Сравним отношение М. Хайдеггера, у которого будущее и проблемы его предвидения выдвигаются на первое место, с видением Ортеги-и-Гассета. У Хайдеггера время дается субъекту в осознании личной конечности и смерти. Время, по Хайдеггеру, с необходимостью обращает субъекта к будущему. По мнению Хайдеггера, «исходная и собственная временность времени из собственного будущего, а именно так, что оно, настающее бывшее, впервые пробуждает настоящее» [4]. Поэтому будущее является царством созидательных ресурсов и иных возможностей. Про будущее можно сказать, оно – «царство возможностей» и качественно охарактеризовать его как «проект». Что же касается прошлого, то оно представляется как «факт», а настоящее как «обреченность». У М. Хайдеггера в эпистемологическом аспекте понимание как таковое и вообще существование невозможно без наличия у человека совокупности предмнений. Как пишет А. Гадамер о концепции М. Хайдеггера: «...это непрестанное проецирование, пробрасывание смысла, составляющее смысловое движение понимания и истолкования» [5].

Напротив, у Ортеги-и-Гассета во главе угла находятся свойства склонности к проектированию, имманентно присущие человеку, а также завершенность и «осуществленность» мира. «Человек – это программа» развития, это «то чего нет, и то, что стремиться быть» [6]. В итоге в соответствии с анализом Хайдеггера и Ортеги-и-Гассета время и будущее суть фундаментальные особенности человеческого бытия, отражающиеся в любой человеческой деятельности. Так, человек через непосредственный опыт познает настоящее, а определенные познавательные практики помогают ему соотносить прошлое, настоящее и будущее.

Следует также указать, что в рамках современной эпистемологии различают дефиниции «гипотеза» и «прогноз», являющиеся базовыми понятиями форсайта. Семантически эти понятия не различаются. Однако их дифференцируют по месту в логическом выводе, а именно: гипотеза всегда входит в состав посылок, а прогноз является заключением. А. Бауэр, В. Эхгорн, Г. Кребер учитывают более тонкие взаимоотношения между данными понятиями: «одно и то же высказывание может выступать и гипотезой, и прогнозом в зависимости от того, какое место оно занимает в логической структуре вывода, и какую цель преследует его выведение» [7]. Альтернативой вышесказанному является точка зрения, согласно которой существует различие, предполагающее, что гипотеза направлена на объяснение, а прогноз – на выявление фактов.

Кроме того, необходимо рассмотреть эпистемологию понятий «предвидение» и «понимание». Так, предвидение является результатом прогностической деятельности, а понимание достигается посредством объяснения (явления). С. Тулмин полагает, что сутью науки в ее чистом виде является именно объяснение. Предвидение понимается как «вычисление», «предсказательный расчет». По мнению С. Тулмина, в отличие от понимания предвидение заключается не в построении теорий, а в разработке прогностических методик и представляет собой по существу прогнозирование, которое, в свою очередь, является ремеслом или технологией, скорее применением науки, чем сутью науки как таковой. С. Тулмин ставит в зависимость понятие «будущего» от понятия «предвидения» и обозначал предвидение как основополагающее понятие будущего. Необходимость предвосхищать последующие изменения в мире связаны с архаическим интересом у человечества к неизвестному, которое касается как будущего, так и прошлого. Объяснение, лежащее в фундаменте познания и науки, невозможно без способности предвидения и основывается на ней [8].

В то же время, по К. Попперу, «предсказание» – это вывод в отношении неизвестного на данный момент, но что в силу имеющихся у нас знаний должно иметь определенный вид и свойства и вести себя определенным образом. И, сравнивая с «законом», который в понимании Поппера представляет собой общие связи и закономерности, присущие определенному классу явлений, «предсказания» – это единичное явление, отражающие общую закономерность в конкретной форме и имеющую пространственно-временную локализацию. Также К. Поппер ввел понятие «опережающего знания», заявив, что знание часто имеет характер ожидания» [9]. Отсюда вытекает вопрос о роли «предвидения» в познании. Предполагая, что настоящее и прошлое нам известны, обычно говорят о предвидении как о знании будущего. Однако в будущее попадают объекты уже существующие или существовавшие. Поэтому знание о возможных объектах будущего, которые могут быть, а могут и не быть включены в наш опыт, и представляют собой переход от известного к неизвестному, а это и есть предвидение.

В связи с этим К. Поппер ввел понятие «горизонт ожидания», определяя его как совокупность всех наших ожиданий: «как бессознательных, так и сознательных и даже, возможно, явно высказанных на каком-то языке» или «как предрасположение реагировать или как подготовку к реакции, приспособленную к некоторому состоянию окружающей среды (или предвосхищающую это состояние), которому еще предстоит наступить» [10]. Кроме того, К. Поппер различал отношения предсказания к объяснению. Он исходил из убеждения, что трактовки научных теорий и сам процесс познания исходят из гипотетико-дедуктивных представлений. Аналогичным образом он подмечал, что сами структуры объяснений и предсказаний не взаиможестественны, а именно: объяснение строится от заключения к посылкам (регрессивно), а предсказание – от посылок к заключениям или прогрессивно.

Фактически К. Поппер предложил эпистемологическое обоснование форсайта уже в 1983 г., показав, что всякий опыт «состоит из сплетения догадок – предположений, ожиданий, гипотез и т.п., с которыми связаны принятые нами традиционные научные и ненаучные знания и предрассудки»

[11]. Это в точности тот стартовый пункт и ресурс, с которого начинается каждый современный практический форсайт. То есть для форсайтеров закономерности формируются не на основе выявления длинных цепочек фактов, а в структуре «горизонта ожиданий» и обнаружения «регулярностей» (которые в современном форсайте называются трендами). В итоге форсайтеры активно налагают закономерности на мир, конструируя этот мир по ходу процесса форсайта.

Итак, тенденции и перспективы развития разных процессов и объектов, а также их будущих состояний, приведенные на основе анализа данных об их прошлом и настоящем состоянии, мы называем прогнозом или прогнозированием. Понятие «предвидение» является объединяющим термином в процессах предсказаний, предположений и прогнозов. При этом не требуется активировать строгую логику или дедуктивные выводы, потому что даже в научном познании в целом немалое место занимают индуктивные выводы, выводы по аналогии и модельно-индуктивные методы. В более широком плане от К. Поппера до современных форсайтеров субъекты опираются на воображение, интуицию, ассоциативно-образное мышление и т.п.

Вопросами перехода в будущее и научного предсказания интересовался известный американский эпистемолог Г. Бейтсон. Он писал, что «у нас нет достаточного знания того, как настоящее переходит в будущее. Мы никогда не сможем сказать: “Так! Мое понимание и мои расчеты для этого ряда фактов наверняка охватывают его ближайший и последующие члены” или “Когда я встречу эти феномены в следующий раз, я смогу полностью предсказать их ход”. Предсказание никогда не может быть абсолютно справедливым, и поэтому наука никогда не сможет доказать некоторые обобщения или даже проверить отдельные описательные утверждения и таким образом прийти к окончательной истине о будущем» [12].

Следует отметить, что к теме предвидения имеет самое непосредственное отношение философский подход – конструктивизм. Так, В. С. Швырев показал в своей работе, что еще в античной философии возникла проектно-конструктивная функция, исходящая из идеи рационально-теоретического познания, что отражено в работах Платона о социально-политической утопии идеального общества [13]. Конструктивистские установки проходят сквозной нитью по многим областям современного научного знания и практической деятельности. Практически все области непосредственной деятельности и современного научного знания содержат в себе конструктивистские установки и составляющие, например, в философских основаниях кибернетики Х. Ф. Ферстера [14].

Большое влияние на гуманитарные и социальные формы знания оказал когнитивно-биологический конструктивизм У. Марутаны [см.: 15] и Ф. Варелы. Последний писал, что человек существует «в мире кажущихся бесконечными метаморфоз, интерпретаций, которые сменяют друг друга», потому что возникают новые эмерджентные качества, порождаемые накладывающимися друг на друга сложными структурами, потоками информации, отдельными качествами [16]. Конструктивизм постулирует, что во всех случаях человек оформляет и организует свое познание под воздействием именно конструктивистских установок сознания. Так, Ф. Полак в 1973 г. ввел ряд

понятий, которые непосредственно предшествовали появлению форсайта и других аналогичных форм современного прогнозирования: «образ будущего», «альтернативное возможное будущее», «создание будущего, против его предсказания» и др. [17].

Ф. Полак считал, что предпочитаемое будущее должно активно создаваться в соответствии с нашими желаниями, а не ожидаться в качестве «подарков судьбы». Из этих идей строится базовый посыл конструктивизма в футурологии – установка на создание будущего. Конструктивизм проник и в социальные науки вместе с понятием «социальный конструктивизм». В политологии, социологии, социальной философии и даже педагогике конструктивистские методы эффективны в форме созидания желаемых путей развития и креативности социальных институтов за счет ведения ими социальных инноваций [17].

Истоки эпистемологического конструктивизма можно найти в философии И. Канта. По Канту, «опыт – это конструкция, это организация субъектом материала чувственности (ощущений) с помощью априорных форм чувственного созерцания и априорных категорий рассудка» [18; 19]. Именно конструкты сознания оформляют опыт, причем то, что недоступно индивидуальному сознанию является предметом деятельности сознания трансцендентального субъекта.

Именно такой подход использовал С. П. Курдюмов, развивая новый взгляд на образование с позиций конструктивизма. Его подход под названием «пробуждающее обучение», в котором взаимодействие учителя и ученика, обучающего и обучаемого обозначает их взаимную циклическую детерминация через их взаимное «конструирование», становление и развитие [20]. Другой существенной стороной является проявление конструктивистских идей в синергетике, которая раскрывает место человека, встроенного в сложные системы, где человек на указанном месте оказывает влияние на ход эволюции сложных систем путем приведения их к желаемым будущим состояниям [21]. Фактически это один из принципов синергетического холизма, где сложные и устойчиво эволюционирующие целостности образуют путем топологически правильного соединения простых структур единую сложную структуру, приближая желаемое будущее. При этом человек активно созидает, творит, конструирует окружающий мир. Например, по мнению немецкого философа Б. В. Ваасена, «человек является существом, которое целенаправленно конструирует действительность» [22].

Более того, по Ч. С. Пирсу, процесс конструирования будущего и есть основной процесс познания. Ч. С. Пирс в процессе конструирования будущего выделял три этапа:

- формирование идеи будущего;
- формулирование проекта или концепта будущего;
- выявление закономерности и правила соотношения концепта «образ будущего» с динамикой настоящего [23].

Таким образом, очевидно, что одна из основных идей в практике современного социального управления состоит в том, чтобы непосредственно создавать желаемое будущее, конструировать его, направлять социальные системы в русло предпочитаемой тенденции развития. Мир может прийти

к единству в процессе глобализации по мере конструирования целостности через единение культур и языков, социальных институтов и организаций, сохранения разнообразия природы и биологических видов.

Эпистемология основания методов форсайта. Можно ли считать, что отдельные методы форсайта имеют свою оригинальную эпистемологию, при том, что, по мнению некоторых исследователей, форсайт – не метаметод, а скорее технология. Мы вслед за группой авторов считаем, что форсайт является комплексным набором различных ментальных и организационных методов [24].

Следует отметить, что существуют две разновидности форсайта. Одна разновидность (Methodology) исходит из актуальных задач, требующих решения, а другая (Score) нацелена в большей мере на стадии применения результатов форсайта в жизнь. Дополнительно методы и технологии форсайта можно разделить на две группы. В первой сосредоточены инструменты, количественно оценивающие тенденции и их последствия с помощью компьютерных средств и специально разработанных моделей. Другая группа основывается целиком на сообществах экспертов, на разработке специальных приемов и процедур работы с профильными специалистами. Порой, описывая методологию Форсайта, пользуются условным треугольником методов, где в вершинах треугольника находятся «креативность», «экспертиза», «взаимодействие», а на «ребрах» – техники или наборы техник их осуществления [24]. Альтернативный способ отражения количества и функционального сочетания отдельных методов и техник форсайта предложен в так называемом «ромбе» методов форсайта, где в вершинах ромба находятся «креативность», «экспертиза», «взаимодействие» и «доказательность»; а на «ребрах» опять же – техники или наборы техник их осуществления [25].

Не претендуя на полноту охвата современных методов форсайта, проанализируем основные из их числа: метод Дельфи, метод логических моделей, структурный анализ, моделирование, мозговой штурм, SWOT-анализ и метод сценариев.

Метод Дельфи был разработан в 1950-х гг. в корпорации РЭНД (RAND Co.) при исследовании перспектив развития военного комплекса США, а десятью годами позже стал использоваться в технологическом прогнозировании и корпоративном стратегическом планировании [26–28]. Метод Дельфи является методом, который позволяет структурировать и организовать сам процесс взаимодействия между экспертами таким образом, чтобы в процессе работы с экспертами комплексно исследовать проблемы.

Метод Дельфи базируется на опросе экспертов, респондентов, однако цель такого рода опросов – не только предоставить аналитикам информацию для последующей обработки, но и обеспечить обратную связь с респондентами. Метод Дельфи подразумевает не разовый опрос, а как минимум две итерации опроса одной и той же группы респондентов (для классического варианта Дельфи характерно несколько итераций: от трех до восьми). В идеальном варианте эксперты должны получить информацию о том, чем обоснованы те или иные суждения, особенно если это крайние или неординарные суждения. Кроме того, анонимность опросов призвана снизить влияние

наиболее активных или авторитетных экспертов на индивидуальные оценки других членов панели.

И. И. Митроф, М. Туров рассматривают классическое понимание Дельфи-процесса в контексте эпистемологии западной философии и обосновывают, что модели и механизмы в области Дельфи-проектирования вытекают из истории западной философии и что основой методологии данного метода являются подходы Локка, Лейбница, Канта, Гегеля [28].

Метод логических моделей. Философско-эпистемологической основой данного метода является концепция, сформулированная Б. Расселом, Л. Витгенштейном и т.п., что явилось уникальной проекцией определенной концепции логической структуры языка на реальность и создание соответствующей этой структуре онтологической доктрины. В основе теории логических типов лежит принцип иерархичности. Это означает, что логические понятия – высказывания, индивиды, пропозициональные функции – располагаются в иерархию типов. Существенно, что произвольная функция в качестве своих аргументов имеет лишь те понятия, которые предшествуют ей в иерархии [см.: 29]. Л. Витгенштейном представлена тщательно продуманная логическая модель «язык – логика – реальность», проясняющая, по убеждению автора, границы возможностей постижения мира, определяемые структурой и границами языка. Б. Рассел и Л. Витгенштейн считали, что эта модель есть идеальное выражение глубочайшей внутренней основы языка и что логический анализ способен привести к «особому состоянию полной точности» (см.: [30]).

Структурным анализом принято называть метод исследования системы, которое начинается с ее общего обзора и затем детализируется, приобретая иерархическую структуру со все большим числом уровней. Для таких методов характерно разбиение на уровни абстракции с ограничением числа элементов на каждом из уровней (обычно от 3 до 6–7); ограниченный контекст, включающий лишь существенные на каждом уровне детали; дуальность данных и операций над ними; использование строгих формальных правил записи; последовательное приближение к конечному результату. Эпистемология структурного анализа базируется на двух принципах:

- решение масштабных проблем путем разбиения их на множество меньших независимых задач, доступных для понимания и решения;
- второй принцип требует отражения составляющих частей в форме древовидных иерархических структур [31].

В итоге система структурного анализа может быть понята и построена по уровням, каждый из которых добавляет новые детали.

Моделирование. В фортсайте широко используется информационное моделирование как исследование оригинала с помощью замещающих объектов и тех сторон оригинала, которые интересуют исследователя. Информационные модели являются знаковыми и образными. К информационным моделям относят описательные, табличные, математические, имитационные, иерархические и др. [32].

В составе информационного моделирования различают присущие ему отдельные методы: метод «черного ящика», эвристическое моделирование,

метод нейроалгоритмов, геоинформационное моделирование, вычислительный эксперимент и другие.

Методика *мозгового штурма* была предложена А. Осборном в 1940-х гг. как способ организации групповой генерации идей, на основе которого возникли остальные методы группового творческого мышления [см.: 33].

SWOT-анализ – это метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды и разделении их на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности) и Threats (угрозы). Сильные (S) и слабые (W) стороны являются факторами внутренней среды объекта анализа (то есть тем, на что сам объект способен повлиять); возможности (O) и угрозы (T) являются факторами внешней среды (то есть тем, что может повлиять на объект извне и при этом не контролируется объектом). На SWOT-анализ с присущей ему проблематизацией указывают современные философы, например, И. Б. Ардашкин в качестве базовой основы эпистемологического функционирования знания [34].

Метод сценариев – это метод декомпозиции задачи предвидения, предусматривающий выделение набора отдельных вариантов развития событий (то есть сценариев), в совокупности охватывающих все возможные варианты развития. При этом каждый отдельный сценарий должен допускать возможность достаточно точного предвидения, а общее число сценариев должно быть обозримо. Термин «сценарии» в прогнозирование и стратегическое планирование был введен Г. Канном в ходе проведения военных стратегических исследований фирмой RAND Co. в 1950-е гг. Роль сценариев резко изменилась в программах форсайта, превращающих этот метод в исследование будущего, без которого в последнее время не обходится практически ни одна программа форсайта. Это обусловлено тем, что стало понятно для всех субъектов, что траектории развития в будущем могут существенно отличаться друг от друга [см.: 35].

Итак, процесс глобализации универсально сопровождается своеобразным комплексным методом под названием «форсайт». Основная нацеленность форсайта есть конструирование «желаемого будущего». Широкая и безальтернативная представленность метода форсайта требует своего онтологического и эпистемологического объяснения. С одной стороны, эффективность форсайта объясняется его компилятивным содержанием: форсайт вобрал в себя чуть ли не все известные аналитические инструменты и более частные методы, с другой – эпистемология форсайта имеет широкие философские основания, поэтому неудивительно, что «аналитики» и «технологи» глобализации во всех формах используют данный метод.

В дальнейшем на основании статей по эпистемологии и онтологии форсайта мы предполагаем провести подробный критический анализ двух взаимосвязанных российских проектов: форсайт «Образование-2030» и форсайт «Компетенции-2030» в контексте недавно принятого Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Чумаков А. Н.** Глобализация: контуры целостного мира. – М. : Проспект, 2005. – 430 с.
2. Международный научно-образовательный Форсайт-центр Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://foresight.hse.ru/> (дата обращения: 28.10.2013).
3. **Евзрезов Д. В., Майер Б. О.** Форсайт и российское образование: онтологический анализ // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 3(10). – С. 17–28.
4. **Хайдеггер М.** Бытие и время. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.heidegger.ru/heidegger_bytie_i_vremya_screen.pdf (дата обращения: 08.01.2014).
5. **Гадамер Х. Г.** О круге понимания. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000036/> (дата обращения: 08.01.2014).
6. **Ортега-и-Гассет Х.** Размышления о технике. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5483> (дата обращения: 08.01.2014).
7. **Бауер А., Эхгорн В., Кребер Г.** Философия и прогностика: Мировоззренческие и методологические проблемы общественного прогнозирования. – М., 1971. – 424 с. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:22364/Source:default> (дата обращения: 08.01.2014).
8. **Toulmin S.** Foresight and Understanding: an enquiry into the aims of Science. - Indiana, 1961. – 120 p. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.questia.com/library/4734533/foresight-and-understanding-an-enquiry-into-the-aims> (дата обращения: 08.01.2014).
9. **Поппер К. Р.** Объективное знание. Эволюционный подход. – М., 2002.
10. **Поппер К. Р.** Эволюционная эпистемология и логика социальных наук // Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. – М. : Эдиториал УРСС, 2000.
11. **Поппер К. Р.** Логика и рост научного знания. – М., 1983. – [Электронный ресурс]. – URL: http://warrax.croco.net/popper_logicsci/cover.html (дата обращения: 08.01.2014).
12. **Бейтсон Г.** Разум и природа. – М. : УРСС, 2006. – 248 с. – [Электронный ресурс]. – URL: http://cat4chat.narod.ru/mn_2006-ch1.htm (дата обращения: 08.01.2014).
13. **Швырев В. С.** О соотношении познавательной и проектно-конструктивной функций в классической и современной науке // Познание, понимание, конструирование. – М. : ИФРАН, 2008. – 167 с.
14. **Фёрстер Х.** фон. – [Электронный ресурс]. – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D5%E5%E9%ED%F6_%F4%EE%ED (дата обращения: 08.01.2014).
15. **Максимова М. В.** Системообразующие концепты современной синергетики: дисс. ... канд. филос. н., 2010. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/sistemoobrazuyushchie-kontsepty-sovremennoi-sinergetiki> (дата обращения: 08.01.2014).
16. **Варела Ф.** Варела_Франсиско. [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 08.01.2014).
17. **Полак Ф.** Образ будущего // Мир нашего завтра. – М. : Эксмо, Алгоритм-Книга, 2003. – С. 220–233.
18. **Кант И.** Метафизические начала естествознания: в 6 т., 1999. – Т. 6. – С. 57.
19. **Лекторский В. А.** Кант, радикальный конструктивизм и конструктивный реализм в эпистемологии // Вопросы философии. – 2005. – № 8. – С. 13.
20. **Князева Е. Н., Курдюмов С. П.** Основания синергетики. Синергетическое мировидение. – М., 2005.
21. **Князева Е. Н.** Эпистемологический конструктивизм // Философия науки. – Вып. 12: Феномен сознания. – М. : ИФ РАН, 2006.
22. **Vaassen B.** Die narrative Gestalt(ung) der Wirklichkeit. Grundlinien einer postmodern orientierten Epistemologie der Sozialwissenschaften. – Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg, 1996. – S. 63–69.

23. **Пирс Ч. С.** Принципы феноменологии: в 2 т.– СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – Т. 2. – 320 с.
24. **Соколов А.** Форсайт: взгляд в будущее // Форсайт. – 2007. – № 1.
25. **Ropper R.** Methodology: Common Foresight Practices & Tools, in Georghiou, L. et al., International Handbook on Foresight and Science Policy: Theory and Practice. – Edward Elgar, 2007.
26. **Dalkey N. C.** The Delphi method: An experimental study of group opinion. – RM-5888-PR, 1969.
27. **Третьяк В. П.** Форсайт в вопросах и ответах. – М. : Языки славянской культуры, 2007. – 72 с.
28. **Mitroff I. I., Turoff M.** Technological Forecasting and Assessment: Science and/or Mythology? // Technological Forecasting and Social Change. – 1973. – № 1.
29. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
30. История философии: Запад –Россия – Восток (Кн. третья. Философия XIX–XX в.). – М. : Греко-латинский кабинет, 1999. – 448 с.
31. **Калянов Г. Н., Козлинский А. В., Лебедев В. Н.** Сравнение и проблема выбора методов структурного системного анализа // PC WEEK/RE. – 1996. – № 34.
32. **Самарский А. А., Михайлов А. П.** Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры. – М. : Физматлит, 2001.
33. **Альтшуллер Г. С., Фильковский Г. Л.** Современное состояние теории решения изобретательских задач, 1975. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.altshuller.ru/> (дата обращения: 08.01.2014).
34. **Ардашкин И. Б.** «Проблематизация» как основа функционирования знания и современная эпистемология // Известия Томского политехнического университета. – 2004. – Т. 307, № 1.– С. 164–169.
35. Сценарии_(метод). – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 08.01.2014).

Принята редакцией: 20.02.2014

Раздел II
**СОВРЕМЕННЫЙ ВУЗ В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕСТВА ЗНАНИЯ И ИНФОРМАЦИИ**

**Part II. MODERN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN
THE CONDITIONS OF THE SOCIETY OF KNOWLEDGE
AND INFORMATION**

УДК 378+008+316.3/4

**ОБЩЕСТВО ЗНАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В. И. Кудашов, А. А. Груздев (Красноярск)

В современном обществе чрезвычайно важную роль играет проблема распространения знания и информации. Проблема заключается в том, что распространение информации не тождественно распространению и усвоению знания. Современное глобальное общество, оплетенное сетью коммуникативных взаимодействий, опосредованных новейшими средствами связи, предоставляет возможность обучения и трансляции знания и опыта, но можем ли мы быть уверены в том, что это знание будет усвоено? Способно ли дальнейшее развитие современного общества, характеризующегося знающей парадигмой, способствовать предоставлению человечеству такой возможности?

В статье приведен анализ тенденций развития дистанционного образования в его взаимосвязи с развитием «общества знания». Тенденции развития образования рассматриваются в связи с объективными векторами развития общества и технологии. Показана специфика и возможности дистанционного и виртуально-дистанционного образования. Анализируется отношение между иностранными электронными образовательными ресур-

© Кудашов В. И., Груздев А. А., 2014

Кудашов Вячеслав Иванович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Сибирский федеральный университет.

E-mail: vkudashov@mail.ru

Груздев Андрей Александрович – аспирант кафедры философии, Сибирский федеральный университет.

E-mail: andygruzdev@yandex.ru

Kudashov Vyacheslav Ivanovich – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, the Head of the Chair of Philosophy, Siberian Federal University.

Gruzdev Andrei Aleksandrovich – postgraduate student of philosophy, Siberian Federal University.

сами национальным образовательным суверенитетом России. Рассматриваются вызовы для национального образовательного рынка. Намечен путь сохранения конкурентоспособности и развития отечественного дистанционного образования.

Ключевые слова: информационное общество, общество знания, современное образование, дистанционное образование, дистанционно-виртуальное образование.

THE SOCIETY OF KNOWLEDGE AND THE PROSPECTS OF DISTANCE EDUCATION

V. I. Kudashov, A. A. Gruzdev (Krasnoyarsk)

The authors analyze the development trends of distance education in its interrelations with the development of the society of knowledge. These trends are examined in connection with the objective vectors of development of the society and technology. The specificity and potential of distance education and virtual distance education are shown in the article. The relations are analyzed between the foreign electronic educational resources and the national educational sovereignty of Russia. The challenges for the domestic educational market are described. The path to support the competitiveness and development of the domestic distance education is outlined.

Keywords: *information society, society of knowledge, modern education, distance education, virtual distance education.*

Для того чтобы попытаться понять сущность и логику развития общества знания, обратимся к истокам формирования этой концепции. Одним из первых мыслителей, сконцентрировавших свое внимание на развитии общества знания, был Д. Белл. Исторический процесс развития видится этим мыслителем как ряд последовательных изменений способов общественного бытия, которые зависят от способов производства, опосредованных технологией. Так, на смену доиндустриальному обществу приходит индустриальное, а затем и постиндустриальное. Появление новых технологий преобразует общественное бытие. Технология не появляется на пустом месте, она рождается благодаря развитию знания. Таким образом, изменения в характере знания, видятся Беллом главным источником общественного развития и изменения. В основании стремления человека к познанию лежит его желание к преобразованию и господству над окружающей действительностью. Следствием этого становится стремление к замене естественного порядка техническим.

Жизнь в природном мире заставляла человека приспосабливаться к природным циклам, что обусловило развитие и формирование доиндустриального типа общества, аграрных культур и цивилизаций. В стремлении к господству над природными силами и изменениями человек создает орудия, которые умножали бы его силу и помогали бы сопротивляться закону снижающейся продуктивности. Так происходит промышленная революция, которая заменяет естественный порядок техническим. Человек начинает взаимодействовать с миром, трансформированным им самим. В процессе развития и совершенствования технологии и механизмов люди начинают

больше общаться друг с другом. В связи с этим главнейшим ресурсом для обработки выступает информация и знание, а главным социальным институтом становится наука.

Как только наукоемкие отрасли производства начинают задавать тон общественным изменениям, возникает постиндустриальный тип общества, или то самое «общество знания». Главный институт по производству знания – это наука, которая понимается Беллом как «совокупность субординированных фактов или суждений, представляющих собой аргументированное утверждение или экспериментальный результат, способный быть переданным другим людям с использованием средств связи в определенной систематической форме» [1, с. 752]. В этом определении развитие научного знания плотно увязывается с коммуникацией. Для развития знания требуется развитие средств коммуникации, которые объединяли бы различные системы связи (текст, изображение, аудиовизуальные данные) в один канал. Глобальное информационное поле является ареной взаимодействия участников научного сообщества. Процесс обмена знаниями приводит к интенсификации научного развития. К важнейшим чертам постиндустриального общества Белл относит коммуникацию и координацию; индивиды свободно общаются друг с другом и согласовывают свои действия в рамках единого коммуникативного поля [1].

В логике развития общества у Белла заметна все возрастающая роль коммуникативных взаимодействий. На уровне развитого, постиндустриального общества между индивидами и социальными институтами формируется пространство свободного общения, опосредованного средствами коммуникации. Можно заметить, что логика общественного развития идет по принципу максимального стремления к включению индивида в группу.

Объективность этого процесса отражена не только у Белла, но и в рамках современного подхода к развитию коммуникации, использующего методологию теории строительства ниш. Д. Бикертон, применяющий эту методологию, говорит о том, что формирование человеческого общества шло под давлением эволюционного отбора. Чтобы выжить, человеческий вид должен был создать форму кооперативной деятельности, вступив в которую он формирует коммуникативную нишу и сам формируется, адаптируясь к ней. При этом важно иметь в виду, что ниша развивает и сохраняет свой эволюционный импульс развития [2]. В случае человеческого общества этим импульсом выступила кооперативно-коммуникативная деятельность, основанная на включении индивида в группу. Поначалу размеры первых социальных групп (семья, род, племя) позволяли человеку непосредственно взаимодействовать и контактировать со всеми остальными участниками группы. С увеличением численности коллектива развивались и способы адаптации к коллективной деятельности: средства коммуникации. Сначала средство коммуникации «расширяет» (по выражению Маклюэна) только один из каналов восприятия: аудиальный или визуальный, затем средства связи помогают вступить в коммуникацию человеку в целом. Так и человеческое общество проходит в своем развитии несколько ниш (типов обществ), постепенно динамизируя коммуникативные отношения.

Ниша формируется, создавая образцы, паттерны человеческого поведения, изменяя человека. С течением времени ему приходится адаптироваться не под природную, а под социальную нишу, которую (развитую социальную нишу, где человек представляет собой не просто животное, занятое вопросом выживания в своей природной среде) можно отождествить с понятием «культура». С количественным ростом социальной системы растет и ее комплексность. Для сохранения своего существования как системы взаимодействий эта комплексность должна быть как-то упрощена. Сущностная сила коммуникативного развития – стремление индивида быть вписанным в коллективную деятельность, поэтому коммуникация развивается именно в этом направлении. Так редукция комплексности системы осуществляется посредством изобретения инструментов, позволяющих включать в коллективную деятельность наибольшее число участников. Социальная ниша со своим расширением и развитием как бы «сообщает» человеку о том, что нужно создать новые средства коммуникации и кооперативной деятельности, чтобы вписаться в эту нишу. Адаптируясь к этим общественным изменениям, человек создает новые средства коммуникации. Так, сейчас мы видим, что индивид почти полностью интегрирован в современное информационное общество. Посредством средств коммуникации индивид «расширил» себя, создав нишу виртуальной реальности, которая постепенно заменяет ему нишу естественных и реальных взаимодействий.

В рассуждении Белла видится ряд очень важных моментов. Знание выступает у него продуктом совместных усилий коллективного субъекта – ученого, вписанного в общее пространство научной коммуникации. Э. М. Мирский и В. Н. Садовский выделяют два плана функционирования системы научной коммуникации: информационный и социально-организационный. Первый из них (информационный) рассматривает коммуникацию как процесс движения информации в науке, а во втором – подчеркивается, что в процессе движения информации учеными устанавливаются социальные отношения, возникает дифференциация научного сообщества и т.д. [3]. Научная коммуникация рождается в общем коммуникативном поле, в котором происходит единение «субъекта и «другого», выраженного в знаковой форме и при наличии общего языкового кода предполагающего непосредственно «чистое» понимание». Для функционирования и развития знания необходим некоторый минимум видов общения: это сама *коммуникация*, которая обеспечивает постоянную координацию деятельности участников научного сообщества, *трансляция*, ответственная за передачу знания новым поколениям, образование и обучение; и *трансмутация*, когда в процессе общения появляются новые элементы знания или модифицируются наличные [4]. Можно сказать, что знание и коммуникация должны рассматриваться как единое целое.

Еще раз заметим, что образование всегда предполагает трансляцию знания, которая может происходить только в общем коммуникативном поле, в котором передающий и принимающий знание субъекты могут полноценно взаимодействовать. Предполагается ли это в современном дистанционном образовании и каковы его возможности и перспективы?

Раньше заочное (дистанционное) образование предполагало довольно серьезную пространственную оторванность. Обсуждение и передача знания в системе общего пространства взаимодействия «учитель – ученик» происходило далеко не во время всего периода обучения. Заметим еще, что активное взаимодействие в коммуникативном пространстве достигается за счет того, что индивиды вступают в него в целостности своего чувственного и рационального восприятия. Информация должна считываться аудиовизуально, ученик должен находиться в общем пространстве аудитории. Сейчас современные средства коммуникации вполне позволяют этого достичь. Пространственно-временная разорванность находит свое преодоление в современных формах дистанционного образования, что соответствует тенденции развития современного общества.

Уход от естественного, природного порядка общественной жизни и развитие «надприродных», или виртуальных, взаимодействий – объективная тенденция развития социума вообще и института образования в частности. За счет технических средств и приемов ограничения реальной, физической коммуникации снимаются. Можно сказать, что сейчас активно выстраивается пространство виртуальной коммуникации виртуального образования.

Возможно, на данный момент будет продуктивным разграничить специфику понятий дистанционного и виртуально-дистанционного образования. Дистанционное образование предполагает относительно реальное (в контексте естественного пространства-времени) взаимодействие индивидов. Здесь вопросы пространственной отдаленности не играют заметной роли. Передача информации осуществляется мгновенно, ученик является зрителем и слушателем того, что происходит в аудитории, имеет возможность задавать вопросы преподавателю, участвовать в обсуждении, учитель может контролировать то, что записывает в своем устройстве с интернет-подключением ученик, мгновенно пересылать информацию и т.д. Выстраивается пространство общей коммуникации, которое облегчает процесс трансляции и усвоения знания. Примером этого служит реализация подхода электронного дистанционного обучения (e-learning) на платформе edx.org.

Таким образом, не случайно существенные перемены в образовании прежде всего связываются с приходом в эту сферу информационно-компьютерных технологий, интернета и виртуальной реальности. Главными тенденциями в образовании на ближайшие годы представляются мобильность, геймизация (от англ. game – игра), виртуальные и облачные среды. Мобильность – это использование в обучении всевозможных мобильных устройств; геймизация – переход на программно поддерживаемый игровой принцип в обучении; виртуальные среды – создание симуляций реальной среды для процесса обучения или места работы. Предполагается, что обучение будет во многом происходить через интернет-порталы, представляющие различного типа открытые университеты, которые будут активно продвигать мультимедийные учебники, специализированные курсы и неформальные образовательные сообщества.

Уже сейчас важнейшим фактором «цифровой глобализации» образования стали открытые и бесплатные онлайн-курсы, например, Coursera, которые проводят профессора самых высокорейтинговых университетов мира,

любой желающий может в удобное ему время получить доступ к видеозаписям лекций по сотням разнообразных учебных программ на разных языках. Не исключено, что такие наднациональные «университеты миллиардов» могут всерьез потеснить государственные вузы. В рамках данного образовательного проекта уже можно пройти дистанционные курсы по многим дисциплинам у лучших профессоров, сдать их и получить соответствующий сертификат университетов Гарварда, Стэнфорда и т. п.

Сейчас таким способом выдают только сертификаты, но весьма возможно, что станут выдавать и дипломы, поскольку современные технологии e-learning позволяют практически полностью моделировать процесс очного обучения. Coursera уже анонсирует скорый перевод многих курсов на русский язык, но российские студенты уже сейчас составляют весьма многочисленную англоязычную аудиторию Coursera. Многие курсы по качеству содержания даже превосходят те, что может предложить большинство национальных университетов, а отдельные курсы начинают выстраивать в длинные образовательные цепочки от получения базовых знаний до специализации, дополняя их системой найма и получая эффективный механизм отбора студентов со всего мира.

Агентство стратегических инициатив (АСИ) в течение нескольких лет разрабатывало форсайт-прогноз «Образование-2030». В прожектах АСИ гораздо больше вызова и футуристической романтики, что выгодно отличает их от документов отечественного Министерства образования, где все больше говорится про «эффективность расходования бюджетных средств». Адепты виртуального образования убеждены, что уже в обозримом будущем человек будет собирать себя из предлагаемых ему рынком деталей образовательного конструктора. У каждого будет цифровой профиль, фиксирующий освоенные компетенции, на основе которого организации будут инвестировать деньги в продолжение образования особо успешных «конструктивистов».

Дистанционное обучение может происходить не только в рамках опосредованной технологией передачи аудиовизуальных данных, соединяющих разные точки пространства, получение образования может и реализоваться на базе единого виртуального пространства, в некой виртуальной нише. Примером такого вида образования может выступить проект SecondLife, где в рамках виртуального пространства человек может посетить курсы обучения языкам, библиотеки, семинары и лекции по интересующим его дисциплинам. Здесь есть официальные представительства крупнейших университетов Европы и США, доступна библиотека и курсы Стэнфорда, Техасского университета, Гарварда, Оксфорда, открыты площадки для изучения языков Goethe-Insitut и InstitutoCervantes. В этом случае мы можем говорить о виртуально-дистанционном образовании. Виртуальное пространство используется и некоторыми компаниями (IBM) для координации действий сотрудников, работающих удаленно от офиса.

Депутат Государственной Думы О. Н. Смолин обратился к своим коллегам со статьей «Электронное нашествие», в которой подчеркнул, что наряду с колоссальными возможностями интеллектуального развития новые информационные технологии в образовании становятся вызовом националь-

ному образовательному суверенитету многих стран, включая Россию. Действительно, современный человек все чаще хочет учиться по индивидуальному плану, в свободное время, не выходя из дому, совмещая образование с работой, и массовые открытые онлайн-курсы создают для этого почти неограниченные возможности. Но нельзя забывать при этом про вполне реальные последствия: потерю национального образовательного рынка, массовый отток капитала, стремительное нарастание «утечки умов», качественный рост интеллектуального потенциала в стране, куда перемещаются человеческие ресурсы [5]. Это отмечает и Н. В. Наливайко: «Средства, затраченные на воспитание и образование поколений российских специалистов, используются другими странами, давая там высокий экономический и социальный эффект» [6, с. 29].

Поэтому, говоря о перспективах дистанционного образования в России, необходимо помнить об условиях нарастающей международной конкуренции за интеллект. В этих условиях нельзя использовать исключительно иностранные электронные образовательные ресурсы, поскольку это путь к деградации российской образовательной системы и к стагнации интеллектуального потенциала страны. Такой путь может быть возможен для развивающихся государств, но не для России, претендующей на статус одного из мировых лидеров. В то же время нельзя игнорировать электронное обучение как ключевое в технологическом плане направление развития образования в мире, поскольку в этом случае неизбежна утрата конкурентных преимуществ, делающая практически невозможной любую модернизацию страны.

Единственная возможность сохранить конкурентоспособность нашего образования и не потерпеть сокрушительного поражения в борьбе за человеческие ресурсы – это создание отечественных открытых онлайн-ресурсов. Этот путь очень труден, ведь по уровню развития электронного обучения в настоящее время большинство российских университетов отстают от зарубежных конкурентов на 15–20 лет, причем большинство из них не участвуют в международных проектах по этому направлению. Более того, недавний мониторинг готовности к электронному обучению, который был проведен по заданию Министерства образования и науки, показал, что даже федеральные университеты, на которые возлагалось столько надежд, в большинстве своем находятся в нижней половине таблицы. Поэтому предстоит огромная и очень сложная в условиях глобальной конкуренции работа по развитию новых форм образования для того, чтобы остаться на достойном уровне в современном обществе знания.

На основании изложенного материала можно сделать следующие выводы.

1. Вектор развития человеческого общества направлен на интенсификацию коммуникативных процессов, на включение индивида в групповую деятельность. Коммуникативное развитие начинается с естественных форм взаимодействия, а затем переходит к искусственным. Развитие средств коммуникации идет в русле полноценного включения человека в глобальную информационную сеть за счет расширения его коммуникативных органов и способностей.

2. Процессы трансляции и трансформации знания связаны с процессами коммуникации и кооперации. Коммуникативные и знаниевые процессы развиваются комплексно.

3. Так же как от естественных форм взаимодействия глобальное общество переходит к виртуальным, в образовании заметен закономерный переход от непосредственного обучения в реальной среде через дистанционное образование к дистанционному образованию в виртуальной среде.

4. Наиболее перспективный путь сохранения конкурентоспособности российского образования – создание отечественных открытых онлайн-ресурсов для того, чтобы остаться на достойном уровне в современном обществе знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Reiji Suzuki and Takaya Arita** / How niche construction can guide coevolution. – [Электронный ресурс]. – URL: http://download.springer.com/static/pdf/837/chp%253A10.1007%252F11553090_38.pdf?auth66=1387457994_de4b56f20c87ffb6a3efc69a660a2fbd&ext=.pdf. (дата обращения: 17.12.13).
2. **Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / пер. с англ.; под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Academia, 2004. – 783 с.
3. **Мирский Э. М., Садовский В. Н.** Проблемы исследования коммуникации в науке // Коммуникация в современной науке. – М. : Прогресс, 1976. – С.5–24.
4. **Петров М. К.** Язык, знак, культура. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 328 с.
5. **Смолин О.** Электронное нашествие // Советская Россия. – 2013. – №113 (13912). – С. 1.
6. **Наливайко Н. В.** Глобализация и изменение ценностных ориентиров российского образования // Философия образования. – 2012. – №6 (45). – С.27–32.

Принята редакцией: 08.01.2014

УДК 378+316.7+13

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ВУЗ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ И ВЫБОРА ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ* *Р. А. Заякина* (Новосибирск)

Сложившиеся запросы государства, адресованные высшей школе, сводятся к производству инновационных продуктов, а подобное производство не-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ, в рамках проекта №: 14-06-00353 «Теоретико-методологические основания изучения деятельности вуза в партнерских сетевых сообществах».

© Заякина Р. А., 2014

Заякина Раиса Александровна – старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин юридического факультета, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: raisa@uf.nstu.ru

Zayakina Raisa Aleksandrovna – Senior Lecturer of the Chair of State and Legal disciplines of the Department of Law, Novosibirsk State Technical University.

мыслимо без использования инновационных процессов и технологий. Одним из таких процессов является эффективное взаимодействие вуза в социальных сетях. Однако вокруг поиска сетевой эффективности по-прежнему больше вопросов, чем ответов. В статье излагается авторский взгляд на процесс вхождения российских вузов в социальные сети. Анализируются сложившиеся в высшей школе механизмы стимулирования сетевой деятельности. Определяется продуктивность сетевой активности в зависимости от выбора формы сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: сетевые связи, сетевое поведение, процессы интеграции, результативность сетевой деятельности.

THE DOMESTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN SOCIAL NETWORKS: THE PROBLEMS OF MOTIVATION AND FORMS OF COOPERATION

R. A. Zayakina (Novosibirsk)

The current requests of the state towards higher education are to produce innovative products; such production is impossible without using innovative processes and technologies. One of these processes is effective communication of the higher education institution within social networks. However, there are still more questions than answers concerning the search of network efficiency. The article describes the author's view on the process of Russian higher education institutions' starting to use social networks. It analyzes the mechanisms of network activity motivation developed by the higher education institutions. Productivity is determined of the social network activity according to the choice of the forms of network cooperation.

Keywords: network communications, network behavior, integration processes, productivity of networking.

В рамках предлагаемой читателю статьи мы продолжаем поиски ответа на волнующий академическую и педагогическую общественность вопрос: какими характеристиками должен обладать отечественный университет, чтобы стать сетеобразующим интеллектуальным центром и продуктивным научно-образовательным комплексом? Статья является логическим продолжением серии публикаций, призванной прояснить ряд вопросов относительно активности и результативности деятельности современных отечественных университетов. Ранее мы говорили о критериях качества высшего образования [1], а также анализировали проблемы, вызывающие низкую эффективность сетевого взаимодействия в образовательной сфере [2]. Однако вся работа была бы напрасна, если бы мы не стремились преодолеть негативные тенденции, оказавшиеся в фокусе нашего внимания, и разработать действенные пути повышения результативности сетевых отношений отечественных университетов. А для того чтобы наметить траекторию движения по направлению к цели, необходимо ясно представлять образ желаемого. Так каким должен быть университет, чтобы стать полноправной частью сетевого ядра, объединяющей и координационной основой, необходимой как для существования социальных сетей, так и для успешности самого вуза и его инновационного производства? Как должен быть «устроен» сетевой обмен, направленный на достижение того, чтобы люди порождали креативные идеи,

результаты процесса обучения соответствовали запросам общества, наука прирастала молодыми учеными, а отечественная высшая школа талантливыми преподавателями? Начнем с мотивов.

Стимулирование и мотивация сетевой активности: механизмы вхождения в социальные сети. Мы условились, что разделяем следующее убеждение: стимул – это простой механизм внешнего воздействия на объект для достижения желаемого результата. Стимулирование может быть как позитивным (возможность получения предпочтений, разного рода поощрений, материальных благ), так и негативным (вероятность утраты социального положения, материальных благ, возможностей обладания нематериальными ресурсами). Важно, что последнее часто обладает скрытой или явной принудительной силой. Мотивация же – продукт внутреннего мира людей, их интересов и потребностей. Выражаясь словами Р. Коллинза, это своего рода поток эмоциональной энергии, который «заряжает индивидов подобно электрическим батареям, давая им соответствующий уровень энтузиазма», направленного на достижение цели [3, с. 70].

Критерии мониторинга отечественных университетов, сформулированные на государственном уровне как набор императивных требований, создают, кроме прочего, ситуацию острой необходимости в сетевой активности (см. подр.: [4]). Понимание такой необходимости, как осознание неизбежности процессов сетевой интеграции происходит в вузе, прежде всего, на административном уровне. Очевидные трудности, ожидающие образовательное учреждение в случае попадания в категорию «неэффективных» являются мощным негативным стимулом, вынуждающим формулировать сетевые намерения, искать возможные точки соприкосновения интересов потенциальных агентов сети, очерчивать круг имеющихся ресурсов. Учеными, преподавателями, образовательными менеджерами, сопровождающими процессы разработки учебных программ и проектов академической мобильности, оформляются предложения о различных вариантах сетевых взаимодействий. Затем эти предложения возвращаются на административный уровень, где происходит, в первую очередь, их анализ и сопоставление с обозначенными внешними требованиями и доступными сетевыми предложениями, и только потом учитывается специфика запросов и потребностей университета, интеллектуальный и эвристический потенциал имеющихся научных школ, общая конкурентоспособность в образовательном пространстве. Реальная сетевая активность как реализация намеченных шагов, таким образом, зачастую далека от истинных интересов вуза и может быть значительно отсрочена во времени, а быстрота реакций, как известно, является важным условием успешного взаимодействия в сетевых системах, учитывая их неустойчивый характер. Кроме того, для достижения высокого уровня сетевой привлекательности необходимо мобильно отслеживать сетевые позиции и укреплять сетевое влияние, что невозможно без регулярной коррекции сетевого поведения и некоторой пластичности собственных целей (см. подр.: [5]).

А теперь предположим, что вуз имеет осознанный внутренний мотив к сетевой активности, целевые установки которой основаны на приобретении предоставляемых такой активностью конкурентных преимуществ. Мотивация запускает более продуктивные механизмы формирования социаль-

ных сетей, ведь потребность в сетевой деятельности здесь базируется, прежде всего, на конкретном интересе университета «быть обращенным вовне». Потребность эта изначально формулируется не на уровне администрации, а в рамках отдельных сообществ (научных, преподавательских, студенческих), связываемых общим фокусом внимания, стремлением к саморазвитию, самопрезентации и освоению отдаленных «рынков взаимодействия». Вхождение в сеть происходит посредством демонстрации готовности разделять или выстраивать общую реальность, удерживать и культивировать сетевую идентичность (см. подр.: [6]). При наличии регулярных и интересных предложений/идей, исходящих от нового агента, сеть маневренно сгруппируется вокруг него. Дальнейший же уровень сетевой привлекательности зависит от многих факторов. Речь об одном из них ниже.

Выбор вузом формы сетевого взаимодействия. Мы вплотную подошли к вопросу выбора вузом формы сетевого взаимодействия, а именно: какие связи он хочет и способен выстраивать и какие из них можно считать наилучшими с точки зрения их эффективности для университета? Для ответа необходимо выделить и проанализировать возможные варианты сетевых интеракций.

Во-первых, это *мажоритарные связи*, то есть связи, возникающие вследствие одобрения кандидатуры нового участника большинством агентов сложившейся социальной сети и основанные в своем развитии (главным образом) на последующем санкционировании сетевого поведения. Базой подобных связей является получение своеобразного «вотума доверия» со стороны прочих участников взаимодействия. Такая позиция изначально зависима, предполагает поведенческую ориентацию на поощрение сетевого ядра и «игру по правилам команды» без видимой претензии на лидирующее положение. Нередко встречается в устоявшихся академических сетях. Цели агента-мажоритария, как правило, связаны с усилением собственного статуса за счет принадлежности к особому сообществу, объединяющему, например, ведущих в данной профессиональной области специалистов, ученых или признанные мировые научные центры. Мажоритарные связи выполняют важнейшие для современного отечественного образования функции: презентацию российских университетов на мировом рынке образовательных услуг, ассимиляцию в единое научно-образовательное пространство, взаимодействие с ведущими научными школами, но они не способствуют освоению вузом ключевых сетевых позиций.

Во-вторых, это *комплиментарные связи*, то есть связи, благодаря которым сетевые узлы ресурсно дополняют друг друга. Социальные сети, основанные на комплиментарных связях – своеобразный «тренд» современного отечественного образования. На таких связях зиждется, выражаясь языком законодателя, «возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» (ст. 15) [7]. Идея заключается в простом суммировании ресурсов, предоставляемых сетевыми узлами (агентами), или привлечении недостающих ресурсов по факту возникновения такой необходимости. В качестве агентов могут выступать любые организации, представляющие ресурсный интерес (например, научные, медицинские, спортивные, культурные и пр.). Сети с комплиментар-

ными связями эффективно решают проблемы, связанные с организацией процесса обучения и внеучебной деятельности студентов в некрупных периферийных вузах. К сожалению, обмен ресурсами и эффект «взаимодополняемости» не является существенным фактором развития высшей школы и не может рассматриваться как действенный механизм расширения научного и образовательного потенциала высшего учебного заведения. Не будем забывать, что 1) привлекаемые ресурсы все же остаются чужими; 2) даже если такие связи продолжительны и основаны на доверии и взаимной выгоде, они преследуют конкретную цель восполнения ресурсного дефицита, не предполагающую динамики отношений и возможности интеллектуального производства. Поэтому большие ставки, сделанные законодателем на такой вариант сетевых взаимодействий, по всей видимости, «не сыграют».

В-третьих, это *партнерские связи*, то есть осознанно выстраиваемые связи, основанные на доверии агентов-партнеров, осуществляющих целенаправленную деятельность, ориентированную на взаимное достижение желаемого для сетевого сообщества результата. При этом партнеры могут обладать различными мотивационными характеристиками, иметь неодинаковые материальные и нематериальные стартовые позиции. Полагаем, что партнерские связи обладают эмерджентными свойствами, благодаря которым эффект от сетевых интеракций больше, чем простая сумма независимых действий партнеров. Они порождают некую разделяемую участниками информационную зону, общий культурный капитал, становящийся исключительным сетевым ресурсом, имеющий в глазах партнеров безусловную ценность и продуцирующий «идеи, которые ощущаются успешными» [3, с. 107]. Безусловно, во «внутренней паутине» возникает конкуренция, но это не конкуренция за обладание ресурсами, это конкуренция иного рода: за удержание центральных сетевых позиций и пространства внимания. Более или менее стремительно добываясь общих целей, совместными усилиями вырабатывается одобряемый партнерами алгоритм их достижения, распределяются роли, отлаживается взаимообмен циркулирующей в сети информацией. Сетевое место агента зависит от вклада в достижение общей цели и может изменяться в зависимости от изменения этого вклада. Все агенты видят реальную возможность занять ключевую позицию, что является дополнительным мотивом к активизации сетевого взаимодействия. Это, в свою очередь, пробуждает эвристический и организационный потенциал, приводя к значительным достижениям и дальнейшему развитию сетевых отношений. Очевидно, что такой тип сетевых отношений для университетов наиболее желателен.

Сегодня основным барьером для построения партнерских сетевых связей университетами страны остается не только описанный выше фактор внешней стимуляции императивного характера, но и высокий уровень недоверия к потенциальным партнерам, и «непрозрачность», «закрытость» деятельности самих вузов, эффект «накопления» производимых ими интеллектуальных продуктов (образовательных методик, технологий, исследований). Следует понять, что интенсивный обмен информацией и интерактивные акты возможны в сети только при формировании общего сетевого пространства интеллектуального, профессионального, организационного, творческого соучастия. А без наличия такого пространства не выстроить действенных ме-

ханизмов реализации университетами сетевых проектов, какими бы блестящими и многообещающими они не казались в замысле.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ромм М. В., Заякина Р. А.** Что «продает» российский вуз? (в поисках критерия качества высшего образования) // *Философские науки*. – 2013. – № 7. – С. 147–154.
2. **Ромм М. В., Заякина Р. А.** Инновационный вуз как субъект сетевого взаимодействия // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 4. – С. 118–124.
3. **Коллинз Р.** Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения / пер. с англ. Н. С. Розова, Ю. Б. Вертгейм. – Новосибирск : НИЦ Сибирский хронограф, 2002. – 1280 с.
4. Показатели мониторинга деятельности федеральных государственных высших учебных заведений и их филиалов. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/новости/2932> (дата обращения: 13.01.14)
5. Общество сетевых структур: монография / под общ. ред. М. В. Ромма, И. А. Вальдмана. – Новосибирск : НГТУ, 2011. – 327 с.
6. **Ромм М. В.** Нормативно-интерпретативный подход к изучению индетерминистских социальных феноменов // *Философия образования*. – 2010. – № 3 (32). – С. 5–10.
7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ // *Российская газета*. – 31.12.2012.

Принята редакцией: 27.11.2013

УДК 378+004.5+372.016:004

КОНСОЛИДАЦИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ)

М. А. Гузев, И. О. Красильников, Е. Ю. Никитина

(Владивосток)

Авторами проведен анализ системообразующих факторов построения новой образовательной модели вуза. В статье исследуется специфика электронного образовательного пространства, его роль как консолидирующего инструмента в образовательной системе. На примере построения системы управления электронным обучением показано, каким образом на практике реализуются требования современной образовательной модели, указаны перспективные направления ее развития.

Ключевые слова: электронное обучение, новая образовательная среда, современное образование.

© Гузев М. А., Красильников И. О., Никитина Е. Ю., 2014

Гузев Михаил Александрович – член-корреспондент Российской академии наук, доктор физико-математических наук, профессор кафедры информатики, математического и компьютерного моделирования, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: guzev@iam.dvo.ru

Красильников Илья Олегович – кандидат технических наук, директор Центра развития электронных и мультимедийных сервисов, Дальневосточный федеральный университет, руководитель проекта «Электронный университет».

E-mail: krasilnikov.io@dvfu.ru

Никитина Евгения Юрьевна – главный специалист Центра развития электронных и мультимедийных сервисов, старший преподаватель кафедры информатики, математического и компьютерного моделирования, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: nikitina.eyu@dvfu.ru

Guzev Mikhail Aleksandrovich – Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor of Computer Science, Mathematical and Computer Modeling, the Far Eastern Federal University.

Krasil'nikov Ilya Olegovich – Candidate of Engineering Sciences, Director of the Center for the development of electronic and multimedia services, Far Eastern Federal University, the Head of the "Electronic university" project.

Nikitina Yevgeniya Yur'evna – Chief Specialist of the Center for Development of electronic and multimedia services, Senior Lecturer in computer science, mathematical and computer modeling, the Far Eastern Federal University .

CONSOLIDATION AS THE BACKBONE FACTOR OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION (ON THE EXAMPLE OF CONSTRUCTING OF A MANAGEMENT SYSTEM FOR E-LEARNING)

М. А. Guzev, I. O. Krasil'nikov, E. Yu. Nikitina (Vladivostok)

The authors analyze the backbone factors in constructing a new educational model of the higher education institution. The paper investigates the specifics of electronic educational space, its role as a consolidating tool of the educational system. On the example of constructing of a management system for e-learning, it is shown how the requirements of the modern educational model are implemented in practice; the perspective directions of the further development of this model are indicated.

Keywords: *e-learning, new educational environment, modern education.*

Образованный в 2010 г. Дальневосточный федеральный университет с момента создания представляет собой настоящий во всех смыслах образец консолидации. Как указано в Программе развития ДВФУ, одобренной Правительством РФ Распоряжением от 17 декабря 2010 года № 2300-р, задачей университета является формирование передового научно-образовательного центра инновационного типа, участвующего в международном обмене наиболее передовыми знаниями и специалистами с целью подготовки и закрепления высококвалифицированных и предприимчивых кадров в Дальневосточном федеральном округе.

ДВФУ стал первым федеральным университетом России, созданным путем объединения классического университета (ДВГУ), политехнического вуза (ДВГТУ), экономического вуза (ГЭУ) и педагогического вуза (УПИ), а также широкой сети филиалов, охватывающих крупные города Приморского края и Дальнего Востока. Очевидно, что в ДВФУ благодаря объединению развернулся широкий спектр направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования.

Наряду с необходимостью сохранения лучших практик образовательных и научных культур всех объединенных вузов в университете формируется новая общая модель образовательного процесса, нацеленная на достижение современного качества образования и высокую мотивацию студентов, призванная стать главным связующим фактором единого вуза.

Для решения этой задачи в рамках Программы развития реализуется проект «Электронное обучение в ДВФУ» по разработке оригинальных образовательных стандартов и учебных программ, характеризующихся высокой гибкостью и индивидуализацией, усилением роли практики, самостоятельной и проектной работы, увеличением доли курсов различной сложности освоения и курсов по выбору, а также формирования программ повышенной сложности для талантливых студентов.

Второй масштабный проект ДВФУ – проект «Электронный университет», включающий в себя более 20 интегрированных программно-аппаратных подсистем, автоматизирующих все бизнес-процессы вуза, начиная от организа-

ции учебного процесса и проведения обучения и заканчивая обеспечением комплексной безопасности учебного заведения.

К новой модели электронного обучения в вузе были сформулированы следующие требования:

- наличие общей платформы электронного обучения для всех форм обучения;
- построение единой системы контроля качества обучения;
- реализация системы сопровождения образовательной траектории студента с использованием новых информационных технологий;
- обеспечение доступа к мировым образовательным ресурсам для обучающихся.

Наиболее подходящим средством для решения поставленных задач является платформа Blackboard. В настоящее время более 10 000 образовательных учреждений в более чем 60 странах используют продукты Blackboard, в России эта платформа для электронного обучения внедрена в 17 учебных заведений. Большое количество внедрений в различных странах мира подтверждает тот факт, что Blackboard Learn может легко и безболезненно подстраиваться под любую модель образовательного процесса, обладая следующими особенностями:

- *удобство использования*. Это важный параметр, поскольку преподаватели и студенты не станут использовать технологию, которая кажется громоздкой или создает трудности при обучении;
- *стабильность*. Система должна безотказно работать в различных режимах и при любой степени активности пользователей;
- *обеспечение доступа*. Преподаватель и студенты не должны иметь препятствий для доступа к учебному материалу, будь то их расположение во времени и пространстве или физиологические факторы, ограничивающие возможности обучаемых (например, ослабленное зрение или иное ограничение подвижности);
- *масштабируемость*. Система ЭО должна позволять ее использовать тысячам студентов и преподавателям;
- *безопасность*. Внедряемое решение должно отвечать высоким требованиям безопасности относительно личных данных учащихся, а также учебных материалов, являющихся собственностью университета;
- *интегрируемость*. Следует учитывать необходимость интеграции системы электронного обучения с другими подсистемами электронного университета.

Система электронного обучения ДВФУ является неотъемлемой частью проекта, она взаимодействует с другими информационными системами проекта, из которых выделим электронную библиотеку и читальный зал, интернет-портал доступа к сервисам университета, подсистему управления образовательным процессом, подсистему хранения и управления контентом, подсистемы обеспечения информационной безопасности и управления интеллектуальной собственностью. Взаимодействие осуществляется посредством специальной сервисной шины предприятия – связующего программного обеспечения, позволяющего производить централизованный и унифицированный обмен сообщениями между различными информационными системами.

Модель обучения с использованием платформы электронного обучения помимо традиционных форм активности и взаимодействия (формирования и изучения материалов курса, выполнения и проверки контрольных мероприятий по курсу) предполагает использование новых образовательных технологий, выступающих в роли инструментов, объединяющих обучающихся и обучающихся.

Платформа электронного обучения предоставляет возможность организации социальных сервисов, таких как блоги, обсуждения, вики; управление доступом к учебному содержанию через создание общего хранилища учебных материалов (репозитория вуза); обеспечение доступности учебного контента и внутренних социальных сетей вуза через мобильные устройства, обеспечивающих коммуникацию обучающихся, преподавателей и администраторов.

При совместной работе с электронным курсом является обязательным взаимное оценивание обучающихся и преподавателя. Преподаватель помимо выставления оценок за контрольные мероприятия имеет возможность поощрить любые виды активности обучающегося, такие как участие в блогах курса, досках обсуждений, вебинарах. Обучающийся, в свою очередь, оценивает курс по predetermined набору критериев: уровень изложения материала, педагогический профессионализм преподавателя, объективность оценки достижений, наличие и широта использования современных средств представления учебного материала, юзабилити. Таким образом, работа с курсом становится обоюдной, общими усилиями курс развивается и улучшается.

Немаловажную роль для развития единой политики электронного обучения в вузе играют организационно-методические меры руководства, направленные на упорядочение деятельности по использованию электронных учебных курсов, подразумевающие создание регламентов размещения учебных материалов в репозитории учреждения, стандартов представления учебных материалов. С одной стороны, они организуют работу преподавателей, с другой – оказывают им в этой работе методическую поддержку.

Большое внимание в ДВФУ уделяется проблеме вовлечения преподавателей в работу с платформой электронного обучения. Это, во-первых, обучение работе с платформой, созданию курсов, использованию их в своей работе и организации коммуникации между обучающимися на курсе.

Во-вторых, в числе многих критериев, по которым формируется рейтинг преподавателя по разработанной в университете мотивационной программе оценки деятельности научно-педагогических работников, есть такие, которые относятся к работе в системе электронного обучения. До настоящего времени поощрялся сам факт наличия учебного курса и проведения по нему занятий.

Сейчас в университете разработана дорожная карта мероприятий, подлежащих включению в рейтинговую систему. Мы считаем, что основная задача в будущем будет связана с повышением качества учебных курсов.

Проблема оценки качества электронных курсов сначала может быть решена путем анкетирования студентов, затем за счет создания внутривузовского коллегиального экспертного органа (методобъединения предметников),

а в дальнейшем за счет приглашения внешних экспертов (курс-лидеров, ученых, представителей компаний-работодателей). Эти меры позволят университету получить качественный образовательный контент и делиться им с другими учебными заведениями по всему миру, выполняя свою консолидирующую миссию.

Принята редакцией: 27.11.2013

УДК 378+004+159.9

ИНТЕГРАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗ: РАЗВИТИЕ МЕТАМЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ*

В. С. Чернявская, А. К. Самойличенко (Владивосток)

Представлены результаты интеграции в процесс высшего образования специальных рефлексивных информационных технологий – кросс-технологий ситуационного центра. Обозначены ключевые особенности указанных технологий. Обоснована категория метамышления в качестве когнитивно-личностного ресурса инноваций и источника преобразовательной активности будущего профессионала. Описано экспериментальное обоснование деятельности кросс-технологий ситуационного центра для рефлексии и согласования образа востребованного выпускника с точки зрения всех субъектов дизайн-образования. Доказано влияние информационных рефлексивных кросс-технологий ситуационного центра на динамику развития метамышления личности и ее ценностно-профессиональных приоритетов.

Ключевые слова: информационные технологии, высшее образование, инновации, метамышление, рефлексия.

* Настоящая статья выполнена в рамках госзадания на выполнение услуг (выполнение работ) «Механизмы формирования востребованности выпускников рынком труда на примере направления «Дизайн» 2012–2014.

© Чернявская В. С., Самойличенко А. К., 2014

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и психологии, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса.

E-mail: valstan13@mail.ru

Самойличенко Александр Константинович – студент специальности «Психология», Владивостокский государственный университет экономики и сервиса.

E-mail: samoylichenko92@mail.ru

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Philosophy and Psychology, the Vladivostok State University of Economics and Service.

Samoylichenko Aleksandr Konstantinovich – student majoring in "Psychology", the Vladivostok State University of Economics and Service.

**INTEGRATION OF THE REFLEXIVE INFORMATION
TECHNOLOGIES INTO THE HIGHER EDUCATION
INSTITUTION: THE DEVELOPMENT OF META-THINKING
OF THE SUBJECTS OF THE DESIGN EDUCATION**

V. S. Chernyavskaya, A. K. Samoylichenko (Vladivostok)

There are presented the results of integration into higher education of special reflexive information technologies: the cross-technologies of the situational center. There are outlined the key features of these technologies. There is substantiated the category of meta-thinking as a cognitive-personal resource of innovations and a source of the transformational activity of the future professional. There is described experimental substantiation of the effectiveness of the cross-technologies of situational center for reflection and bringing together of the image of the demanded graduate from the point of view of all subjects of the design education. There is proved the influence of the information reflective cross-technologies of situational center on the dynamics of development of meta-thinking of the person and his/her value-professional priorities.

Keywords: *information technology, higher education, innovation, meta-thinking, reflection.*

Сложность инновационной политики в стране в существенной мере связана с необходимостью интеграции большого числа институтов науки, образования, производства, бизнеса.

Конфликт интересов различных субъектов, связанных с развитием инноваций в России, – отсутствие субъектов инновационного развития (В. Е. Лепский) – требует организации среды для развития способностей к «сборке» системы субъектов и организации их стратегически целенаправленной деятельности.

Постановка новых задач построения образа будущего общества и решение стратегических проблем образования неразрывно связаны с разработкой современной методологии и методики инновационного развития. Молодежь, студенчество является адресным субъектом и ресурсом этого развития. Проблема инновационной активности представляется ключевой для психологической и педагогической науки и практики. Осознание, рефлексия возрастающей динамики инновационных процессов влечет за собой необходимость их актуализации в сфере высшего образования. Новые проблемы, как правило, решаются с помощью новых путей и методов.

Подготовка специалистов инновационного типа в современном вузе все больше приводит к насыщению процесса обучения информационными технологиями. Под информационными технологиями традиционно понимается совокупность методов и средств получения, обработки, отображения, передачи, хранения, использования информации.

Критически важными для систем управления сложными социальными объектами являются принципы понимания и доверия. В качестве инструмента влияния на эти факторы выбраны технологии ситуационного центра. Указанные технологии понимаются как технологические наборы (комплексы), формируемые из арсенала ресурсов ситуационного центра в соответствии с решаемой задачей.

Обращение к вопросам интеграции новых информационных технологий в образовательный процесс вуза имеет свой существенный гуманитарный ресурс. Он основан на сугубо человеческом механизме рефлексии, но пока слабо включен в образовательный контекст, что является назревшей проблемой. В качестве новых информационных технологий мы рассматриваем кросс-технологии ситуационного центра. Ключевыми особенностями кросс-технологий являются:

1) наиболее важная – использование специальных рефлексивных процессов (формальный анализ В. А. Лефевра);

2) использование всех сенсорных возможностей человека (видео, аудио, кинестетика и т.п. в лево- и правополушарном исполнении);

3) использование обратной связи;

4) режим работы «здесь и сейчас», онлайн, использование архивов (память);

5) сопровождение работы группы особой сервисной командой (минимум: планшетист, методолог, игротехник), которые осуществляют работу с образами разного типа (соответственно: полисенсорное представление информации, отражение и сопоставление процесса решения задач, обеспечение групповой динамики);

6) мультидисциплинарность и слабая структурированность решаемых проблем;

7) использование интеллектуальных компьютерных систем анализа и синтеза, промежуточных технологий, прототипирования для достижения адекватности решения задачам и ресурсам [1; 2].

Ситуационный центр рассматривается как когнитивная инфраструктура, на ресурсах которой реализуются траектории проектных и учебных групп. Принципиальным является наличие сервисной команды, обеспечивающей оперативное построение прототипов с использованием промежуточных технологий, а также методологический и рефлексивный мониторинг.

В условиях особой значимости для вузов востребованности выпускников на рынке труда особенно значимой представляется категория мышления: именно оно играет важнейшую роль в умении приспосабливаться изменяющимся условиям, анализировать информацию и принимать оптимальные решения. В затруднительных ситуациях и в ситуациях неопределенности постановка себя «над ситуацией», использование метамышления как «мышления о мышлении» (Д. Флейвел), мышления высшего порядка, которое включает активный контроль за познавательными действиями, позволяет образовать структуру своей деятельности и, в конечном счете, синтезировать собственный способ мышления. В такие моменты человек «мыслит о собственном мышлении», то есть активно использует метамышление. Новое поколение выпускников вузов призвано решать проблемы, которые будут возникать в будущем. В условиях неопределенности такого высокого уровня особенно важно умение самостоятельно менять свой тип мышления для адекватного решения личных и профессиональных проблем. Метамышление является важным потенциалом инновационной активности, когнитивно-личностным ресурсом развития профессиональных приоритетов, ценностей, деятельности.

В ходе исследования в 2012 г. приоритетных видов компетенций у востребованных выпускников-дизайнеров (N = 149) выяснилось, что востребованные студенты считают наиболее значимыми компетенциями технологическую, проектно-техническую, графическую, а наименее значимыми историко-культурную и социально-правовую компетенции, что существенным образом расходится с базовыми ценностями профессии дизайнера. Такого рода приоритеты, на наш взгляд, можно трактовать не только как прагматически ориентированные, но, скорее, как маргинальные относительно профессии дизайнера. Таким образом, необходимо было выяснить принципы и методы согласования образа востребованного выпускника, структуры общей и профессиональной компетентности.

Для осуществления рефлексии, выяснения и согласования образа востребованного выпускника, структуры его общей и профессиональной компетентности с точки зрения всех категорий субъектов дизайн-образования было необходимо применить кросс-технологии ситуационного центра, которые определенным образом соответствуют сложности решаемой проблемы.

В рамках реализации проекта была проведена сессия кросс-технологии ситуационного центра в группе, пропорционально состоящей из востребованных выпускников-дизайнеров, работодателей, преподавателей общих и специальных дисциплин кафедры дизайна, а также студентов старших курсов направления «Дизайн» (общее количество 18 человек, экспериментальная группа). До и после сессии была проведена процедура диагностики уровня метамышления и степени приоритетности общих и профессиональных компетенций идеального востребованного выпускника дизайнера [3].

В результате оказалось, что приоритеты в выборе компетенций в экспериментальной группе субъектов дизайн-образования существенным образом сдвинулась. Историко-культурная компетенция у группы субъектов сместилась с 8-го места на 4-е место, а художественная – с 7-го места на 3-е; компетенция самосовершенствования сместилась с 10-го на 6-е место. Использование статистического U-критерия Манна-Уитни, примененного к показателям выбора в контрольной и экспериментальной группах: а) приоритетных компетенций, б) показателей метамышления, как когнитивно-личностного потенциала изменения приоритетов, позволило установить, что существуют статистически значимые различия в результатах [3]. Интеграция рефлексивных информационных технологий в вузе позволяет организовать ситуацию рефлексии, осознания ценностей и приоритетов профессии и учебно-профессиональной активности, развития метамышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернявская В. С., Филимонов В. А. Кросс-технологии в профессиональном образовании // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса – 2011 – № – С. 127–132.
2. Чернявская В. С., Смогунова О. С. Психологический потенциал обратной связи в гуманитарных технологиях ситуационного центра // В мире научных открытий. – 2011 – Т. 21. – С. 1565–1573.

3. Чернявская В. С. Актуальные компетенции дизайнера в контексте психологии востребованности // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2013. – № 2.

Принята редакцией: 27.11.2013

УДК 1.13.37

ХАРАКТЕР РИСКОВ ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В МЕДИА-ИНФОРМАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е. Н. Великодная (Украина, Днепропетровск)

В статье раскрывается влияние на здоровье человека такого социального феномена, как медиа-информационное образовательное пространство, интерпретируемое как образовательное пространство, которое интегрировано с медиа-пространством и функционирует на основе использования компьютерной техники и электронных информационных сетей. Основное внимание уделяется характеристике рисков для здоровья человека, которые возникают в пределах исследуемого феномена.

Ключевые слова: *медиа-информационное образовательное пространство, философия образования, здоровье, риски, личность, визуализация.*

THE RISKS TO THE HEALTH OF INDIVIDUALS IN THE MEDIA INFORMATION EDUCATIONAL SPACE

Y. M. Velikodnaya (Ukraine, Dnepropetrovsk)

The article reveals the impact on human health of a social phenomenon as media information educational space. Last interpreted as educational space, which is integrated with the media space and operates through the use of computer technology and electronic information networks. Focuses on the characterization of risk to human health that arises within the investigated phenomenon.

Keywords: *media information educational environment, philosophy of education, health, risk, personality, visualization .*

Медиа-информационное образовательное пространство является составляющей социокультурного пространства и имеет конкретные социальные измерения, включая и те аспекты, которые касаются здоровья личности. Этот концепт позволяет исследовать в единстве влияние на здоровье человека двух системных процессов информационного общества: компьютерной

© Великодная Е. Н., 2014

Великодная Евгения Николаевна – научный сотрудник, Днепропетровский областной институт последипломного педагогического образования.

E-mail: ippoj@mail.ru

Velikodnaya Yevgeniya Nikolaevna – Researcher, the Dnepropetrovsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education.

техники и электронных медиа. Здоровье в социальном измерении целесообразно рассматривать как базовую составляющую личностного и общественного потенциала, от которой зависит как возможность саморазвития личности, так и конкурентоспособность страны. Возможности обеспечения здоровья личности в медиа-информационном пространстве определяются рядом социальных факторов, которые содействуют или не содействуют развитию человека. Сохранение здоровья человека в медиа-информационном образовательном пространстве как социальная проблема является составляющей общей проблемы социальных условий личностного развития.

Становление медиа-информационного образовательного пространства целесообразно рассматривать как социальный процесс, который связан с формированием рисков для здоровья человека. Социальными факторами риска для здоровья медиа-информационного характера следует считать все условия, порождаемые деятельностью людей в этом пространстве, которые повышают вероятность наступления определенного негативного события с точки зрения здоровья личности. Социально-информационные факторы риска для здоровья могут проявляться на разных уровнях. На микроуровне факторами риска будут выступать поведенческие особенности индивида, обусловленные его интегрированностью в информационные процессы (интериоризированные в процессе социализации ценности и нормы, усвоенные социальные роли и др.), на институциональном уровне – специфика функционирования масс-медийных институтов, их существующие явные и латентные дисфункции, на общесоциальном уровне – имеющиеся формы коммуникаций, управление и распространение информации и т.п.

Контекстуализация социальных факторов риска, которые связаны с формированием медиа-информационного образовательного пространства, выступает самым важным методом понимания особенностей их влияния на здоровье человека и ориентирует на осознание условий, которые детерминируют существования, интенсификацию или, наоборот, исчезновение указанных факторов риска, непосредственно связанных с состоянием здоровья человека, позволяя выработать эффективные инструменты управления ими, сформировать действующие стратегии повышения качества индивидуального и общественного здоровья в культурно-образовательной сфере.

Образование имеет прямое отношение к росту или уменьшению социальных рисков для здоровья в информационном обществе. Низкий уровень образования, определяющий низкий уровень осведомленности, гигиеничной и валеологической грамотности, культуры здоровья индивида, повышает риск реализации им безответственного относительно собственного здоровья поведения и образа жизни в целом. «Низкий уровень образования также увеличивает вероятность благосклонности вредным привычкам, обуславливает меньший уровень осведомленности о проблемах здоровья и здоровом образе жизни, детерминирует склонность к безответственному поведению, выступая условием возникновения факторов риска ухудшения здоровья» [1, с. 38].

Основные проблемы здоровья личности в современном обществе носят социокультурный характер. Негативное поведение относительно собственного здоровья, которое проявляется в наличии вредных привычек или деструктивном относительно собственного здоровья поведении, является следст-

вием усвоенных в процессе социализации норм, ценностей, мировоззренческих установок, которые сегодня в решающей степени определяются содержанием медиа-информационного пространства. Отсутствие в ценностном ядре культуры общества и соответственно в образовательном процессе здоровья как базовой ценности, перенос его в экономическую категорию, обретение инструментального характера, преломляясь на уровне индивида, определяют реализацию им негативного самосберегающего поведения. Отсутствие в медиа-информационном пространстве артикулированного общественного мнения о необходимости отказа от вредных привычек, распространенность моды на вредные для здоровья патерны поведения, лояльность общества относительно них, формальный подход к пропаганде здоровьесберегающей жизнедеятельности в области виртуальных коммуникаций во многом определяют уровень угроз для здоровья личности.

Споры о положительном и отрицательном влиянии медиа-информационной образовательной среды на жизнь подрастающего поколения и взрослых ведутся на всех социальных уровнях. В целом доминирует положительная оценка влияния электронных медиа на образовательный процесс. Однако, признавая неопровержимую пользу компьютерно-медийных технологий в образовательном процессе, не следует забывать и о негативном их влиянии на физическое здоровье и психику. Продолжительное сидение за компьютером приводит в напряжение тело и психику. Работа за компьютером ведет к ухудшению зрения и гиподинамии. Вредное влияние компьютера проявляется и в электромагнитном облучении организма, большие дозы которого могут накапливаться на протяжении нескольких лет и, в конечном итоге, вызвать серьезные заболевания.

При несоблюдении режима работы компьютер превращается в реальную угрозу здоровью. Например, непродолжительное пребывание за компьютером улучшает концентрацию внимания, а чрезмерное – ухудшает. Продолжительное сидение за компьютером приводит к перенапряжению нервной системы, нарушению сна, ухудшению самочувствия, усталости глаз. Исследования подтверждают системный негативный характер работы с компьютером на психику человека. Следует сказать, что включенность в Интернет прямо связана с образовательным процессом. «Образовательная ситуация имеет большее значение для использования Интернета, чем календарный возраст ребенка. Это подтверждается и тем, что в учебных заведениях с повышенной нагрузкой (гимназиях, лицеях и колледжах) подростки также больше времени тратят на Интернет» [2, с. 30]. Особенно следует подчеркнуть, что взаимосвязь между использованием Интернета и ухудшением психического здоровья уже установлена эмпирически. Обобщая негативные последствия влияния компьютера на психику, прежде всего, следует указать на следующие направления:

- детская агрессивность и жестокость, которые возникают в результате чрезмерного увлечения играми;
- неправильное восприятие картины мира. Было проведено исследование по названию «Рисунок всего мира». Дети, которые не зависели от компьютера, изобразили яркий мир с солнцем, людьми, деревьями. В рисунках детей,

которые днями просиживали возле монитора, четко прослеживались признаки повышенного беспокойства и страха;

– трудности в общении с другими людьми. Если раньше ребенку, который имел определенные трудности в общении, необходимо было как-то менять себя и предпринимать шаги для поисков сближения, то сегодня можно просто пойти в Интернет, найти себе там друзей и спокойно с ними общаться на условиях анонимности. Нет необходимости подстраиваться под окружающих людей, можно вести себя так, как хочется [3, с. 135–136]. Специалисты США и Европы пришли к выводу о недостаточности и даже малоэффективности при таком характере угроз и рисков здоровью технологических и запретных средств защиты. Интернет-пространство становится реальной угрозой здоровью все большего количества людей. «Беспокойство вызывает то, что негативное влияние Интернета угрожает и психическому состоянию ребенка. Интернет, подобно другим СМИ, стал существенным фактором воспитания. Особо опасным видится формирование личности путем идентификации себя с конкретной позицией или определенным образом поведения. Ребенок старается подражать распространенным образцам. Как получатель информации он подвергается давлению и может легко стать жертвой всяких мошенников и творцов рекламы. Ребенок получает сообщение, не относясь к ним критически, и не осознает, что имеет дело с игрой видимостей. Благодаря тому, что дети получают неограниченный контакт с пространством, которое может обеспечить им интересное содержание и развлечения на все свободное время, отсутствие ограничений может иметь жалкие следствия» [4, с. 22].

Таким образом, в условиях быстрого распространения информационных технологий самой важной проблемой становится процесс формирования у подрастающего поколения действенных моральных ориентиров и способностей самозащиты. Защита детей от агрессивного негативного влияния Интернета – это одна из наиболее важных и актуальных проблем для общества и системы образования. В связи с этим для защиты детей от разрушительного информационного влияния, которое травмирует их психику, а также от информации, способной развить в ребенке порочные склонности, необходимы адекватные действия в самом медиа-информационном образовательном пространстве.

Ученые заговорили еще об одном явлении, связанном с виртуализацией социально-образовательного пространства и потенциально угрожающем здоровью – эволюции мозга. «На сцену выходит новая раса – цифровые аборигены, которых хай-тек окружал с детства, – утверждает известный американский ученый Г. Смолл. – Для развития мозга к его нынешнему состоянию надо было несколько сотен тысяч лет, а для эволюции, которая происходит под влиянием современных технологий, оказалось достаточно одного поколения». По мнению Смолла, назрел новый конфликт поколений – «мозговой разрыв», пропасть между мышлением родителей и детей. У младшего поколения мозг получает цифровое «перепрошивание» из пеленок. И благодаря пластичности незрелый мозг цифровых аборигенов учится новому чрезвычайно быстро. Однако возможные преимущества такого положения будут видны еще не скоро, а вот проблемы для развития интеллекта возникают уже сейчас (см.: [5, с. 9]).

Необходимо сказать, что информационная насыщенность современного образовательного пространства вообще оценивается многими специалистами отрицательно с точки зрения обеспечения развития и здоровья человека. Считается, например, что информационно насыщенная среда не стимулирует, а душит воображение и соответственно ментальное развитие образовательных субъектов. В сущности, в медиа-информационном образовательном пространстве вырастает поколение людей, которые привыкли к достаточно примитивному общению, потеряли способность к самоконцентрации и постоянно хотят обратить на себя внимание.

Обобщая вышесказанное о влиянии на здоровье человека медиа-информационного образовательного пространства, необходимо остановиться на ключевом аспекте этого процесса – визуализации действительности. Появление новых технических решений, таких как объемное изображение, интеграция голоса, видео, создание гигантских баз видеоданных и ускорение обмена видеопотоками в информационных сетях, успехи в «оцифровке» обонятельных и тактильных чувств человека, изобретение компьютеров с плазменными экранами, способными по желанию пользователя охватывать целую стену или вмещаться в кармане, и медиа-центров, которые позволяют добиться эффекта максимальной реальности зрелищных ощущений, приводят к возникновению явления визуализации.

Под визуализацией следует понимать воплощение воображаемого объекта, идеи в виде изображения, придание зримой формы любому мыслимому объекту, процессу, явлению, которые как реально существуют, так и созданы в сознании; воплощение, которое основано на способности сознания видеть предметы в образах и активно влияет на разные аспекты жизни [6, с. 36].

К разрушительному влиянию визуализации могут быть отнесены создание новой медиа-реальности (симулятивной реальности), генерация насилия, преобразование творчества в потребление, манипуляция, визуальная прозрачность и т.п. Например, в процессе формирования медиа-реальности происходит подмена реальности симулятивными образованиями, в частности, на основе смысловых инверсий, направленных на перекодировку самых безупречных и положительных образов. Визуализация целеустремленно и активно влияет на существующий символический набор и формирование новой искаженной системы ценностей.

Однако среди наиболее опасных для психического здоровья человека последствий визуализации в медиа-информационном пространстве исследователи называют те, которые усиливаются детализированным показом насилия во всех его формах. Экранное насилие ведет к снижению порога чувствительности, к проявлениям визуальной жестокости. В Интернет-пространстве насилие вообще мало регламентируется и доступно в любых формах и количествах. Английская исследовательница этой проблемы Дж. Кантор пишет, что «постоянный, частый просмотр эстетизированного и “повседневного” насилия влияет на отношение к нему детей, на их эмоциональную жестокость и на их собственные агрессивные поступки... Жестокость, равнодушие к человеческим страданиям, которые вызывают у детей кровавые сцены, – это медленный, скрытый процесс» [7, р. 91]. Одним из наиболее опасных для психического здоровья следствием визуализации

медиа-информационного пространства является также манипуляция сознанием и поведением человека.

Важным аспектом рисков для здоровья личности в медиа-информационном образовательном пространстве является отсутствие в нем статуса здоровья как ценности. Это является следствием системного влияния электронных медиа на реальные характеристики современного общества и внутреннего мира людей. Новые информационно-коммуникационные технологии не только качественно видоизменили прежние представления, установки, стереотипы, но и трансформировали модели социального взаимодействия. СМИ влияют не только на особенности восприятия социальной реальности, но меняют образ жизни и модели социального поведения. «Исследование процесса становления личности в информационно-коммуникативных средах свидетельствует об усиливающихся рисках, связанных с изменениями уровня информационно-психологической безопасности человека в современном мире. Информационная сфера в эпоху информационного общества становится мощным фактором влияния на общественное здоровье» [8, с. 136].

В социуме под влиянием электронных медиа формируются альтернативные образы и стили жизни, которые несовместимы с гуманистическими ценностями, в том числе и ценностями здоровья. Возникают новые проблемы экзистенциального характера, связанные с преодолением негативных тенденций формирования массовой культуры общества потребления, виртуализацией и фрагментацией сознания под влиянием информационно-коммуникативных процессов, размыванием нравственно-смысловых ориентиров.

Современному обществу необходима эффективная информационная политика, одной из задач которой должна стать защита общества от негативно информационно-психологического влияния и обеспечение оптимального медиа-информационного климата для социального развития. Наиболее эффективным может быть так называемое «резонансное» регулирующее влияние на основе образовательной деятельности, направленной на медиа-образование людей, формирование у них критического мышления и умения самостоятельно как работать с медиа-текстами, так и организовывать свою деятельность в системах электронных коммуникаций на основе здоровьесберегающих ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Лебедева-Несевря Н. А.** Социальные факторы риска здоровью как объект управления // Вестник Пермского университета. Серия: Биология. – 2010. – № 3. – С. 36–41.
2. **Савкина Т. О., Слободская Е. Р.** Интернет и психическое здоровье подростков // Бюллетень Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – 2010. – Т. 30, № 6. – С. 29–34.
3. **Петрова Е. И.** Дети и компьютер // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2012. – № 1. – С. 133–141.
4. **Атагимова Э. И.** Проблемы отрицательного влияния Интернета на нравственное воспитание подростков в информационном пространстве и пути решения // Правовая информатика. – 2013. – № 1. – С. 21–24.
5. **Кузина С.** Фейсбук делает нас тупыми? // Комсомольская правда. – 2011. – 29 сентября – 6 октября. – С. 9.

6. **Жигарева А. А.** Феномен визуализации: деструктивное воздействие на воспитание российской молодежи // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 2. – С. 36–40.
7. **Cantor J.** Mommy, Gam Scared: Protecting Children from Frightening Mass Media // Media Violence Alert, 2000.
8. **Лебедев Д. В.** Влияние масс-медиа на формирование ценностного отношения к здоровью в молодежной среде // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2010. – № 1. – С. 135–138.

Принята редакцией: 17.12.2013

УДК 37.0+004

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ МНОГОЯЗЫКОВОЙ МНОГОПРЕДМЕТНОЙ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ОНЛАЙН-КОНТЕСТОВ

И. Л. Артемьева, М. А. Болгов (Владивосток)

Целью данной статьи является описание методологических аспектов создания многоязыковой многопредметной системы поддержки онлайн-соревнований. Описаны свойства существующих систем указанного класса. В качестве основных недостатков этих систем отмечается необходимость изменения программного кода при добавлении новых языков, недостаточная поддержка многопредметности, а также отсутствие конфиденциальности добавляемых в систему тестов. Основное внимание в работе уделяется многоэтапному многопользовательскому механизму добавления новых заданий. Данный процесс обеспечивает конфиденциальность хранимых в системе заданий и вариантов ответов к ним. Приводятся примеры использования системы.

Ключевые слова: *онлайн-контест, многоязыковая система, многоязыковый интерфейс, многопредметные контесты.*

© Артемьева И. Л., Болгов М. А., 2014

Артемьева Ирина Леонидовна – доктор технических наук, профессор, заведующая кафедрой прикладной математики, механики, управления и программного обеспечения, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: iartemeva@mail.ru

Болгов Михаил Андреевич – аспирант кафедры прикладной математики, механики, управления и программного обеспечения, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: bolgmike@gmail.com

Artemyeva Irina Leonidovna – Doctor of Engineering Science, Professor, Head of the Chair of Applied Mathematics, Mechanics and Software Management, the Far Eastern Federal University.

Bolgov Mikhail Andreevich – post-graduate student of the Chair of Applied Mathematics, Mechanics and Software Management, the Far-Eastern Federal University.

THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE CREATION OF A MULTILINGUAL MULTIDISCIPLINARY SYSTEM TO SUPPORT ONLINE CONTESTS

I. L. Artemieva, M. A. Bolgov (Vladivostok)

The purpose of this article is to describe the methodological aspects of developing a multi-lingual multidisciplinary system to support online competitions. The properties of existing systems of this class are described. The main shortcomings of these systems are the need of the code modification when adding new languages, the lack of support of the multidisciplinary character, and lack of privacy of the tests added to the system. The focus of the work is a multi-user multi-stage mechanism for adding new tests. This process ensures the confidentiality of stored information about tests and test answers. Examples of using the system are given.

Keywords: *online contest, multilingual system, multi-language interface, multidisciplinary contests.*

Создание систем для проведения дистанционных соревнований к настоящему времени признается важной задачей [1]. Такие системы требуются для организации различных онлайн-олимпиад и тестов как для школьников, так и для студентов. Создание университетов мирового уровня предполагает наличие многоязыковых контентов для проведения таких испытаний. Подготовка тестов по дисциплинам образовательных программ вузов предполагает возможность их структурирования с целью охвата всех разделов программы, что влечет за собой необходимость поддержки многопредметности контента.

На сегодняшний день в мире разработаны различные программные системы для проведения онлайн-соревнований (онлайн-контестов) [2; 3]. Некоторые из существующих систем являются многоязыковыми веб-приложениями и предоставляют возможность хранения контента и иных материалов на различных языках, а также обладают многоязыковым интерфейсом. Однако все системы обладают одним или несколькими из перечисленных далее недостатков. Во-первых, в системах определено фиксированное множество языков как для содержимого контестов, так и для интерфейсной составляющей, расширить которое без вмешательства в программный код продукта невозможно. Во-вторых, отсутствует поддержка поэтапного многопользовательского добавления заданий, в результате чего этапу добавления заданий в систему всегда предшествует этап безкомпьютерного перевода на все требуемые языки. Для крупных контестов, количество заданий в которых достигает тысячи, данная задача отнимает 90% времени, предоставленного на организацию проведения контеста. Следствием указанного недостатка является отсутствие поддержки конфиденциальности информации. В-третьих, практически во всех приложениях, обладающих веб-интерфейсом, контентная составляющая представлена очень узким перечнем допустимого содержимого: текст, списки, таблицы, изображения. Этого обычно бывает недостаточно при необходимости задания различных сложных формул (например, в тестах по физике), что ограничивает виды используемых тестов. Как следствие, поддержка многопредметности в подобных системах практически све-

дена к нулю. Поэтому актуальной задачей является анализ методологических аспектов создания программной системы, свободной от указанных недостатков, обеспечивающей поддержку многоязыковых многопредметных контекстов.

Методология создания многоязыкового контента. Прежде чем поэтапно описывать весь процесс добавления задания, следует уточнить, что каждая из групп пользователей, принимающая участие в этом процессе, работает в своем АРМе.

На первом этапе происходит добавление черновика задания в базу данных на русском языке. В процессе могут быть задействованы одновременно несколько пользователей группы «Редакторы заданий». После того как пользователь удостоверился в том, что в черновике нет ошибок, черновик помечается как задание, готовое к проверке.

На втором этапе задание обрабатывается пользователями из группы «Модераторы заданий». Пользователи этой группы являются специалистами в той предметной области, из которой взяты задания. Цель проверки – выявить неточности как в тексте задания, так и в тексте ответов. В случае, если каких-либо неточностей не выявлено, пользователь помечает задание как готовое к переводу и сохраняет его. В том случае, если обнаружены какие-то неточности и модератор сам не в состоянии их исправить, он оставляет комментарий для согласования с другими участниками процесса создания задания.

На третьем этапе задание обрабатывается пользователями из группы «Модераторы ответов». Пользователи этой группы являются специалистами в той предметной области, из которой взяты задания. Цель проверки – проверить, является ли указанный редактором верный ответ верным на самом деле. В случае, если в результате решения проблем не выявлено, пользователь отмечает ответ как готовый к переводу.

На четвертом этапе задание обрабатывается пользователями из группы «Переводчики». Пользователи в рамках данной группы делятся по языковой принадлежности. На перевод пользователю с определенной языковой принадлежностью попадают только те задания, у которых отсутствует перевод на соответствующий язык. В случае возникновения каких-либо проблем переводчик оставляет соответствующий комментарий в поле «Комментарии» текущего задания.

На пятом этапе задание обрабатывается пользователями из группы «Модераторы переводов». Пользователи этой группы являются специалистами в той предметной области, из которой взяты задания и одновременно носителями того языка, на который осуществлялся перевод данного задания. Цель проверки – выявить неточности как в тексте перевода задания, так и в тексте ответов.

Специфика описанного многоэтапного многопользовательского механизма добавления заданий не позволяет никому, кроме редактора заданий, получить полный перечень заданий или вариантов ответов на них. Все участники цепочки этапов, через которые проходит задание на стадии добавления, работают не с общим списком заданий, а в своем АРМ над одним случайным заданием (без вариантов ответа на него).

Подготовка тестовых заданий производится в соответствии с требованиями создания систем тестирования (см., напр.: [4; 5]).

Методология проведения контестов. В качестве контента любого задания могут выступать текст, изображения, таблицы, списки, формулы, аудио-контент. Задания контеста могут быть трех типов.

Первый тип заданий – это задания с одним верным вариантом ответа. В этом случае генерация результатов контеста и начисление соответствующих баллов участникам происходит автоматически.

Второй тип заданий – это задания с несколькими верными вариантами ответов. В данном случае генерация результатов контеста и начисление соответствующих баллов участникам также происходит автоматически, только при подсчете баллов возможно использование двух различных алгоритмов начисления баллов за задание. В первом случае начисление баллов по 100% совпадению ответа. Участник контеста получает либо полное количество баллов в случае, если ответ совпал полностью, либо 0 баллов, если хоть один из выбранных им вариантов неверен. Во втором случае баллы начисляются по частичному совпадению ответа. Участник контеста получает баллы за каждый правильно выбранный вариант. Стоимость варианта в баллах определяется по стоимости задания и по количеству верных и неверных вариантов ответа на него.

Третий тип заданий – это задания со свободным ответом. В этом случае генерация результатов контеста возможна только после того, как результаты контеста пройдут соответствующую модерацию определенной группой пользователей, и каждый ответ будет оценен соответствующим количеством баллов из промежутка от 0 до максимальной стоимости задания в баллах.

Поддержка версий языков интерфейсной составляющей. Формы, используемые в пользовательском интерфейсе, содержат множество интерфейсных элементов, имеющих заголовки, и названий пунктов меню, которые в многоязыковой системе должны быть представлены на разных языках.

Для реализации многоязыковости интерфейсной составляющей применяется механизм автоматической генерации словарей для каждого из поддерживаемых системой языков, в процессе которой происходит сбор информации о заголовках всех интерфейсных элементов системы и названиях пунктов меню, Собранный информация автоматически добавляется в xml-словарь терминов. С каждым заголовком связывается множество его переводов на различные поддерживаемые системой языки. Тем самым добавление нового языка приводит к необходимости добавления новых переводов для всех элементов данного словаря без изменения программного кода интерфейса системы.

При создании новой версии программной системы в существующий словарь автоматически добавляются новая информация, с которой связывается множество ее переводов на поддерживаемые системой языки. При этом старая информация и связанные с ней переводы не меняется.

Описанная система была опробована при создании олимпиадных заданий Корпоративной академии государственной корпорации Росатом (<http://globalatom.ru>), а также была внедрена в ДВФУ как система поддержки онлайн-олимпиад (<http://olymp.dvfu.ru>). На текущий момент на базе

данной системы удалось успешно провести четыре олимпиады и подготовить по ним в автоматическом режиме полную отчетность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ефремова Н. Ф.** Современные тестовые технологии в образовании: учеб. пособие. – М. : Логос, 2003. – 176 с.
2. **Жуков Д. О.** Программное обеспечение мультимедийных систем обучения и диагностики знаний: монография. – М. : Радио и связь, 2003 – 432 с.
3. **Поддубная Л. М.** Компьютерная технология разработки тестовых заданий: учеб. пособие. – М. : Логос, 2003. – 56 с.
4. **Чельшкова М. Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие. – М. : Логос. 2002. – 432 с.
5. **Найденова Н. Н.** Формирование репрезентативной выборки: учеб. пособие. – М. : Логос, 2003. – 152 с.

Принята редакцией: 27.11.2013

Раздел III
ПРИГЛАШАЕМ К ДИСКУССИИ

Part III. INVITATION TO DISCUSSION

МЕТАМОРФИЗМ НАУКИ
КАК УГРОЗА ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Я. С. Турбовской (Москва)

Существующие философские истоки проблемы метаморфизма свидетельствуют о том, что в науке рефлексивная предназначенность представляет собой потенциальную возможность выявления не только допущенных ошибок, сколько тех причинно-следственных связей, от которых зависит требуемая результативность. Анализ сложившейся ситуации в исследовательской деятельности показывает значимость здесь философии: человек руководствуется мотивами, исходными мировоззренческими установками, лично актуализированной готовностью к выдвижению цели и выбору путей ее достижения и др. Философия способствует постановке и формулированию вопросов, без ответов на которые принимаемые решения не могут быть судьбоносно и исторически оправдано продуктивны. Человек отвечает на общие вопросы бытия, общественной жизни при пробуждении личного интереса к этим вопросам, без чего не возникает осознания, глубокого осмысления ее фундаментальных положений как основы личностного проникновения в суть происходящих в реальной действительности событий, жизненно необходимых для осознаваемо ответственного принятия решений. Именно философия призвана научить «читать» во всей противоречивости книгу жизни, раскрывая перед человеком окружающую действительность как совокупность реальных условий, которые являются основой для выдвижения продуктивных и достижимых целей.

Ключевые слова: *метаморфизм, рефлексия, наука, мировоззренческие установки, социальная философия, мотивы, интересы, образование, причинно-следственные связи, личность.*

© Турбовской Я. С., 2014

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

E-mail: turbovskoy@itiprao

Turbovskoi Yakov Semenovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Head of the Laboratory of Philosophy of Education, Institute of Education Theory and Pedagogy of the RAO.

METAMORPHISM OF SCIENCE AS A THREAT TO THE STATE SECURITY

Ya. S. Turbovskoi (Moscow)

The existing philosophical origins of the metamorphism problem attest to the fact that in science the intention of reflection has a potential possibility to identify not just the mistakes but rather those causal relationships on which the desired results depend. The analysis of the situation in research shows the importance of philosophy there: people are guided by motives, the original world outlook orientations, personally actualized willingness to set goals and choose the ways to achieve them etc. Philosophy promotes setting and formulation of questions, without answering which the decisions cannot be productive. The person responds to the general questions of existence, social life, when the personal interest in these issues is awakened; and without this there is no awareness, no deep understanding of the fundamental statements of philosophy as the basis of personal insights into the events occurring in real life, which is vital for conscious and responsible decision-making. It is exactly philosophy that is called to teach to "read" the book of life with all its contradictions, revealing to the person the surrounding reality as a set of real-world conditions, which are the basis for setting productive and achievable goals.

Keywords: *metamorphism, reflection, science, worldview orientations, social philosophy, motives, interests, education, causal relations, personality.*

У любого социума во все времена нет ничего более важного, чем забота о своей безопасности. Но искомая безопасность безотносительно к тому или иному формулировочному определению – не вещь и не предмет, а некое *состояние*, объективно отражающее степень исторически необходимой готовности к самосохранению. Тот факт, что общественное и в особенности научное сознание все чаще обращается к этой проблеме, достаточно убедительно свидетельствует о возникшей и при этом неотложной необходимости выявления причин и поиска исторически востребованных решений, от которых искомая безопасность зависит. Естественно, что многофакторная сложность проблемы предполагает возможность выдвижения разных идей, гипотез, вариантов решений. И столь же, как представляется, естественно, что исходя из требований, предъявляемых XXI веком, одним из таких факторов, от которого непреложно и напрямую зависит безопасность, является сама наука и успешность ее поступательного развития. В этой связи и с этих позиций особенно актуальным становится исторически несмолкающий призыв: «Врачу, исцелися сам!».

Пытаясь понять, почему мы так живем и действуем, я все больше прихожу к выводу, что виной всему распространяемое и господствующее во всем (не подберу более подходящего слова) *полузнание*. Не полное отсутствие знаний, а именно незначительность степени их освоения. Но зато эта «незначительность освоения» счастливо компенсируется частотой и нескрываемой страстностью каждодневного повторения и практического следования словесным, как правило, *неперебивающим смысловую значимость фразы штампам*. И чтобы не растекалась мыслью по древу, начну с конкретных и, думаю, всем известных примеров.

Ну кто из ныне живущих не слышал бесконечно повторяемого и приписываемого В. И. Ленину призыва «Учиться, учиться, учиться!»? А между тем этой дидактической банальщины вождь мирового пролетариата не произносил. О другом он думал, и на другое был направлен его призыв, и поэтому, действительно повторив три раза слово «учиться», он четко заявил – *чему*. Получалось, что в этом обращении к обществу, учиться всем нужно было, по мнению вождя, *коммунизму*. Но если хочется повысить школьную успеваемость, то почему бы не приспособить для столь важной цели призыв столь авторитетной по тем временам личности?! И укоротили, и приспособили.

Или... Что поближе к нашим дням и, судя по положению с образованием, даже актуальнее, что, не сомневаюсь, каждый живущий неоднократно слышал. А слышал он фразу, удивительно мощно отвращающую каждого нормального и особенно молодого человека, от всего, что было связано с СССР. И звучит она категорично и непререкаемо как объективная и бесконечно трагичная истина – «В СССР секса нет!». Получается, что не было этого секса в стране, где не знали, что делать с половой распущенностью, где не переставая говорили о необходимости легализации проституции, где партбюро буквально задыхалось от количества персональных дел, связанных с изменами мужей и, как ни прискорбно, жен, где в школы, не умея и мучительно стыдясь, вводили уроки по половому воспитанию, где, наконец, создана великая художественная литература, буквально воспевающая страсть и преклоняющаяся перед ее значимостью в человеческой жизни. Но и, зная обо всем этом, начали изо дня в день повторять эту замечательную в своей примитивной лживости фразу, гарантированно вызывающую смех у подростковой аудитории. Дело-то в том, что именно эти слова были действительно в одной из телевизионных передач произнесены одной учительницей. Но... сказала-то она, что в СССР секса нет *на телевидении*. И в этой истинной и по тем временам всем известной констатации ничего удивительного и тем более задевающего кого-либо не было. Значит, от ее точного повторения никакого примитивно политического «навара» не было и быть не могло. А вот, если эту совершенно банальную в своей правдивости фразу укоротить?...

Шустрый ум природного пиарщика сотворил это безотказное безобразие, и в результате формируемый на такой информации наш нынешний юнец искренне убежден, что раньше в его стране, не то что напоенной страстью, а просто немислимой без нее, секса как такового вообще не было. И как они, его замшелые предки, тогда без того, что сегодня буквально не сходит с телеэкранов, вообще жили?..

Конечно, среди стремящихся к повторению таких фраз могут быть и те, кто искренне так думает и кто за таким «укорачиванием» известных фраз не видит ничего особенного. Ведь, казалось бы, и призыв «учиться», и очевидно смешное утверждение, что «в СССР секса нет», ничего опасного в себе не несут. Возможность лишний раз услышать доброе напутствие и просто посмеяться опасности не таит и повредить не может.

О чем спорить и с чем не соглашаться? Хотя здесь не только есть о чем спорить и с чем не соглашаться, дескать, нельзя приписывать автору того, чего он не говорил, нельзя ради зубоскальства и дешевого остроумия буквально коверкать кем-то произнесенные слова. Нельзя, конечно. Но при, несомненно,

нравственной недопустимости таких действий есть буквально неотложная необходимость подойти к проблеме «укорачивания», «смысловой подмене» с принципиально других и, как представляется, фундаментальных в своей социальной значимости позиций. И опять-таки, не вдаваясь в общетеоретические рассуждения, а исходя из совершенно конкретного, заявляющего о себе факта, буквально втягивающего все общество в конфликт, разрушительность последствий которого может стать непредсказуемой.

Здесь перед тем, как ответить на поставленный вопрос, я хотел бы обратиться еще к одному очень важному в данном контексте примеру. И связан он со сложившейся у нас общей культурой обращения к мудрым высказываниям, полезным рекомендациям и их практическому использованию. На анкетный вопрос: «Ваше представление о счастье» К. Маркс ответил: «Борьба». И так как любое высказывание создателя коммунистической идеологии изначально не только исключало возможность сомнения, но и малейшую обязательность его аналитического осмысления, то ничего другого не оставалось, как признавать за таким буквальным пониманием сути «счастья» для каждого человека. За лаконичностью фразы, призывающей видеть счастье «в борьбе», в широком общественном восприятии терялась смысловая глубина: под «борьбой» понималось то, чему человек посвящает свою жизнь, что нужно не только ему, но и людям для преодоления их бед, несчастий, испытываемой несправедливости. При этом сама борьба понималась как *дело, как конкретная работа*, способная внести в жизнь людей необходимые им изменения. Но чтобы понимать смысл фразы, надо не только и не столько ее дословно воспроизводить, сколько постараться в очень многое вникнуть: в то, кто говорит и насколько эти слова не расходятся с делом, в чем это «дело» заключается, а также зачем, для какой цели это было сказано. Это непросто, и для этого надо не только заставить себя подумать. Но и по-настоящему *понять*, о чем, собственно, речь.

Все же не только необходимость избавления от поверхностного использования тех или иных известных фраз и даже, мягко говоря, очевидная небезобидность такого бессознательного или сознательного использования, заставила взяться за перо. Поэтому, хотя это было еще в СССР, вот о чем нельзя не рассказать.

В одном очень большом и всем известном городе проводился общегородской слет старшеклассников, посвященный проблеме «Революция продолжается!». Классные руководители привели на это мероприятие своих подопечных, и они, цитируя общеизвестные фразы, выпендренно и пафосно убеждали сами себя и друг друга, что «нет у революции начала, нет у революции конца». Когда слышишь, как 18–19-летние юноши понимают суть «революции» и своей реальной причастности к ней, становится страшно за будущее страны, которое они самим фактом своего рождения как бы и составляют.

Значит, у такого социального явления, каким является распространенность игнорирования необходимости вникания в смысл происходящего, ограничиваясь его вербальной констатацией, есть еще один и при этом, может быть, самый опасный в своей социальной разрушительности аспект, который позволяет понять, как можно ответить на поставленный вопрос: *о чем спорить и с чем не соглашаться?*

Феномен снежного кома. Каждый из нас, даже если мы не альпинисты и не жители гор, знает, как опасны в горах снежные лавины, знает, к каким бедам они могут привести и приводят. Но столь разрушительное явление, каким является снежная лавина, не возникает в одночасье, а возникает она из-за определенных процессов, происходящих в толще горного снега. Причем происходящих, как утверждает гляциология, «под воздействием внешних воздействий», приводящих к *метаморфизму снега*. (Метаморфизм снега – изменение формы и размеров кристаллов снега, их взаимное смещение и внутренние деформации под воздействием внешних условий [1].) Именно из-за произошедшего структурного изменения снежного покрова небольшой снежный ком может привести к губительному движению сметающей и хоронящей все на своем пути массы.

В этом ни для кого не новом описании снежной лавины и природы ее возникновения, есть один принципиально значимый момент. Суть его в том, что мы по сей день – однозначно и твердо – не уяснили для себя, *что* является действительной причиной губительного движения такой лавины. Снежный ком или произошедший под влиянием внешних условий метаморфизм? Причем не уяснили настолько, что неосторожное поведение человека в горах и считаем возможной причиной схода снежной лавины.

Это веками происходящее смешение «*вины*» и «*причины*» не только логически несостоятельно, но и для нашего исторически поступательного развития просто губительно. Ведь привычное и для кого-то очень удобное нахождение «крайнего», в простонародье называемого «стрелочником», социально разрушительно не только и не столько из-за своей для всех очевидной несправедливости, сколько из-за того, что, не устранив причину, мы вынуждены будем, грубо говоря, отыгрываться на конкретных людях. Рано или поздно, кто-нибудь оступится, не так поставит ногу, и уже тогда, *до этого* образованный внешними воздействиями снежный метаморфизм заявит о себе. Но ведь не снежный ком преобразовал структуру снежного покрова, и не он превратил его в лавину, готовую от малейшего толчка начать свое губительное движение?! Не так ли?

Используя термин «метаморфизм», можно утверждать, что в смысловом контексте обсуждаемой проблемы существует не только «снежный», но и негативный в своей социальной разрушительности *метаморфизм науки*, из-за которого в государстве и обществе происходят такие глубинные изменения, что достаточно даже незначительного толчка, чтобы начались социально-разрушительные процессы. Тогда начинает о себе заявлять традиционно-привычное *смещение понятий* человеческого проступка, чьей-то личностной вины и действительных причин, неодолимо приводящих к столь разрушительным процессам.

Общественное сознание, государственные органы, не отличая одно от другого, начинают вести активную борьбу с такого рода проступками, видя свою цель только в определении вины конкретного человека и в доказательстве всем и каждому «неотвратимости наказания». Но наказание – *что «отвратимое», что «неотвратимое»* – может в лучшем случае повлиять на поведение человека, но не может устранить причин, неодолимо приводящих к таким социальным отклонениям. Таким образом, получается, что уходя от осознаваемой необхо-

димости выявления причин, порождающих то или иное явление, подменяя эту жизненно важную необходимость наказанием и усилением контроля, мы, по сути, ведем борьбу *со следствиями*, и тем самым не только не добиваемся нужного обществу результата, но и усиливаем разрушительную негативность никуда не девающегося «научного метаморфизма».

В результате сколько-нибудь продуктивно ситуация не изменяется, а очередного проступка долго ждать не придется. Эта вечно продолжающаяся и никуда не ведущая «борьба» захватывает все новые социальные пространства, порождая конфликты, социальные последствия которых – без какого-либо преувеличения – непредсказуемы. Именно это в очередной раз проявилось в начавшейся кампании по борьбе с диссертационным плагиатом. И телеэкран, и радио, и СМИ, и все управленческие государственные структуры, естественно, включая ВАК, только и делают, что возмущаются бесчисленными фактами плагиата, выявляемого в диссертационных работах, и призывами к неустанной и бескомпромиссной борьбе с этим разрушительным явлением. В результате возникает ощущение, что и государственные органы, и общественные организации не только в этом видят средство борьбы с «диссертационной язвой», но и в самом плагиате – основную для развития страны опасность. Чего только не придумывается для того, чтобы искоренить эту губительную напасть, и с какой всем понятной страстностью буквально все общество включилось в это захватывающее действие! Всем нашлось, и еще долго будет находиться столь азартное дело. А как же?! Не мириться же с таким позорным явлением?!

*Бороться! Но с чем?! Смешно и недопустимо даже предположить, что с плагиатом не надо бороться. Надо. Но бороться – не значит только громко кричать и призывать всех к уничтожению этой напасти. Ведь пожар не словами тушат, и не только тушат, но и – что самое главное – *предотвращают!* А если признать, что любая борьба, изначально *не являющаяся самоцелью*, должна приводить *не к каким-то*, а совершенно *определенным* результатам, то без сколько-нибудь четкого представления, как их достигнуть, ни на что положительное рассчитывать не приходится. А те меры, которые в гневном возмущении предлагаются: «закрывать», «повысить контроль», «с пристрастием изучать тексты», «повысить ответственность», «прикрыть плохие и оставить хорошие диссертационные советы» и т.д., носят скорее привычно-пожарный и, по сути своей, откровенно дежурно-эмоциональный характер, нежели действительно системно продуманную программу борьбы с этим разрушительным в своей социальной негативности явлением.*

Ведь, кроме очевидной выгоды и личностной несомненной заинтересованности, являющихся побудительным источником нескрываемого стремления ко всякого рода социально-статусным документам, какими являются официальные дипломы, есть, наверное, и другие факторы и мотивы, на которых «зиждется плагиат» и которые, раньше или позже, в той или иной форме приведут к его проявлению.

Обратите внимание, исходя из всеми и давно разделяемого определения, *плагиат* – это «умышленное присвоение авторства на чужое произведение литературы, науки, искусства, изобретение или рационализаторское предложение. В СССР предусмотрена уголовная и гражданская ответственность

за такое нарушение авторских и изобретательных прав» [2, с. 1020]. Привожу я именно это определение плагиата не только для того, чтобы подчеркнуть тщетность предлагаемых в современных условиях мер, преимущественно сводящихся ко всякого рода контрольным мероприятиям и гневно-нравственным упрекам.

Давняя история у проблемы плагиата, рассматриваемого не только как подлежащее моральному осуждению, но и являющееся *уголовным преступлением действием*, не может не убеждать в тщетности таких усилий. Ведь, несмотря на все принимаемые меры и прилагаемые усилия, эта опухоль настолько разрослась, что понадобилось публичное вскрытие *только одного факта*, проявившегося в МГУ, чтобы эта социально беспрецедентная в своей разрушительности лавина с невиданной силой обрушилась на возглавляемую в течение десятилетий ВАК систему.

Значит, нас не может не волновать вот какой вопрос. Если плагиат – и это ни для кого не тайна – не только нравственно осуждаемый в научной среде проступок, но и уголовное, неустранимое в течение многих лет из нашей жизни *преступление*, то, может быть, попытаться подойти к решению этих проявлений *социально-значимого метаморфизма как к научной проблеме*, решение которой находится в зависимости от каких-то *объективных* факторов, не являющихся объектом сугубо морального и юридического рассмотрения?

Термометр не виноват. Не знаю, удалось ли наряду с откровенным признанием необходимости продолжения борьбы собственно с плагиатом, столь же откровенно посеять сомнение в не столь очевидной эффективности этого многолетнего занятия и признания необходимости принципиально другого подхода к этому вопросу как к научной проблеме? Но если не получилось, то со всей допустимой определенностью скажу: именно это нужно стремиться осуществить. Если, конечно, за термином «научная проблема» видеть необходимость выявления *причинно-следственных зависимостей и связей*, которые объективно определяют суть явления, называемого «плагиат». Но в пылу всеми оправдываемой борьбы именно этого мы и не делаем, рассматривая плагиат как самостоятельное, возникшее в силу *недостатка или слабого контроля явление*.

При сколь угодно разных определениях сущности плагиата неперенным и неотрицаемым условием является признание, что он является следствием каких-то других факторов, мотивов, причин. Как любой другой вид уголовно наказуемого действия, он, несомненно, с одной стороны, должен подвергаться всем допустимым формам осуждения, вплоть до самых крайних форм социального ostracism, с другой – требует от социума и, в первую очередь, от самой науки, выявления тех причин, условий и факторов, которые обуславливают возникновение столь негативного явления. И значит, сколь угодно жесткая борьба, не исходящая из жизненной необходимости устранения этих причин, условий и факторов, не приведет к положительным результатам. В лучшем случае мы сможем добиться определенного снижения количественных «показателей», но не ликвидации такого позорного явления, каким является плагиат.

С этих позиций приходится признать, что в нашей действительности есть много такого, с чем мы как бы даже смирились и что *порождает и не может не породить* плагиат. Нам не избавиться от этой напасти до тех пор, пока мы не осознаем – не постараемся осознать – что ее порождает. А осознавать здесь придется многое. Очень-очень многое. Ибо ниточка эта тянется издалека, Причем настолько, что, по сути, имеет под собой почти менталитетную основу, неодолимо приводящую к возникновению социально разрушительного метаморфизма. Разве это не отражено во всем известных поговорках: «жить у воды – и не напиться» или «не пойман – не вор». Разве повсеместно распространенное и всерьез не осуждаемое школьное списывание не из того же корня? У нас ведь даже шпаргалки стали рассматриваться как средство усвоения программного материала и в открытую! продаваться в магазинах? А вся эта игра в штамповочное написание дипломных работ и всякого рода рефератов, ничего общего не имеющих с творчеством и призванных пересказать учебный материал, разве не чрезвычайно эффективный метод использования чужих текстов?

Если действительно хотеть, чтобы подобного рода вузовская работа имела хоть какое-то отношение к творчеству, проявлению исследовательской мысли, то, как минимум, нужно выслушать студента, понять, что ему лично удалось сделать, и только после этого предоставить ему возможность отразить это в письменном виде. Иначе мы получим пересказ общеизвестного и в лучшем случае не дословно списанного.

Как это ни странно, но и в диссертациях, столь явно сведенных к плохому закамouflированному плагиату, не только проявляется то же самое, но и многократно усиливается из-за официально признанного прокрустова ложа в виде методологической схемы, которая в обязательном порядке должна быть соблюдена. Дело дошло даже до того, что эта формалистическая удавка затянулась уже не только на студентах, но и на школьниках, которых обязывают определять «объект», «предмет» своей творческой работы, даже если ни они, ни их учителя по-настоящему не понимают смысла этих терминов.

А чего стоит эта созданная ленивым методологическим умом обязательность привязки актуальности исследования к притягиваемым буквально «за уши» реальным или даже выдумываемым «противоречиям»?! Вынужденно заглядывая в уже написанные кем-то авторефераты, новые соискатели также вынужденно приучаются заниматься плагиатом, списывая, даже если «своими словами», эту формализованную жвачку. А на защиту, как правило, выносятся положения, по сути, не требующие из-за своей банальной общеизвестности никакой «защиты».

Получается, что под плагиатом понимается прямое текстовое совпадение, в то время как губительность плагиата не столько в текстовой тождественности, сколько в отсутствии идей и действительно оригинальных самостоятельных решений. Поэтому, если ВАК действительно хочет бороться с плагиатом, необходимо профессионально, компетентно определять, обогащает ли данная работа наши уже наличествующие знания? Обогащает – одна оценка, не обогащает – и оценки не надо.

Вся эта бесконечная череда сознательных или бессознательных ошибок и упущений – только небольшая часть того, что способствует проявлению

разных форм плагиата. Получается, что сам плагиат как следствие, порожаемое объективно существующими и неустранимыми условиями, в определенном смысле играет роль *индикатора*, объективно свидетельствующего о серьезной и социально разрушительной для развития науки болезни. А ведь даже такой индикатор, как плагиат, как термометр, за наличие у больного высокой температуры ответственности не несет.

Намеченные и даже принимаемые меры достаточно убедительно свидетельствуют о следующем: против этого «термометра» и ведется борьба. Минобрнауки, Минкомсвязи, Минкультуры поручено представить согласованные предложения по разработке и внедрению информационной системы, обеспечивающей проверку на плагиат дипломных работ выпускников вузов и диссертаций, представляемых на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук, а также о порядке опубликования этих работ в Интернете. Предлагается упразднить диссертационные советы, в которых защищается слишком мало работ, закрыть организации, где раздают подозрительно много научных степеней. И, наконец, жестко оценить качество диссертационных работ, невзирая на лица и занимаемые ими посты.

Однако если действительно бороться с плагиатом как проявлением социально значимого метаморфизма, такими угрозами и средствами, хотя они тоже нужны, не обойтись. Ведь они носят, как отмечалось, контрольный и запретительный характер, не затрагивая причин, которые порождают плагиат. Возможно, первым шагом в нужном обществе направлении, было бы возвращение к старой и имевшей место традиции, определявшей нравственную атмосферу в научной среде и общественном сознании: сначала *имя*, известное и заслуженное исследовательской деятельностью и несводимое к формальным требованиям, а затем научное звание как адекватное проявление официальной признанности. Без коренного изменения существующих требований к подготовке и защите творческих работ нам не удастся серьезно изменить положение с таким негативно разрушительным явлением, как плагиат. А это значит, что ВАК, диссертационным советам, всякого рода НИИ необходимо, борясь с плагиатом, не только вылавливать текстовые совпадения, а руководствоваться одним единственным критерием – исследовательской новизной идей и авторских решений, единственно ведущих к реальному обогащению научного знания.

Осознаваемая историческая потребность обеспечения безопасности, основанной на кардинальном повышении эффективности исследовательской деятельности, заставляет обратиться к системной совокупности вопросов, от которых реально зависит искомая эффективность.

Ведь признавая за плагиатом роль индикатора, неопровержимо фиксирующего серьезное неблагополучие в отечественной науке, мы оказываемся перед необходимостью прийти к выводу, превращающему борьбу с плагиатом в хорошо всем известное сражение с ветряными мельницами, причем усугубляемое тем, что вся эта «диссертационная активность» буквально поставлена на плохо действующий государственный конвейер, разрушительно сказывающийся на действительно продуктивном развитии науки.

Вот эта генетическая двойственность плагиата как объективной данности, к которой необходимо социально эффективно отнестись, найти пути

устранения, и столь же убедительно заявляющего о себе индикатора, свидетельствующего о существовании каких-то других явлений, порождающих столь социально уродливое явление, требует системного осмысления.

Ведь не бывает беспричинных явлений, и ничто само по себе не возникает. Нам не добиться нужного понимания, не пробившись сквозь толщу бесчисленных и *никому не нужных*, просто списанных страниц. Но такое, казалось бы, неопровержимое утверждение в действительности глубоко ошибочно. Ведь в нашей жизни даже то, что по-настоящему нужно и даже жизненно необходимо, не всегда делается. А тут – тысячи тысяч исписанных страниц! Значит, это все-таки кому-то нужно. И мы все очень хорошо понимаем и знаем, зачем и кому. За эти сотни списанных страниц присваиваются очень значимые и даже оплачиваемые научные звания, повышается социальная статусность и карьерный рост, и, конечно, обеспечивается непрерывное существование деятельности по присуждению всех этих званий и степеней, в которой участвует неисчислимое количество людей. Получается, что наши диссертационные советы и соответствующие службы за эту никому не нужную и бессмысленную работу присваивают в силу разных причин и мотивов эти самые авторитетные в научном мире звания. Но ведь не для таких целей создана эта возглавляемая ВАК система, и не безнравственная людская изворотливость определяет целиком и полностью ее познавательную предназначенность?! И то, что случаи такой изворотливости, воплощаемые в плагиате, приобрели массовый характер, к целевой предназначенности отношения не имеет. Ведь выявление плагиата или создание каких-либо фильтровых преград ничем другим, кроме установления столь негативного факта или его недопущения, ни в какой степени не служит тем целям, ради которых создана эта государственная диссертационная структура. Пропустим мы работу или нет, не обогащающую арсенал научного знания, в данном контексте никакого принципиального значения не имеет. Если не лукавить, а действительно стремиться разобраться с проблемой, то борьба, которую мы ведем и собираемся в дальнейшем вести с плагиатом, не только изначально неэффективна, но и, в определенной степени, вредна, особенно в контексте социальной обеспокоенности о безопасности.

Если плагиат определяется как текстовое совпадение, и задача принимаемых нами мер сводится именно к его установлению, то мы рассуждаем и ведем себя, как люди, не только не знающие, но и откровенно игнорирующие элементарные требования формальной логики. Ибо диссертационная работа, не несущая в себе текстовых совпадений, а, наоборот, изложенная, как говорится, своим языком, то есть языком автора, но являющаяся пересказом общеизвестных положений, может в такой же степени не иметь с позиции этих требований *никакого отношения к научному исследованию*, и, значит, *не является диссертационным исследованием*. Поэтому тот откровенно дырявый забор ограничений и запретов, который мы создаем, является не только проявлением иллюзорной, сугубо формальной борьбы с плагиатом, но и весьма эффективным провоцированием стремления воспользоваться этими очевидно соблазнительными лазейками.

Значит, исходную совокупность причин, порождающих неодолимость возникновения плагиата, составляют, с одной стороны, социальные мотивы

и формальные критерии, обеспечивающие в неразрывном единстве не только личностную заинтересованность и активность, но и заинтересованность специально созданных государственных структур, с другой – наличествующие и действующие требования, изначально лишённые необходимой методологической проработанности и тем самым не только во многом способствующие возникновению плагиата, но и, по сути, перечеркивающие те цели, ради которых, казалось бы, и создана возглавляемая ВАК система.

В правомерности именно такого утверждения можно убедиться, обратившись к официальному определению исходного в своей фундаментальной сути понятия «диссертация». При всех наличествующих различиях формулировок диссертация определяется как «научно-исследовательская работа, подготовленная для публичной защиты и получения ученой степени (в СССР кандидата или доктора наук) [2, с. 339], «научная работа, публично защищаемая автором для получения ученой степени» [3, с. 153], «научная работа, исследование, представляемое на соискание ученой степени и публично защищаемой соискателем» [4, с. 229].

Нетрудно убедиться не только в том, что эти определения тождественны, но и в том, что, несмотря на произошедшие коренные социальные изменения, в определении понятия «диссертация» за многие десятилетия ничего не изменилось. Причем изначально не только формальным, но и содержательно сведенным только и единственно к «публичности защиты». Если введенное в 1932 г. в СССР понятие «диссертация», в таком виде еще не связываемое с такими отрицательными процессами, как «плагиат», «коррупция», при всей своей очевидной поверхностности было достаточно продуктивно и приемлемо, то в современных условиях оно играет другую роль, и не может закономерно негативно не сказаться. Значит, сложившаяся в реальной действительности ситуация не может быть существенно изменена без того, чтобы методологически системно разобраться в том, что такое «диссертация», что она собой представляет и для каких целей создается. Не для получения же – как основной цели – «ученой степени»?! А без соблюдения именно этого требования из замкнутого нами же созданного порочного круга не вырваться.

Если диссертация – дословный или даже авторски-текстовый пересказ общеизвестного в науке, то о ней и речи как научной работе быть не должно. Но если диссертация действительно имеет научную значимость и воплощает собой проведенное исследование, то и в этом случае не все так просто, ибо на передний план должна быть выдвинута проблема методологического учета и соблюдения требований *принципа вариативности*. Если диссертация – обобщенное, доказательное исследовательское выявление и приобретение нового знания, к тому же требующее экспериментальной проверки, то к ней – *одни исходные критериальные требования*, если же аналитическое обзорное отражение современного состояния исследуемой проблемы, выявление основных тенденций, определяющих развитие образования, научной мысли или обобщение творчески созданного опыта – *принципиально другие*. Оба эти подхода правомерны, но при одном условии, суть которого в официальном признании возможности существования *разных диссертаций*, причем критериально по-разному оцениваемых.

В первом случае основными критериально исходными требованиями являются *новизна, валидность, репрезентативность и достоверность*, во втором – *аналитическая глубина, авторская позиция, продуктивность выдвигаемых идей, концептуальная обоснованность, контекстная эрудированность, логичность и исследовательская адресность*. И, повторяю, если мы действительно посчитаем необходимым исследователски достигать и те, и другие цели, то тем самым мы признаем обоснованность права на существование *разных и по-разному оцениваемых! диссертаций*. За доказательствами объективной обязательности такого права, образно говоря, далеко ходить не надо: они в своей неопровержимой убедительности заявляют о себе.

Хорошо известно, что работники НИИ и вузов, исходя из своих профессиональных потребностей и функциональной предназначенности, не только призваны по-разному относиться к научно-исследовательской деятельности, но и буквально нуждаются в праве на официальное признание этих различий. Тот факт, что в НИИ приоритет отдается званию «доктора наук», а в вузе – «профессора» – не простая формальность, а сущностная констатация принципиальных различий между *профессионально исследовательской и преподавательски-формирующей* деятельностями. Можно утверждать, что именно непризнание этих функционально-сущностных различий является одной из основных причин, негативно сказывающейся и на качестве диссертационных исследований и на качестве собственно преподавательской деятельности, ибо одни изначально должны быть направлены на решение собственно фундаментально-познавательных задач, другие – преимущественно на выявление и раскрытие путей повышения эффективности преподавательской деятельности и вузовского образования. Именно это необходимое осознание фундаментальной значимости качества и эффективности преподавательской деятельности требует придания ей государственно признаваемой научной статусности. Или, что не менее важно, полное отсутствие различий между предъявляемыми требованиями к диссертационной работе, созданной молодым аспирантом-очником, призванным за три года войти в тему и уложиться в отведенные сроки учебы, и директором учебного учреждения или учителем, обобщающим свой многолетний опыт. А ведь это *принципиально разные диссертации*, но почему-то защищающиеся по одним и тем же официально утвержденным «методологическим лекалам», *официально одинаково* используемым и в кандидатских, и в докторских работах

Однако эти лежащие на поверхности и требующие официального признания примеры объективно сущностного различия видов профессиональной деятельности, а значит, и диссертационных работ, – только небольшая часть создавшегося айсберга проблем, без решения которых не изменить сложившейся ситуации. Тем более что вместо этого общественные усилия сосредоточились только на плагиате. Получается, что именно плагиат, выступая в роли зверя, страшнее которого нет, не позволяет даже пробиться к фундаментальной актуальности проблем и объективно существующих причин, от которых в действительности зависит эффективность исследовательской деятельности.

В этой связи возникает необходимость задаться вопросом: «Что же это за причины и мотивы, порождающие не только столь негативное явление, ка-

ким является плагиат, но и недопустимо низкий уровень диссертационных работ?». Несмотря на то, что в этом вопросе как бы объединены две проблемы, разрывать их сущностное единство нельзя. Если судить только по намечаемым мерам борьбы с плагиатом, то это в основном злоупотребление служебным положением, сложившиеся коррупционные связи и отсутствие надлежащей строгости контроля. И все. При этом основным средством доказательства выявленного плагиата является установление текстового – полного или значительного – совпадения. И, как уже отмечалось, такую борьбу можно и нужно вести.

Плагиат как текстовая тождественность социально разрушителен не только из-за своей очевидной безнравственности, но и из-за того, что просто повторяется уже науке известное. Не так ли?! Но, установив сам факт текстового совпадения и ограничившись этим, мы, с одной стороны, неопровержимо доказываем факт плагиата, а с другой – оставляем без внимания несравнимо более разрушительную проблему, суть которой в вопросе: «*Является ли плагиатом только совпадающий текст, а пересказанный «своими словами» нет?*»?

Очевидно, что попытка ответить на этот вопрос изначально выводит *за пределы* традиционно волнующей нас совокупности вопросов, связанных с коррупцией, ловкачеством, бессовестностью и любыми сколь угодно изощренными способами списывания, и, значит, радикально обнажает полную беспомощность логики, основанной на непреодолеваемой вере во всевозможные формы контроля и наказания. Признав, что не только и не столько плагиат является основной опасностью для настоящего и будущего отечественной науки, что истинной опасностью и настоящей бедой является элементарное, хоть и выраженное «своими словами» повторение общеизвестного, обрекающее отечественную науку на топтание на месте, мы не можем больше и не должны сводить все к борьбе с плагиатом.

Нельзя не видеть, что истинный виновник наших бед не в бесстыдстве и социальной разрушительности списывания, а, мягко говоря, в разрушительном несовершенстве правил и требований, тотально методологически определяющих весь процесс диссертационного исследования, начиная с выбора темы и завершая критериями ее защиты и официального признания. Поэтому, несмотря на возможные трудности, с которыми придется столкнуться, самым главным является осознание научным сообществом неотложной необходимости кардинального изменения методологических требований и правил, предъявляемых каждому входящему в мир познания, в котором и для которого банальность и повторение, выдаваемые и признаваемые за результаты «научного исследования», страшнее в своей социальной разрушительности любого текстового плагиата. Ибо вместо действительной обеспокоенности о развитии науки как фундаментальной основы исторически востребованного уровня конкурентоспособности социума возникает некая квазинаучная имитация, изначально неспособная обеспечить решение столь жизненно необходимой проблемы.

Как корабль назовешь... Нет, наверное, другого понятия, смысл которого бы столь явно профанировался и даже опровергался, как понятие «цель» (Цель – идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности.

В качестве непосредственного мотива Цель направляет и регулирует человеческую деятельность [2, с. 1486]. Цель – то, к чему стремятся, что надо осуществить [3, с. 862]. Цель – конечный, ожидаемый результат какого-либо процесса, движения, действия, деятельности [5, с. 472]). Здесь в скобках приведены только три из бесконечного множества определений понятия «цель», но при всех их очевидных формулировочных отличиях они означают одно и то же: цель – это предполагаемый результат, к которому надо стремиться. Это всеми одинаково понимается и признается. Но парадоксальная трагичность ситуации в том, что выдвинутая цель и получаемый в действительности результат не только в большинстве своем различаются, но и бывают диаметрально противоположными, что превращает цель скорее в несбыточную мечту, нежели в реально достигаемый результат. И так, если судить по ситуации, сложившейся в отечественном образовании, дело обстоит на всех уровнях, начиная с практической деятельности учителя и завершая самым высоким по организационно структурной иерархии – федеральным. Так обстоят дела во всем, что в реальной действительности касается целеполагания. При этом диссертационная исследовательская деятельность, к сожалению, не составляет счастливого исключения.

Одной из основных причин, изначально обрекающей этот вид научной деятельности, мягко говоря, на недопустимо низкий уровень эффективности, является, как отмечалось выше, отсутствие системной проработанности понятия «диссертационное исследование», по крайней мере, когда речь об образовании. Ибо реальная ситуация неопровержимо убеждает в полной методологической несостоятельности требований и правил, являющихся не только критериальной основой оценки защищаемой работы, но и изначально определяющих сущность и стилевые особенности диссертационного текста. Потому что от соискателя в действительности требуются *другие* ответы, не вытекающие из существующих (выше приведенных) определений понятия «диссертация». Ибо именно из него как исходной *цели* призвана проистекать не только содержательная сущность работы, но и ее видовые и жанровые особенности, определяемые той или иной образовательной деятельностью, ее вариативными отличиями. Для преодоления этого исходно фундаментального недостатка требуется признание необходимости принципиально иного определения сущности понятия «диссертационное исследование» (диссертация). Потому что при существующем определении можно признать (и реально признаются) удовлетворительными получаемые результаты.

Однако для выработки принципиально другого определения необходимы другие критериальные требования. Для этого необходимо признание существования таких исходных оснований, как *различие целей, вариативность видов диссертационных исследований, различие критериальных оценок их качества*. Основу такого методологически востребованного признания составляет объективно наличествующее сущностно-смысловое различие диссертационных работ, которое изначально и должно быть отражено в определении понятия «диссертация».

В результате системно обоснованное раскрытие данного понятия, определяющего его целевую предназначенность в прямом соответствии с жанровыми вариативными особенностями, может и призвано стать исходной ме-

тодологической основой, с позиций которой призвана выстраиваться системная совокупность официальных требований к диссертации. И, в первую очередь, это относимо к принципиально иному обоснованию *актуальности исследования, выдвигаемой цели и подлежащих исследовательскому решению задач*. Ибо ни одно из этих исходно-необходимых в современных условиях установочных требований не выдерживает, мягко говоря, критики в первую очередь потому, что они обуславливают возможность шаблонизировано-формального подхода к выполнению этих требований, изначально не исходящих и не учитывающих особенностей *конкретно данной работы* и ее исследовательски-познавательной предназначенности.

В результате каждое из предъявляемых методологических требований изначально не носит по-настоящему исследовательского характера, единственно превращающего диссертацию в научную работу. Основным недостатком при их обосновании и раскрытии является содержательная расплывчатость и неопределенность, порождаемая недопустимым отсутствием связи между избыточно абстрактно доказываемой актуальностью какой-либо проблемы и *конкретной* работой. Как бы по умолчанию принято считать, что официально признаваемая актуальность какой-либо проблемы является обоснованным доказательством актуальности *предпринимаемого исследования*. В результате только формально пополняется список работ, и проблема как бы приобретает характер непреходящей актуальности. Содержательно-размытое, внеконтекстное обоснование актуальности, выполняющее свою не исследовательскую, а ритуальную функцию, не только не способствует поискам решения определенной проблемы, но и позволяет исследователю оставаться в этом создаваемом пространстве смысловой размытости, имитируя тем самым свою причастность к исследовательской деятельности.

К тому же неопровержимым в своей доказательности индикатором несостоятельности обоснования актуальности проблемы является анализ и список изученной литературы, в котором в одном ряду – «через запятую» – приводятся фамилии авторов, занимающих порой не только разные, но и взаимоисключающие в силу своей противоречивости позиции. А ведь это системное в своей разрушительности объединение, по сути, исключает возможность признания научной состоятельности данной работы. К сожалению, создание такого лишнего необходимого уровня исследовательской аналитичности списка не только нашло повсеместное распространение, но и утвердилось в научном сознании как действительное проявление требуемой от исследователя эрудиции. При этом ситуация резко усугубляется тем, что в ряде случаев, исходя из чисто конъюнктурных соображений, диссертантом приводятся фамилии членов данного ученого совета, вообще не занимавшихся исследованием представленной к защите проблемы или не внесших в нее сколько-нибудь существенного вклада.

В результате уже с первого шага исследователь не только не стремится проникнуть в суть исследуемой проблемы, но и методологически изначально лишает себя такой возможности. Это негативно сказывается на каждом из формально предъявляемых к диссертационному исследованию требований, начиная, к примеру, с выдвигаемой совокупности задач. Основной причиной их научной несостоятельности является методологическая непрора-

ботанность утвердившегося и используемого тезауруса, изначально неспособного с необходимой содержательностью отразить собственно исследовательскую сущность требуемых решений. Весь набор употребляемых терминов типа «выявить», «определить», «раскрыть», «конкретизировать», «обосновать» и т. д. в лучшем случае отражает исследовательское намерение, а не содержательные и при этом сущностные особенности программно необходимых поисковых решений.

Избыточная неопределенность и содержательная необязательность исходных посылок неодолимо приводят к парадоксальной ситуации, когда на защиту, как правило, выносятся положения, в своей откровенно банальной сути не вызывающие никаких возражений и, значит, *не нуждающиеся* ни в какой защите. Их защищает общеизвестность и повсеместное признание. Никто не спорит, и никогда не будет спорить с тем, с чем согласен. А это неопровержимо должно приводить к выводу: диссертационное исследование, в котором на защиту выносятся общеизвестные и никем не оспариваемые положения, несколько не обогащающие и не способствующие приросту научного знания, является более страшной для науки опасностью, чем примитивный текстовый плагиат.

Если мы действительно обеспокоены развитием отечественной науки, если признаем, что от нее зависит исторически востребованный глобализацией уровень безопасности, то без кардинально-системного изменения отношений и требований к диссертационному исследованию не обойтись, ибо только при выполнении этого условия эффективность диссертационных исследований будет опираться на твердый фундамент раскрытых и объективно существующих причинно-следственных связей, подменяемых ныне действующими формальными требованиями, неодолимо приводящими, как и всякое полужнание, к возникновению социально разрушительного метаморфизма.

Концентрация же наших усилий только на борьбе с плагиатом этой жизненно-неотложной проблемы не решает и, по определению, решать не может.

Философские истоки проблемы метаморфизма. В науке утверждается, что не только положительный, но и отрицательный результат обладает фундаментальной значимостью, и в этом утверждении заложен жизненно важный смысл, он не сводится только к тому, чтобы другие исследователи не становились на этот тупиковый путь. Более важна его сущностно другая, рефлексивная предназначенность как потенциальная возможность выявления не только и не столько допущенных ошибок, сколько тех причинно-следственных связей, от которых требуемая результативность зависит.

С этих позиций анализ сложившейся ситуации в организации и оценке результатов исследовательской деятельности и может приблизить нас к выявлению такого рода причин. И если рассматривать сложившуюся ситуацию как *спонтанно* развивавшийся и продолжающий развиваться процесс, то нельзя не признать, что искомая «спонтанность» в действительности – во многом результат действий самого человека. При этом «спонтанность» любого социального процесса, его реальное протекание обуславливалось определенными и, как правило, *не бессознательными, а целенаправленными действиями людей и принимаемыми ими решениями*. В каждом конкретном случае человек руководствуется – не может не руководствоваться – опреде-

ленными потребностями, мотивами, исходными мировоззренческими установками и, что особенно принципиально, лично актуализированной готовностью к выдвиганию цели и выбору путей ее достижения, которая, что неопровержимо непреложно, образно говоря, с неба не падает. Она – результат комплексного влияния множества факторов, в числе которых изначально особую роль играют те, благодаря которым и на основе которых в действительности формируется искомая готовность. И одним, может быть, самым основным фактором призвана быть, исходя из своей сущностной предназначенности, философия. Ничто, кроме нее, не может с такой всеохватывающей убедительностью способствовать формированию готовности отдельной личности и социума в целом к формулированию вопросов, без ответов на которые любые принимаемые решения и выдвигаемые цели изначально, по определению, *не могут быть* – и это самое главное – *судьбоносно и исторически оправдано продуктивны*. И не в логике временщика, типа «после нас хоть потоп», и не с позиции откровенно функциональной выгоды, и даже не с позиций принципа «здесь и сейчас», а именно *исторически* судьбоносно и продуктивно.

Однако самой философии тоже нельзя игнорировать законы, необходимость следования которым она же и отстаивает. Ибо дело не столько в том, чтобы благодаря процессу преподавания философии как учебного предмета, человек мог ответить на самые общие вопросы бытия, общественной жизни и своей роли в ней, сколько в пробуждении *личного интереса* к этим вопросам, без которого все написанные книги и прочитанные лекции в лучшем случае пригодятся для сдачи какого-либо экзамена, без которого не возникает осознание необходимости глубокого осмысления ее фундаментальных положений как основы личностного проникновения в суть происходящих в реальной действительности событий, жизненно необходимых для осознано ответственного принятия решений.

Именно философия в силу своей фундаментальной предназначенности и призвана, образно говоря, научить «читать» во всей противоречивости книгу жизни, раскрывая перед человеком окружающую действительность как совокупность реальных условий, которые, с одной стороны, заставляют с собой считаться, с другой – являются основой для выдвигания продуктивных – и при этом *достижимых* – целей. Эта диалектическая неразрывность единства тотальной жесткости социального бытия и наличествующих потенциальных объективно предоставляемых человеку возможностей его исторически продуктивного развития не только призвана определять содержательную направленность философского образования, но и стать критериальной основой его формирующей эффективности.

Поэтому, как это ни прискорбно, мы не можем не осознавать, что многие принятые решения, поступки и действия, приводящие к самым негативным последствиям, совершаются людьми, которые на экзаменах проявляли свои знания по учебному предмету – философия. Они знают, что такое диалектика и ее законы, знают, если и не все, то очень многое о роли личности в истории, и какой эта роль бывает, не могут не знать, какая ответственность лежит на человеке, принимающем решения, и какое множество факторов необходимо для этого учитывать. Они, наконец, не могут не знать о существовании зако-

нов не только природы и социума, и не только формальной, но и диалектической логики, нарушение законов которой изначально становится одной из основных причин не только недопустимо низкой эффективности любого замысла, но и его практической реализации. И, конечно, даже трудно предположить, что им не довелось слышать и о губительности бросания из одной крайности в другую, и о необходимости непрерывного соотношения цели и избираемых путей ее достижения, и что за абстрактностью философских категорий – не только великая мудрость и не имеющий себе равных интеллект, но и великое мужество, и личностное бесстрашие людей, несмотря ни на что, вплоть до угроз своей жизни, видящих в познании законов свой личный долг перед человечеством. А из перечисленной совокупности суждений, как представляется, вытекает трудно опровергаемый вывод о наличии *разрыва* между обретаемыми в процессе изучения философии знаниями и реальными действиями и принимаемыми человеком решениями. Без его преодоления столь же трудно рассчитывать на эффективное использование формирующих возможностей именно философского знания как фундаментального и столь исторически необходимого фактора системного преодоления метаморфизма в науке. Этот выходящий за пределы учебного академизма вывод отражает во всей своей социальной значимости историческую роль науки в решении проблемы безопасности и той роли, которую призвана играть именно философия в формировании совершающей самостоятельные поступки и принимающей решения конкурентоспособной личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гляциологический** словарь // под ред. В. М. Котлякова. – Л. : Гидрометеониздат, 1984. – 527 с.
2. **Советский** энциклопедический словарь – М. : Советская Энциклопедия, 1990. – 1632 с.
3. **Толковый** словарь современного русского языка. – М. : Эксмо, 2008. – 944 с.
4. **Большая** универсальная энциклопедия. – М. : АСТ Астрель, 2009. – 1280 с.
5. **Немов Р. С.** Психологический словарь. – М. : Владос, 2007. – 560 с.

Принята редакцией: 17.12.2013

Раздел IV
ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Part IV. THE DEVELOPMENT TENDENCY OF THE NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM AND THE ISSUES OF SCHOOL EDUCATION

УДК 123 + 378 + 316.752

ТРАНСФОРМАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СВОБОДЫ
И ОТВЕТСТВЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО УНИВЕРСИТЕТА
В ОБЩЕСТВЕ МОДЕРНА И ПОСТМОДЕРНА

А. О. Крашенинина (Томск)

В статье рассмотрена эволюция ценностных установок общества и университета (на примере немецкого университета) как социального института от приоритета чистого разума, необходимости одиночества и свободы в обществе модерна через преодоление аполитичности в виде солидарности и социальной открытости в середине XX в. к плюрализму ценностей, индивидуализации, коммуникации в обществе «высокого» модерна или постмодерна. Обсуждается риск потери членами академического сообщества ответственности за последствия исследований, качество образования, развитие общества в надгосударственном, глобализированном пространстве и в качестве преодоления данного риска предлагается осознание экологической общности как основания внутренней духовной ответственности.

Ключевые слова: *идея университета, академическая свобода и ответственность, академические ценности, глобализация академического пространства.*

© Крашенинина А. О., 2014

Крашенинина Анна Олеговна – аспирант кафедры инженерного предпринимательства Института социально-гуманитарных технологий, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: avgkrashao@mail.ru

Krasheninina Anna Olegovna – post-graduate student of the Chair of Engineering Entrepreneurship of the Institute of Socio-Humanitarian Technologies, National Research Tomsk Polytechnic University.

TRANSFORMATION OF ACADEMIC FREEDOM AND RESPONSIBILITY IN THE GERMAN UNIVERSITIES IN MODERNITY AND POSTMODERNITY

A. O. Krasheninina (Tomsk)

In the article, the evolution of axiological bases of society and university on the example of the German university is considered. The priority of pure reason, solitude and freedom in modernity is converted through overcoming the political and social indifference in the form of solidarity in the middle of XX century and arrives into pluralism of values, individualization and communication in postmodernity. The risk of losing responsibility among academics in the modern supranational globalized society is discussed; and as a way to overcome this risk there is suggested understanding of ecological unity as the foundation of internal responsibility.

Keywords: *idea of university, academic freedom and responsibility, academic values, globalization of academic sphere.*

В порывах модернизации высшего образования мы снова и снова прибегаем к ставшему неким мифическим образцом идеального исследовательского университета – университету по модели Вильгельма фон Гумбольдта (1810). «Подавляющее большинство современных рецептов преодоления университетского кризиса по сути дела повторяют рекомендации Гумбольдта или Ньюмена, между тем как уверенность в пригодности их рекомендаций зиждется лишь на незнании основополагающих текстов из истории этой институции» [1]. Совмещение исследования и преподавания, ценность фундаментальных исследований, а главное – принцип академической свободы и уединения университетского профессора являются основными принципами модели, получившей в свое время широкое распространение в мире.

Однако необходимо учитывать предпосылки любой модели и внешние социально-политические условия, прежде чем перенимать какие-либо идеи, так как университет в значительной мере является зеркалом своей эпохи и, следовательно, может быть неприемлем в другое время. Уже в 1980–90-х гг. произошёл поворот от обсуждения «вневременных» и «вечно актуальных» ценностей модели Гумбольдта к дискуссиям о «гумбольдтовском мифе» [2–4] Кроме того, существуют интерпретации негативного влияния идеологических оснований классического немецкого университета на политическую, духовную ситуацию, на кризис Германии в начале XX в. в виде потери академическим сообществом социальной ответственности [5] А в современном мире из-за высочайшего развития технологий и потенциальной опасности их применения, экологического риска, массовости участия населения в академической (университетской) сфере вопрос академической ответственности становится чрезвычайно важным.

Проследим трансформацию гумбольдтовской идеи академической свободы члена университета и организационной формы его деятельности – уединения – в формы, наиболее отвечающие социально-политической ситуации и современным философским идеям, в трех периодах: модерна (Новое время), в переходном периоде середины XX в. и постмодерна (конец XX в. – наше время). Рассмотрим, соответственно, разную возможность существо-

вания академической ответственности, ее предмет и основания, а также риск ее потери. Анализ производится на примере положения немецких университетов XIX–XXI вв.

XVIII–XIX вв. в Западной Европе – это время промышленных революций, рационализма, приоритета науки в постижении истины, формирования национальных государств, становления новых, капиталистических производственных отношений, изменения общественного и индивидуального сознания. Это так называемое общество модерна, возникшее в противоположность обществу традиционному.

Необходимо заметить, что для Германии, тогда еще Пруссии, это время поражения в войне с Наполеоном, когда «государство должно было заметить духовными силами то, что оно утратило в физическом плане» [5, с. 11], объединиться и поднять моральный дух народа. Построение национального государства, формирование национальной идентичности смогло бы сплотить народ. И именно академическое сообщество должно было играть здесь центральную роль: «Каждая нация стремилась увидеть в собственных университетах (...) сферу приложения “национального духа”, который именно здесь достигал одного из своих наивысших выражений» [6, с. 156].

В эпоху модерна должен был быть совершен переход от государства природы к государству разума, которому не сопутствовало бы разрушение природы. Таким неревOLUTIONным решением стала культура, тесно связанная с понятием образования и обозначавшаяся словом *Bildung*, что есть целенаправленное формирование индивида определенного типа. Двумя ветвями культуры (образования) были наука, или единство всех знаний и обучение как развитие личности, процесс, а их единство представлял собой университет [1] Отсюда его огромное значение и цели: развитие научного и технологического потенциала нации и обеспечение все возрастающей потребности общества в квалифицированных кадрах.

В XVIII в. «на смену установки Канта на воспитание нравственного и свободного человека пришло (...) гегелевское представление о воспитании, предполагающее необходимость подчинения несовершенной личности совершенному государству» [7, с. 32]. Кроме Г. Гегеля, идеалисты Ф. Шеллинг, Г. Фихте, а также Ф. Шлейермахер, Ф. Шеллер и Г. Штеффенс стали философами-прародителями идеи классического университета, которая была претворена в жизнь чиновником В. фон Гумбольдтом.

Ученому эпохи модерна, занимающемуся поиском истины «из глубин духа», необходимо уединение и свобода: «Разум, по Шиллеру, выдвигает вперед автономного субъекта, способного к рефлексии мира детерминаций, от которого он сам освобожден как чистая точка сознания» (см.: [1]). По представлениям немецких идеалистов, ценна была возможность «пользоваться своим рассудком без управления со стороны Другого». Сообщение Другому – это искажение «чистой логики», так как, помимо функции значения, необходимо задействовать функцию оповещения знака, а самого себя бессмысленно оповещать о собственных мыслях [8] Это обуславливает знаменитый тезис В. фон Гумбольдта об одиночестве и свободе: «Поскольку научные заведения могут достигнуть своей цели только в том случае, если каждое из них будет по возможности соответствовать чистой идее науки, то преобладающими для них принципами яв-

ляются одиночество и свобода» [9; 10]. Необходимость коммуникации подключается лишь на этапе передачи полученного знания для вдохновения других [9] и, в частности, для обучения.

Государство гарантирует члену университета такие свободы, не вмешиваясь в его научные дела, ибо считается, что таким образом само государство в итоге выиграет [9]. Ученый чувствует себя «некоронованным королем» в своей сфере, может полностью посвятить себя чистой науке. Однако, предоставляя автономию в академических вопросах, государство делает его государственным служащим и некоторым образом «обязывает его быть лояльным» [5, с. 13]. И тут возникает вопрос о степени оправданности такой цены свободы, как лояльность.

Государственной стратегией Пруссии изначально было «обновление загнившего общества на пути к активному гражданскому обществу» [5, с. 11]. Но такое положение профессоров и студентов, как считает профессор Б. Хеннингсен из Университета им. Гумбольдта в Берлине, делает их подданными, но не гражданами. Университет Гумбольдта, будучи «неполитическим пространством, неподвластным общественным и политическим влияниям, где вне всякой политики реализовывал себя ученый, в столь многократно цитируемом одиночестве и свободе» в XX в. «оказался политически управляемым, он был каким угодно, только не защищенным от влияния идеологических движений» [5, с. 8–9]. Доказательством этого он считает «отказ образованного общества от политики» в 1933 г. и открытость политического центра общества для появления авторитарной формы власти [5, с. 10].

Н. С. Ладынец говорит о том, что факторы в совокупности: абсолютизация германской национальной идеи, приоритет исследования и гражданственности перед моральной философией – привели к переоценке значимости национальной культуры, забвению общечеловеческих ценностей гуманистической культуры, формированию сциентистского прагматизированного сознания и заложило предпосылки кризиса в XX в. [7, с. 32–33]. Эта модель, в отличие от английской традиции (либеральной идеи университета Дж. Ньюмена), была сконструирована для воспитания, прежде всего, исследователя, а не морально и культурно широко воспитанного джентльмена.

Для реализации себя как гражданина ученый должен был выйти из своего одиночества и преодолеть частное. А университет Гумбольдта становится сообществом частных лиц, чьи права защищены от посягательств со стороны государства [5, с. 19].

В обществе модерна член университета индивидуализирован, уверен в своей научной и образовательной неприкасаемости, поддерживаемой государством. Так как свобода в академической сфере предполагает ответственного, мотивированного носителя, готового к свободе, он – сильный духом человек, но забывавший об общественном аспекте ответственности, об открытости обществу, его проблемам, политическим и вненациональным вопросам.

Во время и после Второй мировой войны развернулась дискуссия о вине и задачах университета (Х. Ортега-и-Гассет, Г. Хаймпель). Философы, ставшие свидетелями «торжества и краха немецкой национальной идеи» [7, с. 48], пытались исправить положение, придавая идее университета Гумбольдта гуманистическую направленность (К. Ясперс), преодолевая сциен-

тизм и усиливающуюся специализацию знаний путем универсализации знаний (Р. Хатчинс), внося в университет элементы либерального образования, общей культуры (Х. Ортега-и-Гассет) и в целом критикуя социальную пассивность университета. Культурная функция, а именно воспитание гражданственности (а не подданности), по К. Ясперсу, подразумевала расширение национальных границ: осознание принадлежности своему народу и одновременное стремление быть интернациональным [7, с. 49].

Настал период «солидарности», когда люди, ощутив на себе все негативные последствия отчуждения, стали стремиться к объединению и вовлечению каждого в общий процесс. Главенствующим стало понятие «мы», человек чувствовал себя частью общего, семьи, предприятия, государства и пр. Университет также стал общественным институтом. Его массовый характер привел к утрате элитарности высшего образования, что исключило возможность обособленности ученых и студентов. Кроме того, сам статус института увеличил зависимость членов университета друг от друга: солидарность предполагает присоединение к господствующему мнению. Университет, наука, академии стали призваны служить обществу, держать ответ перед ним: выполнять сервисные функции (А. Флекснер, Р. Хатчинс, К. Керр), функции научной экспертизы, действовать для улучшения общественного порядка (Р. Хатчинс).

Однако объективность, «незаинтересованность» члена академического общества и теперь оказалась под угрозой: в зависимости от того, в рамках какого режима – капиталистического или тоталитарного – университет существовал, нужно было выбирать, от кого получать поддержку: от частных или государственных дотаций [7, с. 60]. Соответственно, зависимость или лояльность сохранилась, только теперь от двух сил: рынка или политики.

Для Германии эти годы стали временем восстановления системы высшего образования в условиях нехватки кадров, политизации материалов, особенно в гуманитарных науках. Происходила централизация образовательной политики, разрабатывалась программа государственного финансирования, было создано Министерство образования и науки (1969), Объединенная комиссия федерального правительства и администрации земель по вопросам планирования развития образования и исследований (1970), в 1976 г. вышел первый Hochschulrahmengesetz – общий закон о высшей школе в ФРГ. Массовизация привела к созданию новых университетов, не только классических, но и университетов специальных типов (Fachhochschule, Gesamthochschule) [11, с. 194–196].

Однако никто не ожидал, что социальное вовлечение, политизация университета приведут к значительным проблемам в 1960–70-е гг.: милитаризации университетского сектора вследствие холодной войны, расовой и половой дискриминации, снижению качества образования, а также снижению социальной поддержки и росту безработицы среди молодых специалистов, что вызвало массовые студенческие волнения по всему миру [7, с. 58].

Итак, целью реформ университета в XX веке было преодоление уединения, привилегированного автономного положения и аполитичности члена университета и выход на уровень солидарности, публичности, ответственности университета перед обществом. Такие дополнительные обязанности ограничили академическую свободу, а необходимость лояльности, то есть зависимости от спонсирующего института, осталась.

Современное общество вступает в стадию так называемого «высокого», «жидкого» модерна или постмодерна [12]. При этом типе научной рациональности и уровне организации сознания, в отличие от «твердого» модерна, утрачена однозначная детерминация и каузальность, нет универсальной морали, линейного времени и единой пространственной перспективы. Рациональность смешивается с иррациональностью. Ослабевает значение национального государства, бывшие тождественными понятия *Machte* и *Staat* – «государство» и «мощь» – разделены. Мощь перешла в наднациональное, глобальное пространство, а государство страдает от тяжести возложенных обязательств, становится неспособным нести ответственность за то, что происходит с его гражданами. Некоторые функции переходят от политики к рынкам [12]. Связь индивида с государством слабеет: «Абстрактное понятие “гражданин” перестает быть адекватным и исчерпывающим описанием субъекта» [1]. Человек перестает однозначно идентифицировать себя и в рамках других социальных институтов (семьи, класса, нации), пытается существовать в отрыве от целого, в «обществе риска» и неуверенности.

Распад жестких структур ведет к индивидуализации, соответственно, и ответственность распределяется между индивидами, а не аккумулируется более в руках какого-либо института. Вместо стационарных социальных структур индивиды формируют гибкие, мобильные структуры проектного, сетевого типа. Солидарность, присущая понятию «мы», объединяющая людей на основе общих духовных ценностей, обеспечивающая некую справедливость, исчезает. «Утрата идентичности личности, виртуализация мира, утрата целостности и образности в культуре приводят к исчерпанию жизненной силы культуры и потере личностных ориентиров» [13, с. 228]. Абсолютные ценности, достижение конечного совершенства оказываются иллюзией: плюрализм мнений становится не только возможным, но и необходимым.

Среди вызовов университету в конце XX–XXI вв. можно выявить такие универсальные явления, как глобализация, все растущая массовизация, выход университета на рынок, усиление бюрократии, мощный технологический прогресс. Они несут с собой угрозы, которые делают существование университета по принципам, существовавшим в обществе модерна, более невозможным.

Функция классического университета образования или возведения к образцам знания и жизни как к единственно заданным в своем возвышенном начале, стремления к вечным и абсолютным истинам ушла в «повседневность», коммуникации, в отношения «жизненного мира», где идеалы, нормы и образцы предстали в своем плюрализме и ситуационных изменениях [14]

Идею органической идентичности было предложено заменить идеей рациональной коммуникации (Ю. Хабермас): между областями наук; между исследователями, преподавателями и студентами; а также между университетом и другими общественными институтами.

В Германии происходит диверсификация форм университета, приведение системы в соответствие с международными, по большей части англо-американскими образцами. Появляется тенденция к разделению традиционных функций университета: исследования и обучения, что происходит из-за стремления немецкого правительства поддерживать передовую науку в избранных университетах (*Exzellenzinitiative*) [15], а также во внеуниверситет-

ских научных институтах [16] с целью поднятия страны в мировых рейтингах. Это означает деление на элитные и массовые университеты, уход от целостности высшего образования.

Если размышлять о социальной ответственности университета с его классического до современных видов, то это история ее поиска, потери и вновь растущей необходимости. В период «высокого» модерна социальное значение университета многократно возросло [17], так как через него проходит огромная доля населения; уровень и масштаб исследований чрезвычайно высоки, необходимо следить за последствиями применения результатов, если потенциальная и реальная опасность науки может превышать ее социальную полезность [6]. Конечно, не стоит возлагать на членов университета ответственность за все происходящее в государстве и за его пределами, за моральное воспитание всех людей, – это просто лишит возможности заниматься своим делом. В данном контексте, тем не менее, подразумевается необходимость вовлечения, «внимания к социальной реальности и ее проблемам» [18, с. 176], продумывание, обсуждение возможных опасных вариантов применения научных результатов; оперативное реагирование на процессы, происходящие в обществе, независимая экспертиза, критика институтов власти, экономики; и, вполне возможно, ответственность за моральное воспитание части населения, по крайней мере, научение думать, сомневаться, уважать. Ответственен ли современный университет?

С одной стороны, из-за отсутствия единой, абсолютной истины, индивидуумы должны постоянно стремиться к компромиссу. Существование «Я» обнаруживается лишь через существование «Другого»: человеку приходится жить «не в восхождении к высокой и единой истине как собственной сущности, в которой он мог бы целостно самоопределиться; жить ему приходится в выборе и коммуникации с бесчисленными «Другими», которые дают ему возможность также гетерогенного самоопределения» [19, с. 224]. Таким образом, в диалоге, в необходимости считаться с «другими» преодолеваются индивидуальное одиночество и личный произвол. И степень сложности научных исследований выросла настолько, что требует объединения ученых в группы на мировом уровне, обмена достижениями. Место прежней солидарности занимает коммуникация.

С другой стороны, мобильность, космополитичность ученого и преподавателя приводит к тому, что он, скорее, готов взять на себя ответственность за Университет с большой буквы, за его макроинституциональное будущее, нежели за деятельность конкретного института. Это проявление «мультикультурализма» оценивается как малоответственное поведение, «взгляд туриста на мир» [20]. Этому способствует и выход на надгосударственный уровень, и потеря внешнего института контроля и объединяющей идеи. Также существует тенденция к изменению восприятия социальной роли университета большинством студентов: университет становится пространством необходимой социализации молодежи, отсрочки вступления во взрослую жизнь, услугой для достижения определенного экономического статуса, то есть студенчество не стремится брать на себя ответственность.

Усложняет ситуацию и то, что в постмодерне мы говорим о некоем эпизодическом понимании времени [12], когда время разрезается на функцио-

нальные эпизоды, со своим началом и концом, в каждом из которых мы живем как бы в отрыве от остальной жизни. Мир фрагментарности, срочных контрактов, гибких, свободно формирующихся и расформировывающихся рабочих групп может привести и к фрагментированной ответственности. Ведь если ранее жизнь представляла собой продолжающуюся стрелу, человек ответствен за все, что сделал в ней и что передал потомкам, потому что им также жить в рамках этой стрелы. А если действие выполняется всего лишь в одном эпизоде? Дальше наступит новый, и все начнется сначала.

Получается, что в условиях общества «высокого модерна» существует большой риск появления глобальной множественности уединенных в собственной индивидуальности и неповторимости академиков, лишь периодически формирующих научные и образовательные связи, риск возвращения низкой степени социальной ответственности по типу университета Гумбольдта.

Степень академической свободы по сравнению с предыдущими периодами здесь возросла, так как менее ограничена государственными и институциональными барьерами. Коммуникация, необходимая из-за сложности исследований и возможная вследствие преодоления наукой национальных границ, существует, но она может носить лишь проектный характер, что освобождает от ответственности за границы проекта. При низком влиянии внешнего органа контроля стоит полагаться только на внутренний дух, внутреннюю ответственность членов академического сообщества, «принятие на себя “авторства” за сложившуюся или разворачивающуюся ситуацию» [18, с. 176]. Итак, в образовании и науке в условиях глобализации можно опираться на осознание принципов «общей судьбы», экологичности, общей ответственности за нее среди людей, живущих на одной планете.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Риддингс Б.** Университет в руинах. – М. : Изд. дом Государственного университета Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.
2. **Андреев А. Ю.** «Гумбольдтовский миф» и дискуссии о модели классического университета в современной зарубежной историографии // Харьковский историографический сборник. – 2004. – Вып. 7. – С. 31–49.
3. *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der Deutschen Universitäten / Mitchell G. Ash (Hg.).* – Wien – Köln – Weimar : Böhlaus Verlag GmbH und Co. KG, 1999. – 268 S.
4. *Humboldts Zukunft: das Projekt Reformuniversität / Bernd Henningsen (Hg.).* – Berlin : BWV, Berliner Wiss.-Verl., 2007. – 388 S.
5. **Хеннингсен Б.** Одиночество и свобода. Университет Гумбольдта и политика // Гумбольдтовские чтения: материалы международной научной конференции 24–25 сентября 2009. – М. : РГГУ, 2010. – С. 8–27.
6. **Андреев А. Ю.** «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие: часть 1 // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 156–169.
7. **Ладъжец Н. С.** Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. – Ижевск : Изд-во Нижегородского университета Филиал при УдГУ, 1992. – 231 с.
8. **Куренной В.** Уединение университетского философа // Логос. – 2007. – № 6 (63). – С. 63–74.
9. **Гумбольдт В. Фон.** О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2/22. – [Электронный ресурс] – URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html> (дата обращения: 11.12.2013).

10. **Schelsky H.** Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universitdt und ihrer Reformen. – Reinbek, 1963. – 288 S.
11. **Поляков Н. В., Савчук В. С.** Классический университет: от идей античности к идеям Болонского процесса. – Днепропетровск : Изд-во Днепропетровского нац. ун-та, 2007. – 596 с.
12. **Бауман З.** Текущая модерність: взгляд из 2011 года // Публичные лекции «Полит.ру». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.polit.ru/article/2011/05/06/bauman> (дата обращения: 11.12.2013).
13. **Архипова О. В.** Идея образования в контексте постнеклассической культуры. – СПб.: СПбГИЭУ, 2011. – 324 с.
14. **Петрова Г. И.** Классический университет в неклассическое время. – Томск : Изд-во НТЛ, 2010. – 164 с.
15. Exzellenzinitiative für Spitzenforschung an Hochschulen / Webseite der Bundesministerium für Bildung und Forschung. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bmbf.de/de/1321.php> (дата обращения: 11.12.2013).
16. Vorfahrt für Universitdten. Zur Neuordnung des Wissenschaftssystems. Resolution des 63. DHV-Tages in Leipzig am 19. Mdrz 2013 // Resolutionen des Deutschen Hochschulverbandes – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/resolutionen/Vorfahrt_fuer_universitaeten.pdf (дата обращения: 11.12.2013).
17. **Никольский В.** Университетская автономия и академическая свобода // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 147–155
18. **Евстифеева Е. А., Подолько Е. О., Майкова Э. Ю., Филиппченкова С. И.** Личностный потенциал: постмодернистская модель образования // Философия образования. – 2012. – №6 (45). – С. 173–177.
19. **Петрова Г. И., Хаткевич С. П.** Современная модернизация стратегии инженерного образования и традиции русской культуры // Известия Томского политехнического университета – 2006. – Т. 309. – № 5. – С. 223–227
20. **Согомонов А. Ю.** Корпоративная ответственность постсовременного университета // Неприкосновенный запас. – 2006. – № 4–5(48–49). – С. 205–216.

Принята редакцией: 17.12.2013

УДК37.01:5+130.2

**ПЕРСПЕКТИВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ
СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ:
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ**
Ю. С. Кравцов (Днепродзержинск)

В статье рассматривается новая ситуация в сфере образования, которая задается особенностями современного этапа развития национальной системы образования и определяется необходимостью переосмысления ценностных принципов образования в XXI в. через призму приоритетов устойчивого развития Украины как независимого государства. Особенностью современного социального познания, задающей новую парадигму, является то,

© Кравцов Ю. С., 2014

Кравцов Юрий Сергеевич – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и права, Днепродзержинский государственный технический университет.

E-mail: kravcovyuri@yandex.ru

Kravtsov Yury Sergeevich – Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Chair of Philosophy and Law, the Dneprodzerzhinsk State Technical University.

что оно осуществляется через анализ того, какими представлениями опосредовано само познавательное отношение к социальным феноменам, что сопровождается глубоким переосмыслением коммуникативной природы социальной реальности, изменений в социально-коммуникативной сфере.

Ключевые слова: модернизация образования, социальное познание, новая парадигма, гносеологическая модель образования, когнитивные средства и технологии науки.

THE PROSPECTS OF MODERNIZATION OF THE SPHERE OF EDUCATION IN UKRAINE: A SOCIO-PHILOSOPHICAL ASPECT

Yu.S. Kravtsov (Dneprodzerzhynsk, Ukraine)

The article deals with a new situation in the education sector, which is conditioned by the peculiarities of modern stage of development of the national education system and is determined by the need to rethink the value-related principles of education in the twenty-first century through the lens of priorities of sustainable development of Ukraine as an independent state. A specific feature of modern social cognition, which defines a new paradigm, is that it is carried out through the analysis of cognitive attitude to social phenomena, which is accompanied by profound rethinking of the communicative nature of social reality, changes in the socio-communicative sphere.

Keywords: modernization of education, social cognition, new paradigm, gnosological model of education, cognitive tools and technologies of science.

Модернизация образования выступает важнейшим условием успешного развития процессов модернизации общества. Модернизация образования – это система подготовки человека к полноценной жизни в условиях модернизационного общества.

В начале XXI в. большая часть развитых стран мира находится на стадии индустриального общества, а страны «большой семерки» – уже на стадии перехода от постиндустриального к информационному обществу (еще в 1986 г. общий объем хозяйственной деятельности США в информационной сфере составлял 60% валового национального продукта). Современная Украина по своим макроэкономическим показателям относится к развивающимся странам, и в ней только начался переход от индустриального к постиндустриальному обществу [1, с. 8]

В Украине возникла парадоксальная ситуация: общество никого не удовлетворяет, и ни у кого нет достаточных сил для изменений. Почему так случилось? Почему среди населения доминируют апатия и отчаяние? Почему так распространены иждивенческие настроения? И, в конце концов, нуждается ли в принципиальных изменениях сама идеология развития украинского общества и, в частности, сфера образования?

Ответы на эти вопросы должны быть научными, а не политически заангажированными. Одно дело, когда программы социально-экономических превращений формируют партии и политические силы, по определению реализующие интересы определенных классов и социальных групп, а другое – когда предложения относительно путей последующего развития предоставляют гражданскому обществу и власти ученые Академии наук, которые

согласно своим профессиональным обязанностям должны объективно характеризовать предмет своего исследования и лучше других знать закономерности и пути развития общества [2, с. 69].

Прогнозы специалистов свидетельствуют о том, что глобальная модернизация общества в XXI в. существенно усилит технологическую и экономическую дифференциацию между передовыми странами и странами, так сказать, обреченными перманентно «догонять», странами «отсталыми навсегда». Специфику современного общества во многом определяет развитие информационных технологий. Развитие техники отражает глубинные процессы, происходящие в современной культуре, а именно, появление единого коммуникативного пространства в рамках современной культуры, формирование «коммуниального общества» [3, с. 146].

Изменение отношения к человеку как сложной системе и к знанию, которое должно быть обращено в будущее, а не в прошлое, формирует новый критерий реализации новой образовательной модели – опережающее отражение или степень «познания будущего». Диалогические отношения, когда ученик становится субъектом познавательной деятельности, а не объектом педагогического действия, определяют основные формы организации учебного процесса. Подтверждением этому служат слова известного экономиста Лестера Туроу: «Знание становится единственным источником долговременного стойкого конкурентного преимущества, поскольку все последнее выпадает из уравнения конкуренции, но знание может быть использовано только через квалификацию индивидов» [4, с. 96]. Современному обществу нужны люди, умеющие учиться, самостоятельно работать с информацией, только они смогут рассчитывать на успех в информационном обществе. Но особенно актуальными отмеченные проблемы являются для нашей страны, где при условиях утверждения независимости и одновременного перехода к постиндустриальному, а в перспективе и информационному обществу, не только происходят коренные трансформации в области образования, но и на качественно новую ступень возвышается его общественная значимость и ценность.

Украинская система высшего образования оказалась перед дилеммой: идти по пути совершенствования традиционных и ранее созданных механизмов или же следует находить альтернативные и более прогрессивные направления развития высшей школы. Переориентация целей образовательного процесса сопровождается изменением его модели. Проблематичность и сложность развития высшего образования в Украине в контексте требований Болонской системы определяется рядом существенных факторов, от решения которых, на наш взгляд, будет зависеть его жизнеопределенность и эффективность развития. На смену наглядно онтологической модели обучения повсеместно приходит гносеологическая модель, где основу предмета учебной дисциплины составляет методология и история изучаемой науки, ее познавательные средства и технологии. Она формирует у обучающихся «способность самостоятельного создания целостной системы решения профессиональных проблем, стимулирует потребности продуктивного творческого характера» [3, с. 123]. «Революция в сфере высоких технологий уже полностью изменила наши представления о возможностях доступа людей к знаниям и существенно повлияла на мировую экономику», – отметил биз-

несмен и общественный деятель Виктор Пинчук, открывая в Давосе Третий круглый стол по вопросам благотворительности под названием HI-TEACH = hi-tech + образование + филантропия [5].

Одной из ведущих мировых тенденций есть переход к непрерывному, открытому образованию, реализация принципов которого приводит к качественным изменениям во всех элементах педагогической системы, включая характер самого знания, формы и методы организации образования, роль преподавателей и учеников в учебном процессе. Среди существенных черт и функций новой образовательной системы выделяются фундаментализация, гуманитаризация, информатизация, экологизация, футуризация. «Связав революцию в информационно-коммуникационных технологиях с образовательной сферой, филантропы могут достичь реальных изменений и помочь решить вечную проблему доступа и качества образования в развивающихся странах. Эффект ошеломит», – заявил Пинчук, открывая Круглый стол. По его мнению, все условия для HI-TEACH-революции, которая предусматривает участие благотворителей во внедрении новых технологий в образовательную сферу во всем мире, на сегодняшний день уже сложились. «Технологические решения есть. Потребность также есть, и это очевидно. Что нам необходимо – это виденье, творческая фантазия и решительность в реализации конкретных проектов», – подчеркнул он и выразил надежду на то, что общественные деятели и представители образовательной сферы смогут не только вдохновить участников Круглого стола, но и поделиться конкретными идеями [5]. В связи с этим лабораторные и другие практические задания студентов должны быть согласованы с требованием конкретных производств на их проведение, где обоюдны заинтересованные стороны (студент – заказчик) совместно осуществляют тактические действия по эффективной реализации целей и задания, отвечающих потребностям и интересам как тех, так и других [6, с. 148] Информатизация выступает как основной механизм реализации новой образовательной парадигмы как новое качество системы образования, как средство реализации функции прогнозирования образовательной системы, системной связи науки и образования. В поле зрения современной информатики должны лежать закономерности возникновения и функционирования всех видов информации, закономерности и последствия информационных процессов в обществе [7].

Социокультурный феномен образования включает много элементов и аспектов, исследование которых нуждается в комплексном теоретико-методологическом подходе. Использование принципа системности как раз предоставляет возможность оперировать образованием не как отдельным объектом, а во взаимосвязи с другими системами общественной жизни, в частности с культурой, с массивом ее креативных принципов, методик и стереотипов функционирования [8]. Такое взаимовлияние воспроизводит объективный, естественный статус-кво, а потому является чрезвычайно эффективным исследовательским подходом.

Предпосылкой же эффективного управления процессом становления системы образования является адекватное понимание ее социальной природы, функций и внутренней структуры. Стремление структуризировать подобные модели и признание нерелевантности педагогики в вопросах обра-

зовательной политики, собственно, и ускорили развитие философии образования.

Анализ феномена образования в системе ценностей устойчивого человеческого развития имеет комплексный характер. Его осуществляют философы и историки, социологи и психологи, педагоги и управленцы. А это предопределяет особенную актуальность разработки социально-философских, интегративных – по своей природе, методологических – по функциональному назначению – принципов. А также общих мировоззренческо-ценностных ориентиров комплекса обозначенных исследований, определение которых тоже составляет задачи социальной философии [9, с. 6] Проблемы образования, духовного формирования человека встают перед обществом из века в век, трансформируются из теории в теорию, далеко не всегда приобретая философское осмысление и решение на уровне научно-педагогического познания и педагогической практики и, тем более, на управленческом уровне. Внимание исследователей относительно проблем образования, учебы и воспитания фиксируется еще с древних времен. Казнь Сократа в значительной мере была предопределенной в первую очередь его оригинальным подходом к воспитанию молодежи, который не отвечал устоявшимся традициям. Философы и педагоги творчески изучают опыт и идеи Платона и основанную им классическую традицию образования. Эту традицию достойно продолжил Аристотель, обосновав в «Никомаховой этике» идеи должного и действительного, единства и одинаковости в учебе и воспитании, их пригодности в практической жизни, исходя из цели и содержания образования [8].

Исследование теоретико-методологических проблем образования позволяет заполнить когнитивно-концептуальный вакуум, который имеет место в развитии философии образования. Исследования под таким углом зрения приобретают признаки предпосылок разработки социокультурных концепций модернизации системы образования и украинской культуры, а также последующего практического использования принципа системности в создании новых моделей системы образования и культуры, реализации как теоретического, так и социально практического потенциала философии образования в Украине.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Пинчук Є. А.** Соціально-філософський аспект модернізації системи освіти як становлення інформаційного суспільства // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 50. Філософські науки. – Лютий, 2010 р. – С. 8–12
2. **Новий курс: реформи в Україні. 2010–2015.** Національна доповідь / за заг. ред. В. М. Гейця [та ін.]. – К.: НВЦ НБУВ, 2010. – 232 с.
3. **Антонова С. Г., Тюрина Л. Г.** Современная учебная книга: создание учебной литературы нового. – М.: Изд. сервис, 2001. – 288 с.
4. **Лестер К. Туроу.** Будущее капитализма. Как сегодняшние экономические силы формируют завтрашний мир / пер. с англ. А. И. Федорова. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1999, – 435 с.
5. **Давос-2010: Пинчук открыл Третий круглый стол по вопросам благотворительности.** – [Электронный ресурс]. – URL://korrespondent.net/world/1041010 (дата обращения: 12.11.2013).

6. Конох Н. С., Кошелев В. И. Подготовка специалистов для промышленного производства и новая образовательная модель // Междунар. науч. журн. Acta Universal Pontica Euxinus. Спец. выпуск / IV Междунар. конф. «Стратегия качества в промышленности и образовании» (4–11 июня 2010 г., Варна, Болгария): в 4 т. – Днепропетровск – Варна, 2010. – Том II (Ч.I). – С. 147–150.
7. Юзвигин И. И. Основы информациологии // Высшая школа. – 2001. – 600 с.
8. Бушман І. О. Система освіти як засіб модернізації української культури : автореф. дис. ... канд. філос. наук. – Київ, 2005. – 26 с.
9. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): автореф. дис... на здобуття наук. ступ. д-ра філос. наук. – Київ, 2003 – 36 с.

Принята редакцией:

УДК 37.014.521:297

ИСЛАМСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Т. В. Излученко (Красноярск)

В статье приводится характеристика процесса обучения последователей и просвещения населения в рамках исламского образования. Автором обозначается наличие официальных «воскресных школ» и незарегистрированных учебных заведений «частных медресе» в качестве альтернативы, а также выделяются их особенности в России. Кроме этого, обозначается ряд проблем государственного регулирования, вызванных отсутствием сформированной системы исламского образования. Сравнительный анализ деятельности выделенных видов учебных заведений основывается на материалах религиозноведческого исследования автора.

Ключевые слова: ислам, образование, медресе, воскресная школа, обучение, просвещение.

THE ISLAMIC EDUCATION: CURRENT SITUATION AND PERSPECTIVES

T. V. Izluchenko (Krasnoyarsk)

This article gives the characteristic of studying process of followers and population within Islamic education. The author points out that there are official «Sunday Schools» and unregistered «Private Madrassas» as alternative, and also stresses their features in Russia. Besides, the author considers some problems of governmental regulation, caused by the lack of formed system of Islamic education. Comparative

© Излученко Т. В., 2014

Излученко Татьяна Владимировна – аспирант кафедры религиоведения, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.

E-mail: izluchenko@mail.ru

Izluchenko Tatyana Vladimirovna – post-graduate student of religious studies, V.P. Astaf'ev Krasnoyarsk State Pedagogical University.

tive analysis of such educational institutions is based on the materials of author's survey in religious study.

Keywords: *islam, education, madrasah, Sunday school, studying.*

В настоящее время, несмотря на общую социально-историческую тенденцию к секуляризации и унификации религиозных верований, отмечается усиление интереса к религии. Религиозные объединения остаются важнейшими субъектами социальных отношений. Одной из важнейших проблем государственно-религиозного взаимодействия является религиозное образование, его осуществление и роль в жизни поликонфессионального, в частности российского, общества. Особенно актуализируется она в контексте ислама как наиболее интернациональной и быстрорастущей религии, в рамках которой осуществляется обучение последователей.

Религиозное образование имеет огромное значение для исламского общества (уммы). Выходцы из духовных образовательных учреждений становятся опорой мусульманского вероучения [1] и сообщества (уммы). Однако исламское образование в России представляет собой неоднородный процесс как подготовки профессиональных служителей, так и просвещения верующих. Актуальной является проблема регулирования деятельности не только официальных, но и большого количества частных незарегистрированных исламских учебных заведений, что в свою очередь приводит к отсутствию единых образовательных стандартов и сложности их разработки, а также поэтапности осваиваемых учебных программ. Для конструктивного государственного регулирования в данной сфере востребованным представляется составление характеристики сложившегося положения в исламском образовании с целью определения перспектив дальнейшего развития.

Религиозному образованию в России посвящено большое количество работ таких специалистов, как Ф. А. Куприянова, Н. Н. Реутова, О. В. Бобровой, Е. А. Плеханова. В рамках данных исследований затрагивается проблематика исламского образования. Кроме этого, в трудах, посвященных исламу на территории России – работах И. Ю. Крачковского, А. В. Малашенко, А. А. Игнатенко, определенное внимание отводится процессу обучения последователей и подготовки профессиональных кадров. Исследования М. А. Мусаева, М. Ш. Абдулаевой, Г. Ю. Хабибуллиной, А. А. Ярлыкапова образования в исламе имеют локальное значение и характеризуют ситуацию в конкретном регионе (Сев. Кавказ, Поволжье). В данной статье представлена характеристика процесса обучения как начального этапа образования последователей ислама и просвещения населения в современной России. Выводы во многом основываются на данных, полученных в ходе многолетнего религиозоведческого исследования автора (2010–2013).

Согласно ФЗ от 26.09.1997 г. «О свободе совести и о религиозных объединениях» каждый имеет право на получение религиозного образования по своему выбору индивидуально или совместно с другими. При этом коллективное религиозное образование осуществляется образовательными учреждениями, созданными религиозными организациями [2]. Религиозное образование представляет собой систему подготовки профессиональных кадров (священнослужителей), богословов и обучение последователей вероучения,

закрывающееся в преподавании религиозных курсов и общеобразовательного компонента (сочетание религиозных и светских дисциплин). Государственные структуры на практике сталкиваются с проблемами по осуществлению контроля в данной сфере, заключающимися в недостатке квалифицированных специалистов для анализа предоставляемых программ, возможности их корректировки религиозными организациями и отсутствии мониторинга большого количества незарегистрированных учреждений [3].

В современном российском исламе существует возможность получения образования в лицензированных учебных заведениях (Московский исламский институт, Российский исламский институт, медресе «Мухаммадия») [4]. Медресе (от араб. مدرسة, букв. «место, где изучают» – средняя конфессиональная мусульманская школа, предоставляющая право выпускникам поступать в высшие учебные заведения.), функционирующие на базе мечетей, так называемые «воскресные школы», являются наиболее распространенным видом исламских учебных заведений. В них проводится обучение основам религии и богословия, разделяемым большинством направлений исламской философско-богословской мысли (шииты, сунниты, сторонники тарикатов). Однако наблюдается преобладание суннитского направления ислама в связи с большей долей последователей, относительно других (Новосибирск, Красноярск, Казань). По окончании обучения выдаются подтверждающие полученное образование документы (дипломы, сертификаты). Зачастую ученики, приобретая знания основ исламского вероучения, дополняют свое образование частными занятиями. Слушатели, определившиеся в философско-богословском направлении, перестают посещать занятия в воскресных школах. Согласно неопубликованным данным по воскресным школам выпускники составляют 20–30% от первоначального количества слушателей. Многие школы устанавливают свободное посещение занятий без документальной фиксации слушателя, которое происходит после нескольких месяцев.

Альтернативой официальных учебных заведений являются «частные медресе», располагающиеся в домах организаторов и учеников. Подобные заведения существовали на территории Российской империи с XIX–XX вв. и именовались «кораническими школами». Организовывались они в частном порядке родителями для обучения детей основам арабского языка и исламского вероучения [5]. Процесс образования не имеет фиксированного плана и соответствующих программ, а осуществляется, исходя из личных предпочтений преподавателя и индивидуальных особенностей учеников в рамках достижения поставленных задач. Существуют программы для постоянных слушателей, рассчитанные на определенное время (от года до 4 лет), а также для прибывших на время (от недели до полугода). Зачастую такие заведения являются местами распространения сложившейся системы философско-богословского толкования вероучения, основанной на произведениях определенных авторов (С. Нурси, С. Кутб, М. Ильяс и др). Отличительной чертой такого рода заведений является совмещение быта и процесса обучения. Ученики проживают на территории медресе и подчиняются установленному распорядку общежития: например, чтение пятикратной молитвы (намаз), коллективные занятия, изучение религиозных материалов – лишь часть условий. Финансирование осуществляется за счет частных пожертво-

ваний не только последователей, но и религиозных организаций, благотворительных фондов. Нередко ученикам необходимо оплатить только транспортные расходы и личные нужды.

По нашему мнению, на основании выделенных двух типов учебных заведений в российском исламе можно отметить основные различия в их процессе обучения.

Во-первых, преподаватели в официальных учебных заведениях обладают соответствующими знаниями и образованием, полученным в официальных учебных заведениях и подтвержденным документально. Они проходят различные курсы, в том числе педагогические и богословские, и предоставляют свои учебные разработки в свободный доступ для широкого круга слушателей. Однако в настоящее время нехватка квалифицированных кадров приводит к снижению качества образования [6], а также вынуждает обращаться за помощью к представителям зарубежных стран.

В «частных медресе» работают люди, имеющие соответствующие знания, но зачастую не обладающие необходимым образованием: ни педагогическим, ни религиозным. Кроме этого, в частных заведениях работают выпускники зарубежных учебных заведений Египта, Турции, Пакистана, Саудовской Аравии, Ирана как официальных, так и незарегистрированных, не имеющие права на педагогическую деятельность и нередко являющиеся сторонниками исламистских идей, не свойственных российскому исламу. Немаловажным фактором выбора учебного заведения является характеристика работающих там преподавателей. Как правило, в частных школах практикуют люди неординарные, обладающие харизматичностью, умеющие привлечь и замотивировать учеников («заразить идеей»).

Во-вторых, содержание дисциплин официальных заведений контролируется как религиозными, так и государственными органами. Они сочетают религиозные дисциплины (история пророков, акыда) и общеобразовательный компонент (история России). Справедливости ради стоит отметить, что учебные программы корректируются самими преподавателями и могут содержать информацию, противоречащую заявленным положениям. Кроме того, могут использоваться запрещенные материалы, о статусе которых частные лица плохо осведомлены (во многом это объясняется недостатком учебных материалов и соответствующей литературы на русском языке), например, «История пророков» О. Топбаша (запрещена 21.03.12) [7] некоторыми преподавателями используется по причине отсутствия альтернативы.

Частные медресе обучают религиозным дисциплинам узконаправленно, сокращают и дополняют курсы в соответствии с поставленными социально-политическими задачами. Толкование Священных текстов и вероучения основывается на частном мнении организатора, ссылающегося на определенную интерпретацию – тафсир (ас-Саиди, Рисале-и Нур). Так, например, вместо корановедения, подразумевающего получение знаний об истории Корана, его составе и наличии существующих переводов, обучают чтению Корана и заучиванию определенных текстов. При этом происходит игнорирование не только общеобразовательных, но и предметов, относящихся к изучению истории ислама, пророков и т.д.

В-третьих, учениками «воскресных школ» потенциально являются все желающие получить знания об исламе вне зависимости от их национальности, расы, религиозной принадлежности (могут быть как суннитами и шиитами, так и христианами и неверующими), например, правила приема на 2014 г. медресе «Мирас» г. Санкт-Петербург гласят, что «принимаются все желающие от 16 до 70 лет, имеющие российское гражданство...» [8].

Руководители «частных медресе» проводят отбор кандидатов, основными требованиями которого являются наличие рекомендация авторитетного лица и принятие исламской веры. Кроме этого, слушатель предоставляет сведения о себе, своих близких, интересах и прочем, которые должны быть подтверждены документально и отзывами других сторонников определенного учения или положительно зарекомендовавшими себя учениками.

Нередки случаи закрытия в России «частных медресе» правоохранительными органами по подозрению в распространении экстремистских идей и связях с террористическими организациями (Набережные Челны, 2008 г., Ставрополь, 2013 г.). Безусловно, такие явления имеют место быть в социальных отношениях мусульманского сообщества и являются связанными с международными процессами распространения радикальных исламистских идей [9]. Однако будет необоснованным утверждение о наличии такого рода связей и дестабилизирующих целей у всех существующих «частных медресе». Чаще всего закрытость частных заведений объясняется личными особенностями организатора и использованием собственной территории, жилой зоны. Многие «частные медресе» восполняют недостаток официальных учреждений, а сложности с лицензированием вызывают нежелание регистрировать свою деятельность. Даже ранее зарегистрированные учебные заведения сталкиваются с необходимостью подтверждения своего права на образовательную деятельность («Фатх» г. Красноярск) [10]. Кроме этого, проводится множество частных занятий на дому по инициативе узкого круга верующих, объединенных межличностными отношениями.

Однако функционирование различного рода частных заведений может привести к появлению и развитию идей, противоречащих традиционным представлениям ислама, в том числе и экстремистских (медресе г. Нурлат, г. Набережные Челны) [11], что в свою очередь вызывает разделение мусульманского сообщества на последователей традиционного ислама и сторонников различных философско-богословских направлений. Такое положение дестабилизирует социальные отношения в умме и российском обществе в целом.

Подводя итог, стоит отметить, что существующее на сегодняшний день в России исламское образование с наличием разветвленной системы незарегистрированных заведений стимулирует развитие идей, не свойственных традиционным представлениям ислама. Частные школы создают конкуренцию официальным заведениям, предлагая углубленное изучение исламского вероучения, организуя жизнедеятельность учеников (обеспечение жильем и пропитанием). При этом официальные заведения, обучая основам религии, становятся посредниками между верующими и «частными медресе». Частные учебные заведения подбирают преподавателей и организывают свою образовательную деятельность таким образом, чтобы мотивация слушателей поддерживалась не только их личными предпочтениями, но и работой всего

учреждения, его коллектива. Слушатель в конечном итоге должен как минимум исповедовать определенное философско-богословское учение, а как максимум стать его распространителем. Официальные медресе направляют свою деятельность в основном на просвещение последователей из числа представителей немусульманского населения региона [12]. Кроме этого, слушатели «частных медресе», для которых обеспечен индивидуальный подход, подготовленный и подстроенный под их предпочтения в рамках «стандартов», и прошедшие отбор, ощущают свою уникальность, «избранность», чего не наблюдается у учеников «воскресных медресе», где обучаться имеет право каждый.

На наш взгляд, для снижения количества незарегистрированных учреждений необходимо расширение официальных учебных заведений (открытие на всех образовательных уровнях, от медресе до институтов) и спектра предлагаемых программ в качестве дополнительных занятий, предоставление возможности более подробного изучения какого-либо философско-богословского направления, структурирование поэтапного обучения и возможности за счет организации прохождения образовательных программ как в других субъектах России, так и за рубежом. Это позволит сделать конкурентоспособными официальные заведения, подготовить квалифицированные кадры и, как следствие, снизить рост частных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Хайретдинов Д. З.** Основные тенденции развития мусульманских образовательных учреждений России // Вестник Московского исламского университета. – 2012. – №1. – С. 47–49.
2. О свободе совести и о религиозных объединениях : федер. закон Рос. Федерации от 26 сентября 1997 г. № 125-ФЗ : принят Гос. Думой 17 сентября 1997г.: одобрен Советом Федерации 24 сентября 1997 г. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149069> (дата обращения: 19.12.2013).
3. **Куприянов Ф. А.** Религиозное образование в современной России // Адвокатская контора Ф. Куприянова. – [Электронный ресурс]. – URL: http://kupriyanov.org/rus/sales_department/page106.html (дата обращения: 21.12.2013).
4. Исламское образование в России [Электронный ресурс] // Ислам и семья. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.islamisemya.com/internet/internet/rekomendatsii/6057-islamskoe-obrazovanie-v-rossii-universitety-instituty-medrese> (дата обращения: 20.12.2013).
5. **Ярлыкапов А. А.** Исламское образование в Дагестане: эволюция содержания // Сайт Хаджи Мурата. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gazavat.ru/history3.php?rub=14&art=582> (дата обращения: 19.12.2013).
6. **Левичев Н. В.** Религиозное образование против исламского экстремизма // Диалог – независимый информационно-аналитический ресурс. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://dialogs.org.ua/ru/periodic/page27153.html> (дата обращения: 22.12.2013).
7. Федеральный список экстремистских материалов // Официальный сайт Министерства юстиций России. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://minjust.ru/ru/extremist-materials?search==история+пророков> (дата обращения: 24.12.2013).
8. Медресе «Мирас» объявляет набор учащихся на февраль 2014 г. // Мусульмане Санкт-Петербурга. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.muslim-spb.ru/index.php?page=kontakty> (дата обращения: 20.12.2013).
9. В Ставрополе в помещении женского медресе произошел обыск // СОВА – Информационно-аналитический центр. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sova-center.ru/religion/news/harassment/intervention/2013/11/d28357/> (дата обращения: 15.12.2013).

10. Постановление суда // Ислам в Сибири. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.islamsib.ru/news/361-postanovlenie-suda-o-nezakonnosti-voskresnoj-shkoly-pri-krasnoyarskoj-sobornoj-mecheti-i-kursov-perepodgotovki-imamov-otmeneno> (дата обращения: 03.11.2013).
11. В Татарстане медресе превратилось в гнездо экстремистов // REGIONS – Информационное агентство. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://regions.ru/news/2339919/> (дата обращения: 30.11.2013).
12. Муфтий Красноярского края прочитал красноярским преподавателям лекцию об исламе // Ислам в Сибири. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.islamsib.ru/news/684-muftij-krasnoyarskogo-kraya-prochital-krasnoyarskim-prepodavatelyam-lektsiyu-ob-islame> (дата обращения: 12.07.2013).

Принята редакцией: 23.12.2013

УДК 37.0+39

К ПРОБЛЕМЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В БУРЯТИИ НА ОСНОВЕ ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ ТИТУЛЬНОГО НАРОДА

Т. Н. Кондратьева (Новосибирск)

Размышляя над проблемами взаимодействия общества и природы, автор выявляет ряд противоречий, касающихся существования двух основных моделей образования: техноэкономической и эколого-гуманистической, соответствующих техноэкономическому и экогуманному мировоззрению. Определенную роль в изменении общественного мировоззрения играет образование, точнее, его новые модели и принципы, позволяющие в будущем минимизировать или исключить неразрешимые противоречия в системе «общество – природа».

С учетом указанных противоречий в статье актуализируется проблема развития экологического воспитания в этнопедагогике бурятского народа с учетом этноэкологических традиций, востребованных в современных условиях реформирования отечественного образования.

Этноэкологические традиции титульного народа Бурятии, накопленный уникальный опыт гармоничного взаимодействия человека с природной средой, способы его трансляции, с одной стороны, и угроза утраты этой уникальности – с другой, требуют специального изучения с привлечением

© Кондратьева Т. Н., 2014

Кондратьева Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования, докторант кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информатизационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: Tanita973@list.ru

Kondratyeva Tatiana Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Chair of Pedagogy and Psychology of the Institute of Physical-Mathematical and Informational-Economic Education, doctoral student of the Chair of Psychology and Pedagogy of the Institute of Physical-Mathematical and Informational-Economic Education, Novosibirsk State Pedagogical University.

различных источников и должно быть учтено при разработке концепции развития бурятской национальной школы в современных условиях.

Ключевые слова: *глобализация, этническая культура, традиционная культура, этнопедагогика, этнопсихология, этническое самосознание, титульный народ.*

THE PROBLEM OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN BURYATIA BASED ON THE ETHNOECOLOGICAL TRADITIONS OF THE TITULAR PEOPLE

T. N. Kondratyeva (Novosibirsk)

Reflecting on the problems of interaction between society and nature, the author reveals a number of contradictions regarding the existence of two basic models of education: the techno-economic and environmental-humanistic ones, which correspond to the techno-economic or eco-humanistic world outlooks. A certain role in changing the public world outlook is played by education; more precisely, by its new models and principles which will allow in the future to minimize or eliminate the insoluble contradictions in the «society – nature» system.

In view of these contradictions, there is considered in the article the problem of development of environmental education in the ethnopedagogics of the Buryat people taking into account the ethnoecological traditions, which are demanded in modern conditions of reforming the domestic education.

The ethnoecological traditions of the titular nation of Buryatia, the accumulated unique experience of harmonious human interaction with the natural environment, the methods of its transmission, on one hand, and the threat of loss of this uniqueness, on the other, all this requires a special study involving a variety of sources and should be taken into account when developing the concept of development of the Buryat national school in the modern conditions.

Keywords: *globalization, ethnic culture, traditional culture, ethnic pedagogy, ethnic psychology, ethnic identity, the titular nationality.*

К наиболее острым проблемам XXI века, требующим немедленного решения, относятся проблемы взаимодействия общества и природы. Степень антропогенного, социогенного воздействия на природу достигла таких масштабов, что окружающая среда не в состоянии компенсировать разрушительное воздействие человека. Нарастающие экологические противоречия в системе «общество – природа», признание неизбежности экологического кризиса в планетарном масштабе вынуждают человечество искать пути выхода из сложившейся ситуации. В связи с этим необходимы не только анализ причин происходящего, но и разработка новых путей развития общества, способов его взаимодействия с природой [1].

Огромную роль в изменении общественного мировоззрения играет образование, точнее, его новые модели и принципы, позволяющие в будущем минимизировать или исключить неразрешимые противоречия в системе «общество – природа».

Выявлено, что в условиях глобализма сосуществуют две основные модели образования: техноэкономическая и эколого-гуманистическая, которые соответствуют техноэкономическому и экогуманному мировоззрению.

В рамках эколого-гуманистического подхода изначально признается многополюсное сообщество, идейной основой которого выступает взаимопроникновение гуманистических ценностей как техногенного (западного) общества, так и традиционного общества коренных народов. Суть данного подхода – в синтезе техногенной и традиционной культур, который достигается на основе перспективно ориентированной стратегии образования, позволяющей минимизировать стандартизирующее воздействие глобальных культурных систем на национально-культурную идентичность того или иного народа.

Эколого-гуманистическую модель будущего мира можно считать методологически базовой для обоснования соответствующей модели образования в контексте потребностей глобализации мира. Целевая и функциональная установки системы образования впервые были сформулированы «в контексте и в интересах устойчивого развития». Выходом из критической ситуации глобальной антропоэкологической катастрофы согласно этому документу является модель «опережающего развития», направленная на формирование нового «эколого-ноосферного» сознания [2]. В этом процессе этноэкологические традиции коренных народов, в том числе бурятского, призваны сыграть если не главную, то одну из ведущих ролей.

Противоречивый характер современной «западной», наиболее распространенной модели образования раскрывается на основе анализа ее истоков и характеристик. Поэтапная история развития западной модели образования (Античность, Средневековье, Ренессанс, Новое время, современность) проявляется через призму смены образовательного идеала, причем нововременный идеал образования, способы его достижения (поурочный, дифференцированный, монологичный) практически в неизменном виде сохранены в современности. Причины его формирования кроются во многом в экономической сфере: разделение труда, усложнение его характера и, как следствие, необходимость специализации. Утилитаризм, нацеленность на экономическую эффективность, ориентированность на конкретный результат, установка на господство человека по отношению к природе и многое другое, что характерно для западной модели образования, делают неизбежным рост экологических противоречий [3].

Одним из общепризнанных вариантов разрешения экологических противоречий является модель устойчивого развития, в рамках которой осуществляется переход от экономотехнократического развития общества к эколого-гуманистическому. Обязательным условием перехода к новой стратегии общественного развития, по мнению многих ученых, педагогов, политических деятелей, является оптимизация экологической составляющей образования и воспитания [4].

Выработка принципов, поиск и апробация конкретных форм и методов экологического воспитания и образования предполагают учет конкретно-исторических, климатических, культурных, национальных и других особенностей регионов России.

Актуальность темы исследования обусловлена не только углублением экологических противоречий, но и социокультурными особенностями Российской Федерации. Рост национального самосознания, поиск культурной идентичности представителями разных народов, особенно титульных, актуа-

лизируют необходимость формирования позитивных межнациональных отношений, воспитания этнической толерантности.

Этап модернизации, реформирования системы образования в России должен включать исследование и адаптацию образовательного и воспитательного потенциала, культурного наследия каждого народа в конкретно-исторических условиях. Именно поэтому в Ст. 3 п. 4 Федерального закона об образовании в качестве основного принципа государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования выступает единство образовательного пространства на территории РФ, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов РФ в условиях многонационального государства [5].

Такое развитие возможно только при условии, когда богатейший опыт многих поколений разных народов по воспитанию и формированию личности будет учитываться при разработке современных образовательных моделей.

Этноэкологические традиции бурятского народа, накопленный уникальный опыт гармоничного взаимодействия человека с природной средой, способы его трансляции, с одной стороны, и угроза утраты этой уникальности – с другой, требуют специального изучения с привлечением различных источников и должно быть учтено при разработке концепции развития бурятской школы в современных условиях.

В современных исследованиях по философии, истории, этнографии, культурологии, педагогике и другим наукам накоплены знания, позволяющие поставить и решить проблему экологического воспитания в Бурятии на основе этноэкологических традиций бурятского народа.

Теоретической базой исследования стали работы, касающиеся экологической проблематики в условиях глобализации и способов разрешения экологических противоречий посредством экологического образования и воспитания [6]. В основу исследования легли общие теоретические положения народной и этнопедагогике, представленные в трудах ученых прошлого и настоящего времени [7].

Экологическая направленность этнопедагогике бурятского народа рассматривалась в тесной связи с подобными исследованиями в этнопедагогике других народов [8].

В связи с заявленной темой особо значимыми оказались работы, посвященные проблемам развития национальной школы в республике и актуализации воспитательного потенциала традиций в этнопедагогике бурят [9]. Также следует отметить работы зарубежных авторов, посвященные анализу особенностей миропонимания коренных народов, их способов взаимоотношения с природой, этноэкологических традиций коренных народов, путей их сохранения и способов адаптации в современных условиях [10]

Несмотря на то что перечисленные направления исследований затрагивают различные аспекты сохранения и развития этноэкологических традиций коренных народов в целом и бурятского народа в частности, анализ деятельности образовательных учреждений Республики Бурятия, программных документов, специальной научной литературы, реальной педагогической и социокультурной ситуации, результатов социологических опросов, прове-

денных автором, свидетельствует о том, что существуют объективные противоречия:

– между необходимостью формирования нового типа мышления, ориентированного на гармоничные отношения с природой, и существующей моделью образования, формирующей утилитарно-потребительское отношение к ней;

– возрастающей потребностью модернизации системы образования Республики Бурятия, обновления содержания, форм и методов обучения с учетом экологических противоречий и недостаточной разработанностью этого вопроса как на концептуальном, так и на практическом уровнях;

– стремлением сохранить этноэкологические традиции бурятского народа и отсутствием системы экологического воспитания, позволяющей активизировать этот процесс [11].

Указанные противоречия актуализируют проблему развития экологического воспитания в этнопедагогике бурятского народа с учетом этноэкологических традиций, востребованных в современных условиях реформирования отечественного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кондратьева Т. Н.** Экологизация образования: сохранение этноэкологических традиций коренных народов // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы : материалы I Всероссийского педагогического конгресса. – М. : МАНПО, 2007. – Ч. 2. – С. 347–351.
2. **Кондратьева Т. Н.** Актуальные проблемы образования коренных народов в современных условиях // Педагогический профессионализм в образовании : материалы VIII международной научно-практической конференции (16–17 февраля 2012 г.) / под науч. ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2012. – Ч. 2. – С. 360–364.
3. **Кондратьева Т. Н.** Актуализация проблем этнопедагогики и экологического воспитания в контексте глобализации (на примере бурятского народа) : монография. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2012. – 103 с.
4. **Кондратьева Т. Н.** Этноэкологическое образование и его роль в сохранении духовной культуры общества // Шаровские чтения (К 90-летию со дня рождения Ю. В. Шарова) : материалы межвузовской научно-практической конференции. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2004. – С. 113–116.
5. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», 30 декабря 2012 г. – [Электронный ресурс]. – URL: www.consultant.ru (дата обращения: 13.11.2013).
6. **Кондратьева Т. Н.** Тенденции развития экологического воспитания в этнопедагогике бурятского народа : монография. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2009. – 225 с.
7. **Кондратьева Т. Н.** Современные методологические подходы к определению понятий «этнопедагогика» и «народная педагогика» // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск : Изд. НГПУ 2007. – № 1. – С. 7–12.
8. **Кондратьева Т. Н.** Этноэкологические традиции коренных народов и особенности их изучения в современных условиях // Развитие педагогического образования в республике Бурятия : материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 85-летию профессора И. А. Батудаева. – Улан-Удэ : Изд. БГУ, 2006. – С. 195–199.
9. **Кондратьева Т. Н.** Становление бурятской школы в современных условиях на основе этноэкологических традиций // Народное образование : Российский общественно-педагогический журнал. – 2007. – № 5. – С. 282.
10. **Кондратьева Т. Н.** Проблема изучения этноэкологических традиций коренных народов в современных условиях // Экологическая составляющая в образовании – основа устойчивого развития поселений на территории Новосибирской области : сборник инф.-аналит. материалов межвузовской конференции. – Новосибирск : НГАХА, 2008. – С. 43–45.

11. Кондрачева Т. Н. Экологические традиции бурят и тенденции их развития // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ: Изд. БГУ, 2008. – Вып. 1. – С. 94–100.

Принята редакцией: 20.11.2013

УДК 372.016:1+373.1+159.95

**ФИЛОСОФИЯ КАК МЕТАПРЕДМЕТ В ШКОЛЕ:
ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ
И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ**

Ю. А. Ротенфельд (Луганск)

Предлагается новый метод умственного развития детей – трилогия ума, основной мыслительной операцией которого является логическая операция сравнения. Метод создавался с учетом аристотелевского понимания философии как «науки о первых причинах и началах» познания, с чего и должно начинаться познание окружающего мира в школе. В дополнение к общепринятому обучению школьников рассудочному и разумному мышлению при помощи конкретных наук новый метод является эффективным средством углубленного развития разумного мышления детей на основе выработанных еще в древности общенаучных сравнительных понятий – видов противоположения, способствующих целостному восприятию школьником окружающего мира.

Ключевые слова: философия для детей, ум, рассудок, разум, трилогия ума, метапредмет, тождественное, различное, соотносенное, противоположное.

**PHILOSOPHY AS A META-DISCIPLINE IN SCHOOL:
THE FOUNDATIONS OF INTEGRATION
OF HUMANITIES AND NATURAL SCIENCES**

Yu. A. Rotenfeld (Lugansk)

A new method of the children intellectual development is suggested: a trilogy of intellect, the basic thinking operation of which is the logical operation of comparison. The method is created on the basis of Aristotle's understanding of philosophy as "the science about the first reasons and origins" of cognition that must be a starting point of the surrounding world's cognition at school. In addition to the generally accepted teaching the rational and mental thinking to schoolchildren, a new method is an effective mean of advanced development of the rational thinking of child-

© Ротенфельд Ю. А., 2014

Ротенфельд Юрий Александрович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой политологии и социологии, Луганский национальный аграрный университет, кафедра политологии и социологии.

E-mail: rotenfeld@mail.ru

Rotenfeld Yury Aleksandrovich – Doctor of Philosophy, Professor, the Head of the Chair of Political Science and Sociology, the Lugansk National Agrarian University.

ren with the help of general scientific comparative notions – the kinds of opposition, promoting a holistic world perception of schoolchildren.

Keywords: *philosophy for children, cognition, intellect, reason, mind, trilogy of intellect, logic paradigm, meta-discipline, the identical, the different, the corresponding, the opposite.*

1. Нужна ли метапредметность в школе?

Давно пишут и говорят об интегрированном подходе к усвоению знаний о природе, обществе и человеке учащимися школ. Речь идет о том, следует ли формировать в сознании школьников целостную научную картину мира или же довольствоваться фрагментарным представлением, которое они сегодня получают? Что для этого требуется? Нужен ли один метапредмет или же требуется целый ряд специальных учебных предметов, интегрирующих знания из различных областей? Утверждаются ли все эти учебные предметы образовательными стандартами или каждый учитель на свой страх и риск разрабатывает их самостоятельно?

Интегрированные уроки или метапредметность – это, конечно же, не «очередная блажь теоретиков», как иногда заявляют противники этой не столь уж новомодной концепции. Это мучающий вдумчивого учителя вопрос о том, каким способом формировать мышление ребенка, каким образом донести до него мысль о единстве окружающего мира?

В России, например, метапредметная образовательная деятельность реализуется более 20 лет несколькими научными школами. В основу одной из них – школы доктора психологических наук Ю. В. Громыко заложена деятельностная парадигма. А в основу другой научной школы, возглавляемой доктором педагогических наук А. В. Хуторским, заложен принцип человекообразности. Существуют и другие принципы, обосновывающие необходимость интегративной образовательной деятельности.

Сегодня уже очевидно, что образованию нужна парадигма, раскрывающая взаимосвязь естественнонаучных и гуманитарных знаний. Она должна быть направлена на развитие целостного мышления и расширение сознания учащихся. Кроме того, она должна способствовать и нравственному самосовершенствованию человека, при котором достигается созидательное взаимодействие с природной и социальной средой его обитания. Однако утверждение такой парадигмы оказалось довольно сложным процессом, когда в силу традиций образования единая картина мира раскладывается по предметным областям при обучении не только школьников, но и студентов. В итоге для интеграции различных знаний в образовательном процессе не остается не только места, но и научных знаний того, как это можно сделать.

Как отмечает доктор философских наук Н. В. Громыко, у большинства учащихся сегодня отсутствуют представления о том, в чем состоит единство разных предметных областей. Поэтому метапредметы нужны, считает Н. В. Громыко: это такие нетрадиционные учебные предметы, которые строятся на материале сразу нескольких учебных предметов (например, физики, математики и истории одновременно и т.д.). В настоящее время предлагаются четыре метапредмета – «Знак», «Знание», «Задача», «Проблема». В основу данных метапредметов была положена идея Ю. В. Громыко о наличии в процессах мыследеятельности четырех базисных организованно-

стей – знаний, знаков, задач и проблем. Как считают разработчики, данная технология может быть применена в системе не только среднего звена образования, но и высшей школы [1].

Иначе метапредметное содержание образования видит А. В. Хуторской. С его точки зрения, метапредмет – это то, что находится в основе нескольких предметов, в корневой связи с ними. Поэтому в многообразии явлений познаваемого мира познающий человек ищет единых основ – первосмыслов, «стягивающих» все происходящее к общим основаниям [2].

Первосмысл – это первый, начальный смысл того, что ученик познаёт. Содержание метапредмета группируется вокруг нескольких первосмыслов, а это, по А. В. Хуторскому, фундаментальные понятия: число, буква, знак, город, огонь, мир, которые названы им фундаментальные образовательные объекты.

Причем если согласиться с А. В. Хуторским, что первым и наиболее известным метапредметом является «Метафизика» Аристотеля, которая выводит человека к началам всего сущего, то в качестве фундаментальных образовательных объектов, по моему мнению, надо принимать именно аристотелевские первоначала, а не что-либо другое. Тогда как метапредметный подход, направленный на развитие целостного мышления школьников, должен завершать, а не начинать современный научный поиск.

2. Философия – как базовый метапредмет.

В середине 1970-х гг. (Нью-Джерси, США) возникла идея пересмотреть учебный процесс в школе с тем, чтобы кардинальным образом изменить мышление людей, начав развивать его с раннего детства. Инициаторами выступили ученые Института развития философии для детей под руководством профессора философии М. Липмана, предложившего обучать школьников философии с детского сада по 12-ю ступень [3, р. 7–25].

По мысли сторонников философского подхода к учебному процессу, он способствует развитию глобального мышления подрастающего поколения, изучению общих закономерностей развития природы и общества, обуславливающих интеграцию знания, реализует гуманизацию всей системы образования.

Однако в среде противников философского подхода (как и в среде противников метапредметности в школьном образовании. – Ю. Р.) имеется сомнение, следует ли вводить в учебный план школы еще один предмет – философию, поэтому среди философов и педагогов до сих пор ведутся споры по этому поводу.

Опасной иллюзией можно считать убеждение в том, что «философия для детей», в ее современной интерпретации, сможет на уроках научить школьников как-то по-новому мыслить. Приходится согласиться с теми противниками философского подхода к школьному образованию, которые считают, что для того, чтобы развивать критическое и рассудочное мышление у школьников, вовсе не требуется вводить специальный курс философии. Более того, существующая практика детского философствования, помогающая им развивать собственное мнение по отношению к серьезным вопросам, может только навредить детям, отождествляющим пустопорожнюю болтовню или краснобайство с мудростью.

Но главная проблема в том, что учителя в последнее время совсем не хотят знакомиться с новыми теориями. Они считают, что уже всему научены и учиться им более не нужно. Причем многие преподаватели, даже те из них, кто прошел современные курсы повышения квалификации по вопросу метапредметного подхода в школах, вообще не понимают смысла данного понятия. А за маской того, что якобы они повысили свою квалификацию, продолжают работать, как и прежде. По их признаниям они презируют всю эту наукообразную бессмыслицу и сетуют на недалекость ума у тех, кто это предлагает.

Как погрузить в тему метапредметности учителей – спрашивает учитель начальных классов Е. В. Селезнева? Без этого данный подход не имеет смысла и утопичен (<http://www.selezneva-lichnost.ru/>). Как заставить простого учителя захотеть быть в данном потоке ведущим звеном? Заставить или привлечь? Вот в чем вопрос?

Сказанное ставит перед исследователями задачу: найти и использовать такую методологию, которая развивала бы не только рассудок с его плюрализмом мнений, а и все другие мыслительные навыки, обуславливающие разум ребенка, направленный на познание объективных причинно-следственных природных и социальных связей, схватывающих единство природы.

Дети должны четко знать, где проходит граница рассудка, в рамках которого они свободно могут проявлять инициативу и изобретательность, а где проявляется «диктатура разума». Принципиального различия между задумкой М. Липшмана и идеями российских или украинских коллег интегрировать школьные знания я не вижу.

Вместе с тем ни одно из предложенных начинаний на Западе или у нас, на мой взгляд, не увенчалось, да и не могло увенчаться, успехом. А причиной явилось неумение отличить разумное мышление от другой его формы – рассудочного мышления. И, как следствие, детей обучают в основном рассудочному мышлению, тогда как для понимания единства окружающего мира нужно развивать разум.

Обычно рассудок и разум воспринимаются как две взаимосвязанные стороны ума, как два вида мыслительной деятельности человека, взаимное отношение которых в различных философских учениях понимается по-разному. Тогда как развитие не только философии, но и всех других наук требует четкого определения их сущности, выявления сходства и различия между ними [4, с. 26–41].

Так, рассудочное мышление ограничено рамками классификационных понятий обычного разговорного языка (включающего философские категории), направленного на осмысление качественного многообразия мира. Оно обусловлено законом непротиворечия. Причем логическая последовательность и непротиворечивость, освоению которых предлагают обучать детей все существующие до сегодняшнего дня школьные программы, – только необходимое, но отнюдь не достаточное условие достижения знания об окружающем мире, природном и социальном [5, с. 10–22].

Разумное мышление направлено на познание упорядоченности, гармонии, симметрии мироздания, на выявление причинно-следственных связей,

раскрывающих сущность действительности, ее количественное и структурное многообразие. Поэтому познание тесно связано со способностью нашего ума пользоваться операцией «сравнение», обуславливающей как рассудочное, так и разумное мышление.

В древности также считалось, что познание тесно связано с операцией «сравнение», позволяющей выявлять исходные начала бытия. Поэтому особый интерес вызывает древнегреческая философия, зародившаяся не в качестве какой-то отдельной научной дисциплины, – она представляла целиком всю науку, поскольку стремилась охватить реальность в ее единстве.

Например, Платон свое понимание мира как целого пытался выразить в предельно общих философских понятиях – категориях (идеях). С тех пор под философией стали понимать «систему наиболее общих понятий о мире и человеке». Его же ученик Аристотель, напротив, свое понимание единства мира выражал в самых простых, исходных понятиях науки – видах противоположения. Тем самым Аристотель определял философию (мудрость) «как науку о первых причинах и началах» бытия. Но в любом случае каждый из философов воспринимал реальность как нечто целое – таково характерное содержание философии.

3. Логическая основа интеграции знаний: трилогия ума.

Я думаю, что в споре с Платоном о том, какой быть философии, более обоснованную позицию занимал Аристотель, поэтому именно с выделенных Аристотелем в «Метафизике» первоначал и должна начинаться научная философия, нацеленная на создание целостной картины мира. С этих же начал, определяющих новый философский метод умственного развития детей [7, с. 615], и должно начинаться образование, направленное на создание у школьника целостного представления об окружающем мире. А это четыре вида противоположения: «противоречащее», «противоположное», «соотнесенное», «лишенность и обладание» [8, с. 121–168].

Каждое из этих понятий – логосов отражает реальность независимо от ее природной или социальной обусловленности. При этом два вида противоположения – «соотнесенное» и «лишенность и обладание» – представляют собой две различные формы одного и того же отношения. Так, «соотнесенное», связывает воедино два понятия «большое» и «малое». При этом «малое» может изменяться от любого заданного значения до нуля. Это значит, что понятие «соотнесенное» может вырождаться в понятие «лишенность и обладание» в качестве своего предельного случая.

Значит, у Аристотеля речь идет не о четырех, а о трех видах противоположения – «противоречащее», «соотнесенное» и «противоположное», понятия «Тождественное» и «Различное» обуславливают «противоречащее» – один из трех видов аристотелевского противоположения.

Дополняя аристотелевскую парадигму познания в нашей интерпретации новыми категориями, отражающими причинно-следственные связи, общие для природного и социального мира, мы получаем универсальную парадигму познания (метапарадигму), наглядно раскрывающую суть рассудочного и разумного мышления, их сходство и различие, их естественную взаимную связь в рамках единства формальной логики, логики конкретных наук и диалектической логики как конкретно-всеобщего метода познания.

Подобно множеству чисел в арифметике или подобно нотам в музыке, выстраиваем сравнительные понятия в два параллельных ряда, и по мере познания окружающей действительности пополняем их все новыми и новыми понятиями, каждое из которых дает объективную точку зрения на природный и социальный мир. Причем все сравнительные понятия выстраиваем так, чтобы каждое менее сложное понятие представляло собой частный случай (вырожденное состояние) более сложного понятия. Например, «соотнесенное» и «противоположное» – это вырожденные состояния понятий «ортогональное 1 Пифагора» и «ортогональное 2 Гераклита». Тогда как понятие «тождественное» – это вырожденное состояние «соотнесенного» и «противоположного».

Как по ступеням, будем подниматься от познания тождественности вещей к постижению все более далекого их родства, а, значит, – к освоению все более полных теоретических моделей, отражающих гармонию и разумность мироздания, его единство.

Верхний ряд универсальной парадигмы познания («соотнесенное» и «ортогональное 1») через понятие «соотнесенное» позволяет осмысливать количественное многообразие мира, поскольку для осмысления «большого» мы можем брать «меньшее» в качестве единицы измерения (статика – метафизика). Нижний ряд («противоположное» и «ортогональное 2») через понятие «противоположное» дает возможность осмысливать природные и социальные процессы (динамика – диалектика).

Причем понятия верхнего и нижнего ряда отражают разумное мышление, которое подразумевает два равнозначных его вида: конкретно-научное метафизическое разумное мышление и конкретно-научное диалектическое разумное мышление. В итоге все мышление можно подразделить на три взаимосвязанные логические части, каждая из которых обусловлена преимущественным использованием трех типов понятийных средств.

– Рассудочное мышление – это мышление классификационными понятиями обычного разговорного языка, возникающего на основе отношений «абстрактного тождества» и «абстрактного различия», обуславливающих закон непротиворечия: либо А, либо не-А.

– Разумное конкретно-научное метафизическое мышление – это мышление классификационными, количественными и сравнительными понятиями на основе отношения «соотнесенное» и других, следующих за ним понятий верхнего ряда, а также множеством изучаемых в школе математических и физических абстракций разной сложности.

– Разумное конкретно-всеобщее диалектическое мышление — это мышление классификационными и сравнительными понятиями на основе отношения «противоположное» и других, следующих за ним понятий, позволяющих осмысливать происходящие в природе и обществе процессы [9, с. 67–78].

Выходит, что операция «сравнение» – это главная операция мышления, которая задает восходящее движение всему познанию, обуславливая собой существование некой универсальной парадигмы: трилогии ума, задающей совокупность трех логических направлений, которые объединены общей идеей сравнения.

Первое из этих направлений – это формальная логика, исходной мыслительной парадигмой которой является понятие противоречащего. Его стороны выражают абстрактное, бесконечное различие, поэтому в универсальной парадигме познания они отстоят друг от друга на максимальном расстоянии, обуславливая начало и конец парадигмы.

Второе направление – метафизика конкретно-научных исследований, исходной парадигмой которых является понятие «соотнесенного».

Третье направление – диалектика конкретно-научных и философских исследований, исходной парадигмой которых является понятие противоположного, трактуемого не иначе, как избыток и недостаток (+ и –) того или иного субстрата относительно промежуточного, т. е. в аристотелевском смысле.

Каждая логика определяется своим, только ей присущим началом, задающим объективную точку зрения для осмысления реальности. При этом рассудок разводит абстрактные различия А и не-А, не допуская их совмещения в одном и том же отношении: либо А, либо не-А. Разум же, напротив, схватывает конкретные различия в единстве, поскольку одна сторона «соотнесенного» или «противоположного» и других сравнительных понятий не может существовать без другой стороны.

Каждое из трех этих направлений может быть осмыслено в симметричных категориях [10, с. 70–91], что характеризует преемственное восхождение разума с одной ступени на другую, не давая ему возможности перескакивать ни через одну.

Представленные нами категории приводят школьные знания в систему, формируют целостный взгляд на полученную ребенком информацию и могут служить искомыми фундаментальными образовательными объектами – первосмыслами, служащими основой для интеграции знаний. В конце концов, ученик обнаруживает, что, несмотря на разные предметные материалы, он проделывает с ними одно и то же, поскольку для осмысления реальности, ее единства, пользуется одними и теми структурами мысли – сравнительными понятиями, общими для природной и социальной среды его обитания. Кроме того, исчезает проблема с заучиванием больших массивов учебного материала.

Поэтому стремление сделать философию одним из основных, а может, и единственным, метапредметом в школе заслуживает внимания, если под философией понимать не любовь к мнениям, как это имеет место с легкой руки Платона, а «науку о первых причинах и началах», как понимал философию Аристотель.

Вводимый таким образом метапредмет будет синтезировать естественнонаучное и социально-гуманитарное знание, поскольку мышление сравнительными понятиями позволяет осмысливать с одинаковых для всех объективных точек зрения не только природу, но и общество. Осмыслив первоначала, школьник или студент получит то средство, которое обеспечит связанное видение мира, чего не дают ему все другие подходы и методы, направленные на получение интегрированного знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Громько Н. В.** Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников. – [Электронный ресурс] – URL: <http://1314.ru/node/24>. Громько Н. В. Преподавание в форме метапредметов. <http://rc597.ucoz.ru/index/metapredmety/0-15>.
2. **Хуторской А. В.** Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.khutorskoy.ru/be/2012/0302/index.htm>.
3. The reflective model of educational practice // Lipman M. Thinking in Education. – Cambridge, 1991.
4. **Ротенфельд Ю. А.** Восхождение от рассудка к разуму // Философия и общество. – 2012. – № 1 (65). – С. 26–41.
5. **Ротенфельд Ю. А.** Возродить мышление Аристотеля – значит перейти от рассудка к разуму в социально-гуманитарных науках // Современное социально-гуманитарное знание в России и за рубежом : материалы второй заочной междунар. науч.-практ. конф. (25–28 февраля 2013 г.) : в 4 ч. – Ч. I., Кн. 1.
6. **Гельвеций.** Об уме. Соч. : в 2 т. – М. : Мысль, 1973. – Т. 1. – 647 с.
7. **Ротенфельд Ю. А.** О новом философском методе умственного развития детей / About a new philosophic method of children intellectual development // XXIII World Congress of Philosophy Philosophy as Inquiry and Way of Life: Abstracts (Athens, 04–10 August 2013). – Athens : Militos Publications, 2013. – 818 p.
8. **Аристотель.** Соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1. – 499 с.
9. **Ротенфельд Ю. А.** Формационная модель общества: два потока истории // Социально-гуманитарное познание в контексте философской инноватики : сб. тр. междунар. науч. конф. / науч. ред. проф. А. М. Старостин. – Ростов н/Д. : Донское кн. изд-во, 2013. – 448 с.
10. **Ротенфельд Ю. А.** Возродить школу разума: к истории становления понятийного мышления в науках. Неизбежность нелинейного мира: прил. к журналу «Философские науки» : моногр. / А. Л. Андреев и др.; отв. ред. В. Н. Шевченко. – М. : Гуманитарий, 2012. – 472 с.
11. **Ротенфельд Ю. А.** Философия в школе: трилогия ума. О новом методе умственного развития детей. Детство как антропологический, культурологический, психол.-педагог. феномен – Самара : Ас Гард, 2012. – 546 с.
12. **Ротенфельд Ю. А.** Дефицит разума как главная проблема гуманитарной культуры // Личность в пространстве культуры : Российский культурологический конгресс с междунар. участием (СПб., 29–31 окт. 2013 г.). – СПб. : Эйдос, 2013. – [Электронный ресурс] – URL: http://culturalnet.ru/main/congress_person/1069

Принята редакцией: 11.12.2013

УДК 373.1(571)+39+316.7

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛАХ
С УЧЕТОМ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЙ В МЕСТАХ
ТРАДИЦИОННОГО ПРОЖИВАНИЯ КОРЕННЫХ
МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА**

Р. С. Никитина, Е. И. Винокурова (Якутск)

Рассматривается вопрос об организации образовательной деятельности в школах Севера с учетом природно-климатических, социокультурных условий и традиционного вида хозяйствования. Приведены результаты мониторинга организации образовательной деятельности в общеобразовательных учреждениях в местах традиционного проживания и хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия). В итоге авторами разработан учебно-методический комплект по традиционным знаниям для учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений с учетом ФГОС.

Ключевые слова: образовательная деятельность, социокультурная среда, социализация, школы Севера, традиционное проживание, хозяйственная деятельность, малочисленные народы.

**THE EDUCATIONAL ACTIVITIES IN SCHOOLS IN LIGHT
OF SOCIOCULTURAL CONDITIONS IN THE PLACES
OF TRADITIONAL RESIDENCE OF THE INDIGENOUS SMALL-
NUMBERED PEOPLES OF THE NORTH**

R. S. Nikitina, E. I. Vinokorova (Yakutsk)

The question is considered of organizing the educational activity in the schools of the North, taking into account the climatic, socio-cultural conditions and the traditional kind of economic management. The results are presented of monitoring the organization of educational activities in the educational institutions in the places of traditional residence and economic activities of the indigenous peoples of the Republic of Sakha (Yakutia). As a result, the authors have developed a teaching-methodical set of traditional knowledge for the pupils of lower grades taking into account the Federal State Educational Standards.

© Никитина Р. С., Винокурова Е. И., 2014

Никитина Розалия Серафимовна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия).

Винокурова Екатерина Ивановна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия).

katevino@mail.ru

Nikitina Rozaliya Serafimovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Research Institute of National Schools of the Sakha Republic (Yakutia).

Vinokurova Ekaterina Ivanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Research Institute of National Schools of the Sakha Republic (Yakutia).

Keywords: *educational activities, social and cultural environment, socialization, schools of the North, traditional residence, economic activity, small-numbered people.*

В вопросах совершенствования организации образовательной деятельности коренных народов Севера исходят из особого их положения в социально-экономической, социокультурной среде регионов. Происходят перемены, связанные с организацией образовательной деятельности в местах традиционного проживания и хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия), процессы саморазвития, обеспечивающие потребности социума, участников образовательного процесса и их интеграцию в единое образовательное пространство.

В 28 субъектах Российской Федерации компактно проживают 40 коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, каждый из которых имеет свою многовековую историю, традиционную, материальную и духовную культуру.

Согласно Всероссийской переписи населения РФ 2010 г., общая численность коренных малочисленных народов составляет 145 848 чел. Из них эвенков – 38 396, эвенов – 21 830, юкагиров – 1603, чукчей – 15 908, долган – 7885. причем около 65 % представителей малочисленных народов Севера в России проживают в сельской местности.

В Республике Саха (Якутия) общая численность коренных малочисленных народов Севера РС (Я) составляет 39 936 чел. Из них эвенков – 21 008, эвенов – 15 071, юкагиров – 1281, чукчей – 670, долган – 1906. Так, в 2010 г. в республике прирост численности народов Севера составил 21,5 %.

Государство на протяжении многих лет оказывает поддержку малочисленным народам Севера их самобытному социально-экономическому и этнокультурному развитию. Особое место в области образования занимают коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, права которых гарантируются Конституцией Российской Федерации, а также законодательством Российской Федерации в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами Российской Федерации.

Органы власти в Республике Саха (Якутия), осуществлявшие управление в области образования, формируют определенные цели и задачи, направленные на создание эффективной системы образования для коренных народов. Управления образования разрабатывают целеполагающие нормативные акты, модели организации предоставления услуг образования малочисленным народам с учетом сохранения этнической самобытности и обеспечения интеграции этносов в поликультурное общество.

Нормативно-правовые акты определяют цели и организационные особенности системы образования этих народов с учетом в первую очередь задачи сохранения их языка, традиционной культуры, образа жизни, форм хозяйствования при усиливающейся их интеграции в культурное пространство.

Отношения в области образования регулируются федеральным законом «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации» (30.04.1999 г.), Концепцией устойчивого развития коренных малочислен-

ных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации (4.02.2009), и республиканским законом «О государственной поддержке коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия), ведущих кочевой образ жизни». Они обеспечивают реализацию конституционных прав представителей коренных малочисленных народов Севера, ведущих кочевой образ жизни, в области здравоохранения, образования, культуры, духовного развития, социального и бытового обеспечения (от 8.10.2012 г.). Кроме того правительством Республики Саха (Якутия) принято 4 марта 2009 г. Постановление «О развитии агрошкол и подсобных хозяйств образовательных учреждений Республики Саха (Якутия)».

В Конвенции о правах ребенка ООН (статья 29) одной из целей образования провозглашено «воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям страны, в которой ребенок проживает». В Законе Российской Федерации «Об образовании» реализуется принцип «...защиты и развития системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства». В Законе Республики Саха (Якутия) «О правах ребенка» (статья 21) говорится: «...развивать свои лучшие природные задатки, учиться применять их в жизни, овладевать знаниями, готовиться к самостоятельной трудовой деятельности, управлять своими поступками и поведением в семье, в кругу друзей и в обществе и нести моральную и нравственную ответственность за них».

Школы Севера функционируют в специфических условиях. Деятельность образовательного учреждения ведется с учетом природных, хозяйственных, социокультурных особенностей региона, месторасположения учреждения, контингента участников образовательного процесса. Приходится учитывать, что некоторая часть участников образовательного процесса (дети с родителями и учителя) ведет кочевой образ жизни.

Дети Севера, теряются в школах, с трудом включаются в общение – в силу своего менталитета. На этой почве у них могут сформироваться комплексы неполноценности. Поэтому с каждым из них требуется работа по адаптации к определенным социокультурным условиям. Необходимо дать ребенку возможность осознать свою социальную значимость.

Социализация – это освоение умений и знаний, ценностей и социальных норм, необходимых для труда, познания и общения – трех главных составляющих любого общества. В данном определении отражается, во-первых, отношение человека к природе; во-вторых, отношение человека к себе, в-третьих, отношение человека с другими людьми [5, с. 14]. Под социализацией понимают адаптацию к определенным условиям среды. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества, в данном случае – в условиях социума.

Север Якутии – это место компактного проживания коренных народов – эвенов, эвенков, юкагиров, чукчей, долган. Природно-климатические особенности региона влияют на многие аспекты социализации жителей. Климат оказывает непосредственное влияние на человека; его здоровье, работоспособность, психическое состояние, продолжительность жизни. В последние годы в Республике Саха (Якутия) создаются и развиваются общеобразова-

тельные учреждения нового типа: кочевые школы, кочевые школы-сады, агрошколы, малокомплектные школы, гимназии, школы-лицеи, детские дома семейного типа и т. д.

Выбор школы для детей народов Севера увязан с социокультурными процессами. Это могут быть:

- школа, обслуживающая коренное население, в местах, где оно ведет кочевой образ жизни в условиях традиционного хозяйствования;
- агрошкола, обслуживающая коренное население, включенное в современные формы хозяйствования, адаптированные к условиям сельской жизни;
- школа, обслуживающая городское население.

Система образования любого народа не может быть построена вне уклада и образа жизни самого народа. У оленеводов, охотников и рыбаков – это кочевой и полукочевой образ жизни.

Родители круглый год кочуют вместе с оленеводческой бригадой по установленному маршруту на территории традиционного природопользования. Кочевая школа является филиалом образовательного учреждения в местах компактного проживания коренных малочисленных народов Севера, она создается для обеспечения доступности дошкольного, основного общего и дополнительного образования без отрыва детей от родителей, ведущих традиционный кочевой образ жизни, с целью сохранения традиционного хозяйствования, приобщения детей к родному языку, культуре, обычаям, защите исконной среды обитания. В структуру образовательного процесса входят очные сессии учащихся с учителями в оленеводческих бригадах (вахтовый метод), обучение детей с родителями – консультантами-тьюторами по этнокультурной направленности, дистанционное обучение с использованием интернет-технологий, а также очные сессии в опорных школах.

Агрошкола – это государственное или муниципальное общеобразовательное учреждение, сельская школа-комплекс, объединяющая усилия педагогов, социума по развитию личности сельского школьника.

Малокомплектная школа – школа без параллельных классов, с малым контингентом учащихся. С классом-комплексом работает один учитель. Для малокомплектной школы разрабатываются специальные дидактические материалы, позволяющие организовать самостоятельную работу учащихся одного класса в то время, пока учитель занят с другим классом.

Школа как общеобразовательное учреждение выполняет определенные функции. «В их числе: *культурно-историческая*, которая обеспечивает сохранность накопленного социально-культурного опыта и через это преемственность между прошлым, настоящим и будущим; *посредническая* – обеспечивает связь между духовной культурой и различными сферами общественной практики; *социально-экономическая* – готовит работников для различных областей разделения труда; *социально-политическая* – согласует интересы личности и общества; *социальная* – обеспечивает развитие человека как субъекта различных видов деятельности, как личности и индивидуальности» [6, с. 118].

Целью формирования общеобразовательных учреждений Севера является выполнение социального заказа общества по формированию выпускников школ, способных успешно адаптироваться в современных социально-

экономических условиях. Реализации основных функций общеобразовательных учреждений посвящены нормативно-правовые акты (российские и региональные), определяющие особенности функционирования школ народов Севера; специально разработаны учебно-методические комплекты по реализации учебных планов общеобразовательных учреждений.

Через обновление, обогащение содержания образования можно реализовать принципы гуманизации образования. «Содержание школьного образования – это основа образовательной системы, и в условиях переходного периода в развитии общества оно является основным объектом реформирования и обновления» [6, с. 123]. На протяжении длительного времени содержание образования в школах народа Севера отличалось от других только количеством часов на изучение родного и русского языков.

В этой ситуации одним из приоритетных направлений научных исследований является проведение мониторинга образовательной деятельности в общеобразовательных учреждениях в местах традиционного проживания и хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия).

Цель проведения мониторинга – выявление образовательных потребностей социума и анализ регионального опыта организации образовательной деятельности в образовательных учреждениях.

Всего мониторингом было охвачено 339 чел. Среди них 55 учителей, 51 педагог дошкольных учреждений, 226 родителей и 7 работников органов исполнительной власти.

Для получения результатов, отражающих современное состояние организации образовательной деятельности в общеобразовательных учреждениях, в географию исследования включены 9 районов, в том числе: местности компактного проживания коренных малочисленных народов Севера в РС (Я): в тундровой зоне – Анабарский и Абыйский улусы; в горно-таежной зоне – Томпонский, Алданский, Усть-Майский, Кобяйский, Момский и Олекминский улусы; лесотундровой зоне – Оленекский эвенкийский национальный район.

В анкетах были предложены вопросы, связанные с организацией образовательной деятельности в общеобразовательных учреждениях (в том числе малокомплектных) в местах традиционного проживания и хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера РС (Я): разные типы общеобразовательных учреждений; направление образовательной деятельности, выбор языка воспитания и обучения; выбор видов традиционного хозяйствования в деятельности образовательных учреждений; выбор основных общеобразовательных программ; взаимосвязи с общественными и другими социальными институтами, организациями, структурами.

В северных районах РС (Я) функционируют разные типы школ: 17 общеобразовательных 12 кочевых общеобразовательных учреждений, 5 агрошкол. Эти общеобразовательные учреждения выбирают приоритетные направления: экологическое, этноэкологическое, туристско-краеведческое, спортивно-оздоровительное и др. Основными отраслями традиционного хозяйства жителей населенных пунктов, где функционируют данные школы, являются оленеводство, рыболовство, охота, коневодство, скотоводство,

растениеводство, земледелие. По результатам опроса выявлено, что большинство общеобразовательных школ работают по БУП РС(Я) 2005 г. На начальных ступенях во всех общеобразовательных школах работают по образовательным программам: «Планета Знаний», «Школа 2000», «Школа 2100», «Школа России», «Перспектива», «Образовательная программа Эльконина–Давыдова», по учебным планам в соответствии с требованиями ФГОС. Общеобразовательные учреждения Севера сотрудничают с родительской общественностью, культурными центрами, Ассоциацией коренных народов Севера, общественными организациями населенных пунктов.

В настоящее время во всех школах вводится федеральный государственный образовательный стандарт, в рамках которого открывается возможность формировать у учащихся этнокультурный компонент на основе традиционных знаний.

В соответствии с новыми требованиями ФГОС учащиеся должны овладевать необходимыми компетенциями во внеучебной деятельности. Это определяется умениями по организации самостоятельной деятельности и достигается прежде всего использованием универсальных учебных действий с практико-ориентированной направленностью. Поэтому особое место в проведении внеурочной деятельности занимает совершенствование ее содержания и технологии с учетом традиционных знаний.

По проекту «Учитель Арктики» разработали модель учебно-методического комплекта по традиционным знаниям для учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений, расположенных в северных и арктических зонах Республики Саха (Якутия) (в том числе для кочевых школ Севера). Разработана образовательная программа, создано учебное пособие «Умение жить на Севере», раскрывающие особенности традиционных знаний через традиционные занятия народов Севера – оленеводство, рыболовство, собирательство, охоту и изготовление одежды.

Целью УМК является развитие социокультурных компетенций, необходимых для обеспечения жизнедеятельности в условиях традиционного уклада жизни коренных народов Севера.

Примерная программа курса «Традиционные знания коренных народов Севера» направлена на сохранение традиционных знаний, связанных с природопользованием и основными видами хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера: оленеводство, охота, рыболовство, собирательство и шитье одежды, программа реализуется в урочной и внеурочной деятельности с учетом региональных, этнокультурных особенностей. Курс организуется в виде кружков, общественно-полезной практики, клубов по интересам и т. д. Курс рассчитан на 68 часов (по 2 часа в неделю) с учетом выбора участников образовательного процесса.

Учебное пособие «Умение жить на Севере» рассчитано на методику преподавания, направленную на самого ученика, его творческий мир, обеспечивающую потребности, интересы, увлечения учащихся. Главное, младшие школьники самостоятельно делают выбор вместе с родителями, свободно проявляют свою волю, формируется как личность.

Таким образом, по результатам исследования мы видим перспективу качественного улучшения организации образовательной деятельности в шко-

лах с учетом социокультурных условий в местах традиционного проживания и хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера. Мы полагаем, что от организации образовательной деятельности во многом зависит духовное, социальное и экономическое благополучие коренных малочисленных народов Севера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г. и др. Концептуальная модель развития универсальных учебных действий. – М., 2007. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/1269142/>
4. Афанасьева В. А. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. – СПб., 2009. – 296 с.
5. Борисов М. Н. Социокультурное развитие коренных народов РС (Я). – Рыбинск, 1997. – 102 с.
6. Значение традиционных знаний для устойчивого развития коренных народов: пособие по сбору, документированию и применению традиционных знаний для организаций коренных народов / сост. О. А. Мурашко. – М., 2007. – 60 с.
7. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
8. Сковородкина И. З., Артеменко О. И., Подшивалова Н. В. Образование на Севере: история, теория, практика. – М.: ИНПО, 2004. – 298 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
10. Хухлаева О. В. Этнопедагогика: социализация детей и подростков в традиционной культуре. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 248 с.

Принята редакцией: 11.11.2013

УДК 37.013.74:81' 246.3

ЛИНГВОФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЕВРОПЕ

О. А. Першукова (Киев)

Статья посвящена анализу влияния основных направлений философских и лингвистических исследований на становление многоязычного образования школьников в странах Европы. Как показано в настоящей работе, развитие знаний в области философии было тесно связано с новыми лингвистическими исследованиями, направленными на познание природы языка и существующих связей между языком и мышлением, поисками путей формирования индивидуального многоязычия и сохранения многоязычия общества. Решение современных потребностей в области европейского языкового

© Першукова О. А., 2014

Першукова Оксана Алексеевна – кандидат педагогических наук, докторант лаборатории обучения русскому языку и языков других этнических меньшинств, Институт педагогики НАПН Украины.

E-mail: perhoksy@mail.ru

Pershukova Oksana Alekseevna – PhD in Pedagogy, doctoral candidate of the Laboratory of Teaching Russian and the Languages of other ethnic minorities, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine.

образования возложено на многоязычное образование в школе, представляющее собой многогранный и полифункциональный педагогический феномен.

Ключевые слова: философские концепции, лингвистические концепции, многоязычное образование, плюрилингвальность, многоязычие, Европа.

THE LINGUO-PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF MULTILINGUAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN EUROPE

O. A. Pershukova (Kiev)

The article deals with the influence of the main philosophical and linguistic theories on the formation of multilingual education of schoolchildren in the European countries. As is shown in the present paper, the development of knowledge in philosophy has been tightly connected with new directions in linguistic studies aimed on understanding the nature of language and existing ties of language and thought, the ways of formation of the individual multilingualism and preservation of the multilingualism of the society. The solution of the modern problems concerning the European language education is entrusted to the school multilingual education, which is a multidimensional and multifunctional pedagogical phenomenon.

Keywords: *philosophical theories, linguistic theories, multilingual education, multilingualism, plurilingualism, Europe.*

В формировании духовного облика XX в. принимало участие немалое количество философских течений. В процессе их развития произошло критическое переосмысление существующих алгоритмов мышления, сформировались новые идеалы просвещенности и представления о процессах обучения и воспитания, осознание роли, которую язык, будучи неотъемлемой частью национального самосознания народа, играет в процессах социализации личности [1]. Во второй половине XX в. в европейском образовании на фоне глобализационных процессов произошла актуализация потребностей многоязычия и интеркультурности граждан как ведущих принципов развития общества. Эти процессы стали причиной развития нового педагогического феномена: многоязычного образования, в основе которого находятся законы развития человеческого общества и природы языка, а цель состоит в формировании индивидуального многоязычия (*plurilingualism*) граждан, и также в сохранении и развитии социального многоязычия (*multilingualism*) в европейском обществе. Научные основы этого педагогического феномена мы находим во многих философских течениях XX в.

Глубокое внутреннее родство языка и философии, как символических форм мировосприятия, является основой существующей между ними тесной связи. Природа языка кроме лингвистической составляющей имеет и другие компоненты: философские, психологические, культурологические и социальные. Причины, по которым философы обращаются к проблемам языка, по мнению немецкого философа О. Больнова, сводятся к следующим: 1) человек мыслит, чувствует, воспринимает и строит свою жизнь так, как это подсказывают формы конкретного языка; 2) формирование сущности человека, его миропонима-

ния связано с языком или с языками, так как каждый язык является носителем неповторимого мировоззрения; 3) язык влияет на реальность, формирует и преобразует ее [2, с. 17].

Среди философских концепций начала XX века значительное место принадлежит *прагматизму*, который был основан в качестве теории знания Ч. Пирсом в США и получил развитие в работах В. Джеймса, Ф. Шиллера, Е. Кассирера и Д. Дьюи [3, с. 65–74; 4, с. 532–534]. В рамках прагматизма теория и практика не противопоставляются друг другу как разные сферы деятельности человека, а рассматриваются в качестве инструментов поиска верного пути. В просвещении эти идеи отражаются в виде «общества в миниатюре»: для жизни в европейском многоязычном социуме, сотрудничества и формирования навыков взаимопомощи в первую очередь необходимо овладение языками.

Не менее важным для развития философской мысли стало другое направление – *конструктивизм*, согласно которому любая познавательная деятельность представляет собой конструирование. Представителями этого направления являются И. Кант, А. Шопенгауэр, Е. фон Глазерфельд [5]. Применительно к педагогике это означает, что знания невозможно передавать в готовом виде, и необходимо создавать условия для их самоконструирования учеником в процессе взаимодействия с окружающим миром. Учитель должен не доносить определенные истины, а способствовать тому, чтобы ученик самостоятельно приобретал опыт с целью сохранения природной индивидуальности [6], что и является одним из принципов многоязычного образования.

Г. Марсель и М. Хейдеггер положили начало *экзистенциализму* – философскому направлению, которое рассматривает человека как уникальное духовное существо, способное к выбору собственной судьбы. В педагогике (Дж. Кнеллер, В. Моррис, М. Джеймс, В. Девид) [7; 3, с. 74–81] экзистенциализм проявляется как основа индивидуализации обучения, следующего принципа многоязычного образования. При этом учитель должен помочь ученику достигнуть самовыражения благодаря сохранению национальной идентичности. Особое значение имеет глубина освоения учеником родного языка, ибо именно родной язык является фундаментом становления мыслительных процессов.

В начале XX в. с целью изучения внутренней структуры объектов возникает новое направление в методологии многих научных областей — *структурализм*. Для нас особый интерес представляет лингвистический структурализм – ведущее направление языковых исследований в Европе в 1920–1950-е гг. Концепция была основана И. Бодуэном де Куртене и получила развитие в исследованиях Ф. де Соссюра. Его работа «Курс общей лингвистики», изданная его учениками А. Сеше и Ш. Балли в 1916 г., произвела переворот не только в языкознании, но и в гуманитарной сфере в целом.

В теории лингвистического структурализма де Соссюра важнейшими являются следующие лингвофилософские аспекты: 1) определение системного характера языка, его знаковой природы, которая зиждется на понятии ценности языковых единиц; 2) формулирование принципов общей теории знаковых систем как особой науки, которую ученый назвал семиологией. Ф. де Соссюр показал, что в понятии «язык» четко разграничиваются три

модуса (формы) существования: лингвистическая деятельность, язык и речь. Эти понятия были наиболее значимыми в лингвистике первой половины XX в. и дали существенный импульс развитию знаний о языке. Основное внимание исследователей было направлено на внутреннее формальное строение языка, доминирование принципов формального описания, тогда как внимание к семантике почти полностью отсутствовало. Причиной глубокого кризиса поразившего лингвистический структурализм в послевоенные годы была его направленность на проработку формальных методов анализа языка, его фонетического и морфологического уровней. Уже в то время созрела необходимость в ином подходе к изучению сущности и природы языка, исследованию связей языка и мышления [2, с. 60–65].

Среди философских течений второй половины XX в., которые существенно повлияли на развитие образовательной области в целом и языковой в частности, следует отметить модернизм. Как философско-эстетическая и художественная система, модернизм возник еще в эпоху Просвещения, однако окончательно сложился в первом десятилетии XX в., объединив направления и течения, которым присуща новая концепция человека и внимание к его внутреннему миру. Базовыми характеристиками направления являются рационализм, универсальность и нормативность. Модернизм проявляется в создании модели человека, соответствующего требованиям общества или государства на определенном этапе развития, вместе с тем, в центре его внимания находятся простые люди. В работах наиболее известных представителей модернизма Х. Ортеги-и-Гассета и Ю. Хабермаса особое внимание уделено изучению массовых, а не исключительных процессов. Фундаментальная работа Ю. Хабермаса «Теория коммуникативного действия» (1981) очень важна для нашего исследования, поскольку в ней автор высказал мысль, что основой общества являются коммуникативные интеракции [4, с. 405; 8]. В педагогической науке модернизм реализовался как жесткая система управления и четко организованная система передачи знаний, внедрение одобренных властью ценностей. В языковом образовании это предусматривало усиление требований к овладению государственным (официальным) языком в странах Европы для консолидации нации, а также рассматривалось как необходимое условие социализации молодых людей.

Значимая роль в теории познания и понимания процессов связи языка и мышления также принадлежит *рационализму*. Согласно этому учению всеобщность и необходимость являются признаками достоверного знания. Рационализм — вера в разум, в силу доказательности. «Наука — это стремление иметь дело с фактами, а не с тем, что кто-то про них говорит», — утверждает представитель рационализма американский психолог Б. Скиннер [4; с. 566–567]. В образовании рационализм привел к разработке большого количества методов обучения, которые делают образовательный процесс более простым, интересным и ориентированным на индивидуальность ученика. Характерно общее усиление языковой составляющей, внедрение коммуникативных методов обучения, создание уровней обучаемости. Недаром один из представителей направления, Дж. Серль, определяя роль языка в жизни человека, постулирует, что:

- 1) язык – исключительное достояние человека как *homo sapiens*, условие и средство выделения людского рода из мира природы;
- 2) историческое формирование и функционирование сознания человека происходило и происходит с опорой на слово, на язык в целом;
- 3) мышление человека является в первую очередь креативным, и абстрактная деятельность неразрывно связана с языком, и слово (язык) является тем устоем, на котором зиждется сознание, мышление и личность человека;
- 4) язык – необходимый способ социализации индивида: без совместной жизнедеятельности с другими людьми, без усвоения социальных норм и правил, без совместной культуры, знаний и достижений многих поколений, современный человек недееспособен;
- 5) язык – важнейший способ общения, основа человеческих взаимоотношений и социальной структуры [2, с. 18–19].

В 1927 г. М. Хейдегер, рассматривая необходимость проведения перестройки традиционных принципов западной философии, заложил начало *деконструктивизму*, теоретическая и практическая разработка которого началась лишь через столетия, когда Ж. Деррида использовал этот подход в методологии критического исследования в литературоведении. Направление разрабатывали психоаналитики и философы Ж. Делез, П.-Ф. Гваттари и Ю. Кристева. В деконструктивизме проявляется протест против *логоцентризма* – способа использования универсальных законов, принципов, правил, теорий и оценок. Деконструктивизм в образовании реализовался в призыве отказаться от поисков универсальной теории содержания в пользу дискурсивности. Так *гетероглоссия* (множественность диалектов и языковых стилей) в русле деконструктивизма является одной из составляющих многоязычного образования, а также продуктивной перспективой развития европейской школы в пространстве социального взаимодействия и реализации индивидуальных потребностей учеников [3, с. 90–94; 4, с. 522].

К началу 1980-х гг. в социогуманитарном познании произошел условный переход от структурализма к *постструктурализму* (или *неоструктурализму*), появился целый ряд философских течений, связанных с критикой структурализма [4, с. 525–527]. Акцент в исследованиях сместился от анализа объективных нейтральных структур к анализу всего, что лежит за рамками структуры. Как считает академик Ф. Бацевич, отделить понятие постструктурализма от постмодернизма достаточно сложно, так как концепции, разработанные в рамках постструктурализма, заложили философско-теоретическую основу *постмодернизма*, который сам по себе не является унифицированным взглядом на мир [2, с. 80]. Основы перечисленных подходов обоснованы в работах таких философов, как Д. Юм, Ф. Ницше, Ж.-Ф. Лиотар, М. Фуко, Ж. Бодрийар, А. Тойнби, М. Бахтин. Исследователи внимательно рассмотрели следующие моменты: распад целостного взгляда на мир, эклектизм, гибридность, инаковость, гетерогенность, народная культура, обыденная жизнь и отказ от классических ценностей и норм [4, с. 522; 9]. В образовании это проявляется междисциплинарностью, интерактивностью, открытостью и диалогом, инклюзивностью всех участников, многокультурностью и плюрализмом мыслей. Применительно к языковому образованию – это диверсификация изучаемых язы-

ков. Так, для сохранения языкового ландшафта в Европе изучаются не только общепотребительные языки, но и те, которыми пользуются реже, а приобретение частичной компетенции в освоении первого неродного языка позволяет переходить к изучению другого.

В настоящее время идеи постмодернизма, деконструктивизма и постструктурализма широко используются в многоязычном образовании с целью формирования у учеников критичного отношения к информации. Однако при этом им необходимо принимать культурные особенности той или иной группы людей, быть толерантным, уважать иные точки зрения на события или явления и осознавать, что они зависят от культурного окружения, в котором находится конкретная личность [10].

На развитие языковой отрасли в целом и становление многоязычного образования в частности большое влияние оказали работы Н. Хомского, в которых ученый обозначил необходимость построения общей теории языка на основе моделирования когнитивной деятельности ее носителей и разработал теорию *трансформативно-генеративной* или *порождающей грамматики*. Кроме того, он обосновал концепцию *универсального грамматического ядра* как набора правил, общих для всех человеческих языков. Н. Хомский, воспользовавшись концепцией Р. Декарта о существовании *врожденных мыслительных структур*, которая объясняет независимость факта владения языком от умственных способностей, сделал вывод, что грамматика конкретного языка – это реализация того или иного набора параметров, тогда как ядро дано человеку от рождения [8, с. 764]. Ученый обосновал *теорию языковой компетентности*: способность понимать и продуцировать неограниченное количество правильных предложений с помощью освоенных языковых знаний и правил их совмещения на основе грамматики. По мнению Н. Хомского, предложенное им понятие *языковой компетентности* и есть «идеальное грамматическое знание, которое всегда соотносится со знанием языковой системы, или – языковая способность» [2, с. 80–85].

Несмотря на то что на протяжении десятилетий концепция Н. Хомского неоднократно переосмысливалась, ее основные положения – размежевание *языковой способности (linguistic competence)* как потенциального знания языка, которая может быть описана с помощью модели, и *языковой активности (linguistic performance)* как ряд процессов, происходящих при реализации языковой способности в реальной языковой деятельности, – остались неизменными. Развитие информационных наук и технологий постепенно утвердило понимание того, что коммуникация является средством передачи информации. Это привело к выделению понятия *коммуникация* как основного способа человеческого общения, одного из важнейших составляющих жизни человека, основы человеческого сознания и познания, активной формы человеческой жизнедеятельности и общественного бытия в целом [11, с. 8; 12, с. 8–9]. В 1972 г. Д. Хаймс предложил понятие *коммуникативная языковая компетентность*, под которым подразумевается сумма языковых навыков, знаний и умений говорящего/слушающего в использовании языка в изменяющихся ситуациях, чем добавил социолингвистическое измерение психолингвистическому понятию «языковая компетентность» [13; 14].

Концепции Н. Хомского и Д. Хаймса оказали значительное влияние на научные исследования в смежных областях — психологии, психолингвистике, теории искусственного интеллекта и автоматической обработке информации, что дало значительный импульс развитию и обновлению аппарата исследований и системно повлияло на развитие идей многоязычия в образовании. Например, до недавнего времени понятие языковой компетентности использовалось одинаково как в контексте изучения первого языка ($L1$), так второго ($L2$) и следующего языков (L_n), и имело целью достижение уровня близкого к «носителю языка». Однако к началу XXI в. цель обучения существенно изменилась, и достижение разных уровней компетентности в разных языках становится нормой, которая зависит от различных факторов, в том числе от ориентации на личностные потребности ученика.

Таким образом, интенсивное развитие философии в XX в. способствовало осознанию следующих положений:

— уникальность человека как духовного существа, необходимость внимания к его потребностям, в том числе языковым; уважительное отношение к внутреннему миру человека, создание условий для надлежащего овладения родным языком как основой процессов мышления (экзистенциализм);

— невозможность механического переноса знаний, умений и навыков в процессе обучения (конструктивизм);

— связь языка и мышления, восприятие языка как способа социализации, основы обучения (рационализм);

— существование разных точек зрения на события и явления (деконструктивизм);

— формирование способности пользоваться несколькими языками для жизни в многоязычном европейском сообществе (прагматизм);

— глубокое овладение государственным (официальным) языком в стране проживания как залог социализации и академического успеха, и как способ консолидации нации (модернизм);

— критичный пересмотр существующих универсальных законов, принципов и правил, внедрение интерактивности, инклюзивности и плюрализма формирование толерантного отношения к проявлениям культурных особенностей разных народов; потребности изучения как мировых языков, так и тех, которыми пользуются реже (деконструктивизм, постмодернизм, постструктурализм).

Развитие философских школ происходило в тесной связи с зарождением и развитием новых направлений лингвистических исследований, нацеленных на постижение сущности языка, связей языка и мышления, способов формирования многоязычия личности и сохранения многоязычности общества. Это привело к пониманию современных потребностей в области языкового образования и обусловило возникновение многоязычного образования как многогранного и полифункционального явления, в основе которого:

- 1) глубокое овладение родным языком, поскольку именно родной язык является основой становления процессов мышления;

- 2) изучение государственного (официального) языка в стране проживания с целью национальной консолидации и достижения академического успеха;
- 3) овладение иностранными языками для профессиональной мобильности, конкурентоспособности и отдыха, возможности их использования как средства обучения.

В настоящее время многоязычное образование (multilingual, plurilingual education) в странах Европы является способом удовлетворения современных потребностей общества путем обеспечения постоянного повышения уровня языковой компетентности граждан в нескольких языках, что обеспечивает лучшее взаимопонимание при осознании социальной и культурной ценности всего языкового разнообразия и многогранности культурного наследия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Загорюлько Л. П.** Языковое образование в современных условиях (социально-философский анализ) : моногр. / отв. ред. Н. В. Наливайко; М-во внутренних дел РФ, НВИ ВВ МВД РФ; М-во образования и науки РФ, НГПУ; НИИ ФО. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2012. – 118 с. – (Т. ХLI. Приложение к журналу «Философия образования»).
2. **Бацевич Ф. С.** Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: підручник – 2-ге вид., стереотип. – К. : Академія, – 2011. – 240 с.
3. **Найт Р. Д.** Философия и образование. Введение в христианскую перспективу / пер. с англ. с предисловиями и примечаниями М. В. Бахтина. – СПб. : Анимя, 2001. – 244 с.
4. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 8-е изд., дораб. и доп. – М. : Республика ; Современник, 2009. – 846 с.
5. Open Educational Resources of UCD Teaching and Learning, University College Dublin, Educational Theory: Constructivism and Social Constructivism in the Classroom – [Электронный ресурс] – URL: http://www.ucdoer.ie/index.php/Education_Theory/Constructivism_and_Social_Constructivism_in_the_Classroom (дата обращения: 14.03.2013).
6. **Комар О.** Конструктивістська парадигма в освіті // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 36–45.
7. **Malik G., Akhter R.** Existentialism in Classroom Practice // IOSR Journal of humanities and Social Science. 2013. Vol.8, Issue 6 (Mar.-Apr.) – P. 87–91. – [Электронный ресурс] – URL: <http://iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol8-issue6/N0868791.pdf> (дата обращения: 14.03.2013).
8. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Jьrgen Habermas. The Theory of Communicative Action. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://plato.stanford.edu/entries/habermas/#TheComAct> (дата обращения: 21.03.2013).
9. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Postmodernism.– [Электронный ресурс]. – URL: <https://leibniz.stanford.edu/friends/members/preview/postmodernism/> (дата обращения: 14.03.2013).
10. **Дмитриев Г. Д.** Деконструктивистский дискурс в дидактике США // Педагогика : науч.-теорет. журн. Российской Академии образования. – 2009. –№ 7. – С. 117–125.
11. **Манакін В. М.** Мова і міжкультурна комунікація : навчальний посібник. – К. : Академія, 2012. – 228 с. – (Серія «Альма-матер»).
12. **Семенюк О. А., Паращук В. Ю.** Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. – К. : Академія, 2010. – 240 с. (Серія «Альма матер»).
13. **Celce-Murcia M.** Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching / ed. Eva Alcyon Soler, Maria Pilar Safont Jordb Intercultural Language Use and Language Learning. Springer, 2007. – 287 p.

14. **Hymes D. H.** On Communicative Competence. / ed. J. B. Pride and J. Holmes Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. – p. 269–293. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> (дата обращения: 14.03.2013).
15. **Jessner U.** Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education / eds J. Cummings and N. H. Hornberger Encyclopedia of Language and Education - 2nd Edition. – Springer Science +Business Media LLC, 2008. Vol. 5: Bilingual education. – P. 91–103.
16. Plurilingual education in Europe. 50 years of international cooperation. Council of Europe. Language policy division February. – 2006. – 17 p.

Принята редакцией: 17.12.2013

Раздел V
**ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ГУМАНИЗАЦИИ
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Part V. THE PROBLEMS OF SAFETY AND HUMANIZATION
OF RUSSIAN EDUCATION**

УДК 12:316

**ОГРАНИЧЕНИЕ СВОБОДЫ ЧЕЛОВЕКА
В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

Т. А. Павлова (Барнаул)

Цель статьи – проанализировать факторы, ограничивающие свободу человека в контексте социальной безопасности современной России. Данная проблема в рассмотрении любого ее аспекта является определяющей в развитии общества. В настоящее время ценности свободы и социальной безопасности человека тесно взаимосвязаны друг с другом, поскольку испытывают на себе воздействие различных факторов – территориальных, социальных, культурных, экологических. Сегодня человек не может определить для себя значимость и роль свободы, что приводит к ограничению в реализации его прав.

Ключевые слова: общество, человек, социальная безопасность, свобода человека, факторы, ограничивающие свободу человека.

**LIMITATIONS TO THE INDIVIDUAL FREEDOM
IN THE CONTEXT OF SOCIAL SECURITY
OF MODERN RUSSIA**

T. A. Pavlova (Barnaul)

The purpose of the article is to analyze the factors that limit the freedom in the context of social security in modern Russia. This problem in the consideration of any of its aspects is crucial for the development of the society. At present, the values of freedom and social security of the person are interlinked, because they are

© Павлова Т. А., 2014

Павлова Татьяна Александровна – аспирант кафедры эмпирической социологии и конфликтологии социологического факультета, Алтайский государственный университет.
tarpavlov@mail.ru.

Pavlova Tatiana Aleksandrovna – post-graduate student of empirical sociology and conflictology of the Department of Sociology, Altai State University.

influenced by various factors: the territorial, social, cultural, and environmental ones. Today, the person cannot determine for him/herself the importance and role of freedom, which leads to limitations in the implementation of his/her rights.

Keywords: *society, person, social security, freedom of the individual, factors that limit the individual freedom.*

Понимание свободы человека подчас противоречиво и множественно. Единая по своей сущности свобода в науке делится на виды: экономическую, политическую, религиозную и др. Каждая из этих свобод понимается людьми по-своему, но все мы сталкиваемся с противоречием, когда дело касается осуществления свободы. Б. Н. Чичерин, характеризуя экономическую свободу, утверждает, что свобода составляет начало, середину и конец всей промышленной деятельности человека. Индивидуализм господствует здесь во всех сферах и на всех ступенях производства и потребления. И это вытекает из самой природы вещей, из свободной человеческой деятельности, обращенной на покорение внешней природы целям человека. Люди могут сколько угодно соединять свои силы; пока они остаются свободными существами, следовательно, хозяевами своих сил и средств, это соединение может быть только делом свободного соглашения. Принуждение в области экономической деятельности совместимо лишь с рабством [1, с. 301].

По мнению Ю. П. Михаленко, индивидуализм в условиях свободного рынка и конкуренции ведет к дезинтеграции общества, противопоставлению индивидов друг другу в качестве противостоящих друг другу атомов [2, с. 458]. Ученый утверждает, что суверенный индивид ориентирован на господство над окружающей средой (естественной и социальной) и неограниченный рост потребления. Он занят в основном тем, что всемерно заботится о расширении и упрочнении своих прав, поглощен распоряжением своей собственностью, обменом и другой экономической деятельностью. Индивидуалист-собственник формирует и все другие социально-политические отношения и дела, по аналогии с договором, оформляющим торговую сделку, исходя из соображений своей эгоистической выгоды. Свобода индивида здесь первична, как и его право вступать или не вступать в сделку по собственному усмотрению [2, с. 459].

Таким образом, формируется своего рода своеобразная экономическая культура индивида, основанная на принципе его собственной выгоды, в ущерб интересам других. При этом данная культура основана на неравномерности распределяемых между гражданами благ.

В науке существует точка зрения, что неравномерность распределения благ, обеспечиваемая частной собственностью, гораздо более заметна, ибо распределяемые несправедливо блага очевидны всем. Телевизионная реклама дорогих товаров ясно показывает нищающим массам, что эти товары кому-то доступны, а тот факт, что им самим стало доступно гораздо больше, не столь очевиден [3, с. 9].

Приведем следующий пример «неравенства» свободы. Так, всем известно, что человек может свободно выбирать любые продукты питания. Но так ли это на самом деле? В действительности свобода питания человека имеет множество ограничений. Ученые называют причины ограничения этой свободы человека.

Во-первых, продукты питания, которые мы имеем право выбирать для себя, зависят от развития сельского хозяйства и пищевой промышленности.

Во-вторых, если разновидностей товара много, свобода выбора начинает ограничиваться экономически, т. е. ценами.

В-третьих, если у человека слабое здоровье, ему приходится соблюдать диету [4, с. 128].

Неравномерность в распределении благ приводит к безработице, которая ограничивает свободу человека к труду и социальному обеспечению. Так, А. Сен отмечает, что безработица – это не только недостаток доходов, который может быть компенсирован поступлениями от государства (за счет фискальной нагрузки на бюджет, что само по себе становится тяжким бременем для общества); безработица порождает далеко идущие последствия, губительные для индивидуальной свободы, инициативы и профессиональных навыков. Одним из многочисленных последствий безработицы является «социальная отверженность» некоторых групп, а также утрата самоуважения, уверенности в себе, потеря психического и физического здоровья [5, с. 37–38]. Полагаем, что человеку необходимо использовать свои способности в какой-либо из сфер деятельности, только тогда его свобода может быть реализована.

Наличие у граждан свобод во многом зависит от реформ, проводимых государством. С. С. Алексеев пишет о том, что в России утвердился экономический и социальный строй, в котором, вопреки расчетам и ожиданиям, возторжествовала не свободная динамичная рыночно-конкурентная экономика с доминирующим средним классом, а система номенклатурно-кланового государственного капитализма с господствующим положением лидирующих олигархических групп крупного финансового капитала [6, с. 352]. По его мнению, в отношении современного общества требуют к себе специального внимания, по крайней мере, два обстоятельства.

Первое из них – это особенность истории России, которая, в отличие от ряда стран Европы, не прошла через историческую полосу Возрождения, не утвердилась в многовековом процессе в его ценностях, сутью и смыслом которых и является как раз культура свободы человека, коренящаяся в интеллектуальном отношении в античной философии, античном культе права и в христианстве, а на практике – в деловом использовании собственности, риске, обратном вложении доходов от собственности в производство.

И второе обстоятельство, относящееся к реалиям посткоммунистического общества, – разрушенность всей общественной жизни. Эта разрушенность поразила свободу, представления о ней, императивы ее реализации, ее культуру. Именно состояние глубокой разрушенности общества, деформированность всех его институтов, свидетельствующих о невозможности простого их реформирования предполагают прежде всего осторожное и аккуратное восстановление исходных элементарных начал жизнедеятельности людей, относящихся в первую очередь собственности, к активности людей, культуре их свободы [6, с. 359].

Но свобода имеет своим антиподом рабство. Сегодня человек находится в рабстве не только различных обстоятельств, но и самого себя. Возникает вопрос, какова при этом ценность свободы? Приведем конкретный пример.

Всем известно, что человек без включенности его в социальную среду, коллектив не может в полной мере реализовывать свои возможности. В настоящее время в России существует проблема беспризорных детей. Они не имеют возможности на социализацию, поэтому для них она является высшей ценностью, а свобода занимает второстепенную позицию. Получается, что ценность свободы не вызывает сомнений, но при этом это весьма оценочное понятие, которое для каждого имеет свой смысл. Поэтому свобода должна развиваться в «гармонии» с другими ценностями. Причем осуществляемая свобода должна быть значимой для человека, иначе сам факт ее наличия будет восприниматься людьми безразлично.

Наряду с экономической свободой существует также политическая свобода, которая в качестве составляющих включает в себя свободу выбирать, свободу собраний, свободу слова, свободу печати и другие свободы. Так, немецкий философ К. Франц в своей работе «Общие начала физиологии государства» рассматривает политическую свободу в государстве. Он пишет: «Мы рождаемся и воспитываемся в государстве, без всякого участия в том нашей свободной воли, и когда достигаем зрелости сознания и в состоянии уже объяснить себе наши отношения к государству, то находим, что как потребностями нашего материального существования, так семейными узами и самую привычку мы связаны таким образом, что о свободном выборе государства вообще не может быть и речи.

Таким образом, большая часть людей живет и умирает не в свободно избранном ими государстве, но в том, в котором они фактически находятся и которое, по отношению к ним, является необходимостью. И как бы широка не была политическая свобода, можно сказать, что она всегда коренится в несвободе, потому, что прежде нежели мы достигаем возможности избрать себе государство, мы уже давно принадлежим определенному государству» [7, с. 102].

Каково же состояние современной политической свободы? Вот как отвечает на этот вопрос Ф. Захария. Он отмечает, что за последнее десятилетие избранные правительства, претендующие на то, чтобы представлять народ, стремительно вторглись в сферу полномочий и прав других элементов общества. Узурпация власти имеет как горизонтальное измерение (присвоение полномочий других ее ветвей), так и вертикальное (вторжение в сферу полномочий региональной и местной власти, а также частного бизнеса и других неправительственных групп, таких как пресса) [8, с. 102].

Как справедливо подметили ученые, Президент США Джефферсон не сомневался в том, что некоторые люди выше других, что они составляют элиту. Но это не давало им права распоряжаться другими. Если элита не имела права навязывать свою волю другим, то такого права не было у какой-либо другой группы, даже у большинства. Каждый человек мог властвовать над собой при условии, что он не препятствовал осуществлению аналогичного права другими людьми. Правительство было призвано защищать это право, как от своих сограждан, так и от внешней угрозы, а не предоставлять большинству неограниченную власть [9, с. 152].

На современном этапе развития общества элита стремится к подавлению политической свободы граждан; держа в своих руках рычаги управления об-

ществом, она превращает политическую свободу граждан в иллюзию, позволяя находиться у власти лишь немногим. Наши политические свободы находятся в руках авторитарных правителей. Так, Г. Л. Тульчинским справедливо указывается на то, что вопрос о свободе в российском контексте стал вопросом о власти. В аналогичной ситуации находится и нынешний российский либерализм, отнюдь не всегда совпадающий с демократией: не доверяя электроначальному большинству, он тяготеет к авторитарному режиму личной власти. Политическая демократия – результат плотных рыночных отношений, когда существуют социальные ткани, на которые демократия может опереться. Попытки построить демократические институты в ситуации воли способствуют только дестабилизации и развалу общества [10, с. 19–20].

Характеризуя политику, Ю. П. Михаленко пишет, что в политической области договорно-правовые отношения между суверенными индивидами осуществляются на рынке обещаний и их возможных реализаций. Этот политический рынок известен как всеобщие демократические выборы. Политические партии и лидеры выносят на этот рынок свой товар, стремясь превзойти друг друга в показной щедрости и благоволении в отношении избирателей, а они, побуждаемые все тем же эгоистическим устремлением, пытаются, как игроки на бирже, вычислить будущую выгоду исходя из оценки качества предлагаемых им услуг и, наконец, отдают свои голоса под залог будущей политики партий и лидеров [2, с. 459].

Свобода слова и печати являются важнейшими элементами политической свободы граждан. Так, М. Ротбард отмечает: «Свобода слова всегда будет пользоваться самой решительной поддержкой каждого либертарианца. Свобода публиковать и продавать любые тексты становится абсолютным правом, к какой бы области не относился текст» [11, с. 109].

Ф. В. Ахмадиев отмечает, что у Дж. Мильтона есть понимание того, что в силу развития гражданских прав общество может рассчитывать на высший уровень свободы слова. Примечательно, что оратор воспринимает свободу слова не только как абстрактную идею, но и сознает практические параметры ее применения в реальности, видит в ней овеществленную ценность. Свобода слова необходима обществу для развития, получения новых знаний, для прогресса. Свобода нужна человеку, чтобы знать, выражать свои мысли и судить по своей совести [12, с. 221].

В. М. Межуевым точно описана динамика свободы слова применительно к любому обществу. По его мнению, любое общество, даже самое демократическое, не является окончательной и полной гарантией для свободы слова. Всегда найдутся те, кто захочет ограничить эту свободу. Свобода гарантируется лишь постоянной готовностью людей отстаивать ее всеми доступными для них средствами. Общество, в котором люди не воспринимают ограничение своих свобод как личную трагедию, рано или поздно перестает быть свободным. Такой вариант угрозы свободы слова также возможен [13, с. 88–89].

Как замечает В. И. Толстых, современная Россия отличается от той, которую мы «потеряли» ответственностью за сказанное слово и сделанное дело [14, с. 146].

Хочется согласиться с В. Т. Третьяковым, который пишет, что в России свобода слова и печати, с одной стороны, возвращается туда, где родилась –

в печатную прессу, т. е. в прошлое; а с другой стороны – уходит в сетевые издания, в Интернет, то есть в будущее [15, с. 50].

Свобода совести и вероисповедания занимает особое место среди других свобод в России. Считаем, что в настоящее время она оценивается с точки зрения оценочных категорий блага, истины, добра, зла и других, при этом сложным остается вопрос определения ее критериев

В. П. Семенко замечает, что даже достаточно поверхностное знакомство с текстами Священного Писания убеждает что, то понимание свободы, которое там дается, и то ее понимание, которое мы находим на страницах либерально-демократической печати, не просто сильно отличаются друг от друга – они не сопоставимы. Не может быть и речи о свободе человека в состоянии греховности. Свобода падшей твари не может быть актуализирована силами ее самой, без участия благодати Духа Святого. Но потенциально свобода, безусловно, содержится в богосотворенной человеческой личности [16, с. 156–157].

Р. А. Гальцева считает, что свобода в России обходится без истины, истина хочет обойтись без свободы! Демократия и Церковь разошлись между собой. Церковная жизнь по большей части идет своим отдельным путем, не заботясь о христианизации общественной атмосферы, не пытаясь укоренить свободулюбие в Истине и тем самым образумить его, создав в России фундамент христианского гуманизма и христианской демократии. [17, с.171].

На мой взгляд, это утверждение спорно, поскольку сегодня власть стремится к возрождению духовной культуры; понятно, что при этом Церковь и власть отстаивают свои интересы, но они едины в одном – в стремлении вернуть духовность России.

Любая свобода человека не беспредельна. Она имеет свои границы. Д. А. Керимов отмечает, что свобода купли-продажи ограничивается чрезмерным налогообложением торговых операций, свобода выбора профессий сдерживается реальными трудностями в получении соответствующего образования, свобода выбора места жительства сводится на нет сохраняющимся паспортным режимом, свобода печати ставится в зависимость от чиновников, распоряжающихся дотациями, поставкой бумаги, каналами распространения изданий [18, с. 123].

В настоящее время ценности свободы и социальной безопасности человека тесно связаны друг с другом, поскольку испытывают на себе воздействие различных факторов – территориальных, социальных, культурных, экологических. Сегодня человек не может определить для себя значимость и роль свободы, что приводит к ограничению в реализации его прав.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Чичерин Б. Н.** Собственность и государство. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 928 с.
2. **Философия человека: сб. науч. тр. / науч. ред.: П. С. Гуревич, Н. К. Поздняков.** – Омск : Изд-во ОмГУ, 2004. – 654 с.
3. **Мухелишвили Н. М, Сергеев В. М, Шрейдер Ю. А.** Ценностная рефлексия и конфликты в разделенном обществе // Вопросы философии. – 1996. – № 11. – С. 9–11.
4. **Стеклитова Л. А., Стрельникова Л. Л.** – М. : Амрита, 2013. – 144 с.

5. Сен А. Развитие как свобода. – М. : Новое издательство, 2004. – 432 с.
6. Алексеев С. С. Самое святое, что есть у Бога на земле. Иммануил Кант и проблемы права в современную эпоху: монография. – М. : Норма ; ИНФРА-М, 2013. – 448 с.
7. Франц Константин. Общие начала физиологии государства. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 312 с.
8. Захария Ф. Будущее свободы: нелиберальная демократия в США и за ее пределами. – М. : Ладомир, 2004. – 383 с.
9. Фридман М., Фридман Р. Свобода выбирать: наша позиция. – М. : Новое издательство, 2007. – 356 с.
10. Тульчинский Г. Л. Российский потенциал свободы // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 19–20.
11. Ротбард М. К новой свободе: либертарианский манифест. – М. : Новое издательство, 2009. – 398 с.
12. Ахмадиев Ф. В. Проблемы свободы слова в западной общественно-философской мысли // Социально-гуманитарные и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире : материалы II Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (6 июня 2011г). – Краснодар, 2011. – 348 с.
13. Свободное слово: интеллектуальная хроника. Альманах-2001. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 436 с.
14. Свободное слово: Интеллектуальная хроника. Альманах-2005/ 2006. –М. : Русский путь, 2006. – 352 с.
15. Третьяков В. Т. Прыжок в царство свободы // Свободная мысль XXI. – 2004. – № 4. – С. 50–52.
16. Семенко В. П. Две свободы // Новый мир. – 1993. – № 9. – С. 156–157.
17. Гальцева Р. А. Роковое слово // Новый мир. – 1993. – № 9. – С. 171–173.
18. Керимов Д. А. О свободе, равенстве и равноправии // Социологические исследования. – 1994. – № 8/9. – С. 123–125.

Принята редакцией: 17.12.2013

УДК 53:37.01

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ

О. В. Плотникова (Владивосток)

Научно-технический прогресс, помимо своей, положительной роли в развитии человечества, сопровождается и рядом побочных эффектов, имеющих негативное значение. Это чрезмерная технократизация современной жизни, углубляющийся мировоззренческий кризис, потеря ряда гуманистических ориентиров, понимания того, что именно человек, его индивидуальность, его благо должны быть главной целью развития общества. Соответствующие деформации наблюдаются в любых сферах общественной жизни, в том числе в образовании, и являются дестабилизирующим фактором раз-

© Плотникова О. В., 2014

Плотникова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей физики, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: plotolga@yandex.ru

Plotnikova Olga Vasil'evna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Chair of General Physics, Far Eastern Federal University.

вития общества. В статье обосновывается необходимость гуманитаризации естественнонаучного образования для совершенствования образовательного пространства России, устранения негативных эффектов, сопровождающих научно-технический прогресс. Автор выделяет и конкретизирует возможные направления гуманитаризации образования на примере курса физики в вузе.

Ключевые слова: гуманитаризация, естественнонаучное образование, образовательное пространство.

HUMANIZATION OF SCIENCE EDUCATION AS A CONDITION FOR IMPROVEMENT OF THE EDUCATIONAL SPACE OF RUSSIA

O. V. Plotnikova (Vladivostok)

Scientific and technical progress, besides its positive role in the development of mankind, is accompanied by a number of negative side effects. Among them are the excessive technocratization of modern life; deepening world-outlook crisis; the loss of a number of humanistic orientations; the loss of understanding that it is the human being, his/her personality and welfare that should be the main goal of social development. The corresponding deformations are observed in all spheres of public life, including education; this is a destabilizing factor in the development of the society. The necessity is substantiated of humanization of science education for improving the educational space of Russia, eliminating the negative effects associated with scientific and technological progress. The author distinguishes and specifies possible directions of humanization of education, using the example of the physics course in the higher education institutions.

Keywords: *humanization, natural-science education, educational space.*

Научно-технический прогресс, помимо своей, безусловно, положительной роли в развитии человечества, сопровождается и рядом побочных эффектов, имеющих негативное значение. Это чрезмерная технократизация современной жизни, углубляющийся мировоззренческий кризис, потеря ряда гуманистических ориентиров, понимания того, что именно человек, его индивидуальность, его благо должны быть главной целью развития общества. Соответствующие деформации наблюдаются в любых сферах общественной жизни, в том числе в образовании, и являются дестабилизирующим фактором развития общества.

Во многих работах, посвященных проблемам современной педагогики, подчеркивается, что образование не имеет смысла, если в результате него теряется человек. Поэтому одна из важнейших задач образования на современном этапе – уравновесить негативные последствия технократического развития, сформировать у учащихся убежденность в том, что гуманное отношение к каждому человеку, создание наиболее комфортных условий для развития каждой личности – это необходимое условие развития и обновления общества в целом. Успешное решение этой задачи требует огромной работы по совершенствованию образовательного пространства России на основе принципов гуманизации и гуманитаризации.

Гуманизация образования предполагает построение его на основе принципов гуманизма: признания человека, как высшей ценностью, а блага человека – как критерия оценки деятельности любых социальных институтов. При таком подходе независимо от профиля вуза и его статуса человек ставится в центр процесса обучения.

Гуманитаризация образования – это один из путей его гуманизации [1]. Она ориентирована на построение целостной картины мира и, прежде всего, мира культуры, мира человека, на очеловечивание знания, на формирование мироощущения как основы нравственной ответственности человека перед обществом и природой. Она предполагает развитие творческих способностей студента, овладение им различными способами взаимодействия с окружающим миром, способами получения и обработки информации, приобщение учащихся к мировой культуре и высшим духовным ценностям.

Гуманитаризация образования ни в коей мере не отрицает его профессионализацию, то есть задачу подготовки специалиста, профессионала в конкретной области. Гуманитаризация позволяет преодолеть однобокость профессиональной подготовки и сформировать полноценную личность, способную успешно включиться не только в сферу производственных отношений, но и в сферу культуры, способную понимать свое место в мире и строить отношения с другими членами социума.

Рассматриваемая проблема особенно актуальна для естественнонаучного образования. Гуманитарное, то есть обращенное к человеку образование, невозможно без естественнонаучного знания, поскольку именно природа является тем фундаментом, на котором «вырастают» и общество, и сознание. Системы знаний, представленные в естественнонаучном образовании, образуют фундамент современной культуры. Они весьма содержательны, нередко сложны, требуют длительной и систематической работы при усвоении, но от них отказываться нельзя. Они формируют многое в человеке, а главное – мышление и мировоззрение. К таким системам знаний относится физика.

Вместе с тем гуманитаризация важна и для самого естественнонаучного образования. Сложность математического аппарата современных научных теорий, входящих в структуру физики, химии, теоретической биологии, астрофизики и космологии, невозможность проиллюстрировать многие их понятия наглядными образами могут привести к тому, что будет утрачено понимание основной цели развития науки – получение нового знания для блага человека, его дальнейшего развития.

Модернизация естественнонаучного образования должна осуществляться путем такой его перестройки, которая была бы ориентирована и на выполнение социального заказа общества в плане подготовки специалистов, и на воспитание культурного человека, имеющего необходимый запас естественнонаучных знаний и способного использовать эти знания для интерпретации и оценки фактов, тенденций, событий с точки зрения соответствия гуманистическим идеалам. При этом нельзя сводить процесс гуманитаризации естественнонаучного образования исключительно к использованию элементов гуманитарных знаний в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин. Естественнонаучные науки и сами несут значительный гуманитарный заряд, его исследует прежде всего реализовать.

Конкретизируя эти положения, выделим следующие возможные направления гуманитаризации дисциплин естественнонаучного цикла [2]: 1) усиление их методологической, мировоззренческой ориентации; 2) формирование системы знаний о человеке как объекте и субъекте познания и расширение познавательных возможностей каждого учащегося; 3) использование технологий обучения, способствующих наиболее полному проявлению творческих способностей учащихся и их самостоятельности; 4) интеграцию естественнонаучных и гуманитарных знаний, использование на занятиях таких элементов культуры, как художественная литература, музыка, живопись. Последнее усиливает духовность, эмоциональность, образность, общекультурную значимость полученного знания и способствует всестороннему и гармоничному развитию личности.

Если говорить о физическом образовании, то реализация первого направления осуществляется через анализ мировоззренческого содержания и методологического значения основных физических понятий (физическое поле, энергия, энтропия и пр.) и принципов (сохранения, относительности, соответствия, дополненности и пр.), примеров их применения в других областях научного знания, в технике и технологии, через оценку нравственного аспекта использования открытий и достижений физики, показ диалектики развития материального мира и науки как его отражения.

Второе направление неразрывно связано с формированием системы знаний о человеке, с анализом его роли в изменении окружающего мира, с формированием представления об универсальных методах познания. Очевидно, что забота о духовной целостности личности студента предусматривает активное вовлечение его в процесс получения знаний об окружающем мире, в том числе и о нем самом как составляющей этого мира (личностно-ориентированная дидактика), делает поведение человека более осмысленным и целеустремленным. Говоря языком физиков, увеличивает число его степеней свободы, создавая условия для дальнейшего развития.

Это требует разработки системы таких умений и способов деятельности, которые составили бы в дальнейшем основу формирования важнейших компетенций, необходимых каждому выпускнику. Это умение выбирать наиболее эффективные методы решения поставленных задач, составлять план работы, подбирать необходимые приборы и инструменты, учитывать влияние различных факторов на точность и объективность результатов, выбирать формы представления результатов, описывать и оценивать их, наконец, умение работать в команде. В процессе проведения физического эксперимента создаются условия, в которых студент приобретает опыт чувственной деятельности в самом широком ее понимании, что способствует общему сенсорному развитию личности, опыту решения практических задач, анализа и использования их результатов.

Большое значение для достижения положительных результатов имеет нацеленность преподавателя на творческое построение учебного процесса, на создание условий для эффективного взаимодействия со студентами. Здесь необходим отказ от укоренившейся привычки рассматривать студента только как пассивный объект педагогического воздействия, побуждение его к проявлению фантазии, инициативы, выражению своего отношения к уз-

нанному. Это требует большой работы, касающейся и формирования мотивационной составляющей процесса обучения, и внедрения новых технологий обучения, предусматривающих создание такой обучающей среды, в которой студент мог бы проявить себя самостоятельным и успешным. В этом суть третьего направления в процессе гуманитаризации образования.

Наконец, в значительной степени гуманитаризация осуществляется через связи между циклами учебных дисциплин. Для их образования важно сформировать у студента понятие о природе как целостной системе, в которой все элементы взаимодействуют через круговорот веществ и энергии. Взаимосвязи естественнонаучного и гуманитарного циклов дисциплин отражают тенденцию смыкания соответствующих областей научного знания для объяснения сложных явлений и создания научных теорий, для сохранения здоровья человека, для решения проблем, возникающих в смежных областях науки. В качестве примеров можно назвать создание оптических квантовых генераторов, биологически активных веществ, разработку методов лучевой терапии т. д. Большой интерес и активное обсуждение всегда вызывают вопросы, связанные с моральными аспектами использования различных достижений естественных наук – получением атомной и термоядерной энергии, исследованиями в области акустики, работами в области геной инженерии, клонированием и др.

Перспективным направлением является использование на занятиях по физике элементов гуманитарной культуры, представленных в литературе, музыке, истории, философии. Примером может служить проведение семинара по теме «Физика и развитие научного мировоззрения».

Подводя итог, еще раз подчеркнем, что культурная миссия преподавателя состоит не в том, чтобы просто нагрузить студента предметными знаниями, а в том, чтобы подготовить его вступление в самостоятельную жизнь, вооружить средствами осуществления продуктивного взаимодействия с окружающим миром и заложить основы дальнейшего совершенствования его в личностном плане.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Антропянская Л. Н.** Развитие процессов гуманизации и гуманитаризации в современном образовательном пространстве // Изв. Том. политехн. ун-та. – 2006. – № 4, Т. 309. – С. 228–231.
2. **Плотникова О. В., Суханова В. К.** Реализация принципов ноосферной педагогики в естественнонаучном образовании // Образование и наука в 21 веке : материалы 8-й междунар. науч.-практ. конф. – София : Бял ГРАД-БГ, 2012. – Т. 19: Педагогические науки. – С. 52–54.

Принята редакцией: 27.11.2013

НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА И ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Н. А. Примеров (Новосибирск)

В статье рассматривается проблема формирования духовно-нравственного потенциала личности, ее ценностных ориентаций через приобщение к базовым ценностям традиционной музыкально-певческой культуры на примере творчества баянистов и гармонистов. В обществе существует недооценка народного музыкального творчества, патриотического воспитания на основе освоения культурных традиций. У молодого поколения размыты мировоззренческие и духовные ориентиры, что приводит зачастую к нежелательным поступкам и стремлению к ложным целям жизни. Система образования в России не только не стала культуроцентричной, духовно-направленной, но все больше превращается в технократичную. Среди детей и подростков мало развито исполнительство на русских народных музыкальных инструментах. В школах занятия музыкальным народным творчеством фактически отсутствуют, школьники не поют русские народные песни, а все больше увлекаются западными музыкальными течениями, авангардом. Еще русские философы выражали беспокойство по поводу утраты национального воспитания. В современную эпоху проблема, пожалуй, еще больше обострилась. В статье автор дает краткий анализ современной периодики, специализированных журналов, приводит интересные данные, полученные во время социолого-культурологического исследования школьников. Выявилась четкая взаимосвязь между увлечениями, интересами и приоритетами в сфере творчества, музыки, с одной стороны, и духовно-нравственными ценностями, смысложизненными ориентациями, установлениями и убеждениями – с другой стороны.

На основе материалов проведенных исследований предлагается комплекс мер по организации духовно-нравственного воспитания молодого поколения, концепция образовательной и социальной деятельности в сфере сбережения и распространения культурных ценностей, приобщения к ним школьников и студентов.

Ключевые слова: *традиции, культурные ценности, музыкально-певческое наследие, духовности, нравственность, патриотизм, жизненные силы, национальное самосознание, культуринтервенция, культуроцентричность, социокультурная экология.*

THE FOLK CULTURE AND FORMATION OF THE SPIRITUAL-MORAL POTENTIAL OF THE INDIVIDUAL

N. A. Primerov (Novosibirsk)

In the article there is considered the problem of formation of the spiritual-moral potential of the individual, his/her values through the introduction to the basic values of the traditional musical culture of singing on the example of accordionists. In the society, there is underestimation of the folk music creative work, patriotic education on the basis of the development of cultural traditions. The ideological and spiritual orientations of the young generation are blurred; and this often leads to undesirable actions and pursuit of false targets in life. Not only the education system in Russia has not become culture-centered and spiritually oriented, but it is increasingly becoming technocratic. Playing the Russian folk musical instruments is not widespread among children and adolescents. In schools, the art classes in folk music are virtually absent, pupils are not singing Russian folk songs but they are rather fond of the Western musical trends and avant-garde. Already the pre-revolutionary Russian philosophers expressed concern about the loss of national upbringing. In modern times, the problem has become even more acute. The author gives a brief analysis of the current periodicals, professional journals, provides interesting data obtained through sociological and cultural studies among the schoolchildren. There is revealed a clear relationship between hobbies, interests and priorities in the field of art, music, on one hand, and the spiritual-moral values, life orientations, aspirations and beliefs, on the other.

Based on the materials of the conducted studies, there is proposed a set of measures of the spiritual-moral education of the young generation, a concept of educational and social activities in the field of preservation and dissemination of cultural values, introducing schoolchildren to them.

Keywords: *traditions, cultural values, musical and singing heritage, spirituality, morality, patriotism, vitality, national identity, cultural intervention, culture-centeredness, sociocultural environment.*

Все основные целевые ориентиры, мировоззренческие положения, духовно-нравственные ценности закладываются в раннем возрасте. Сегодня в российском обществе звучит тревога по поводу духовно-нравственных качеств и мировоззрения молодежи. Родители, педагоги, дедушки и бабушки все чаще признаются, что не знают своих детей и внуков, не ведают, что творится у них в душах. Из системы образования фактически ушла в небытие воспитательная составляющая. Реформы же проводятся торопливо и необдуманно. Кандидат философских наук, профессор кафедры философии Сибирского отделения РАН В. В. Бобров считает, что «законодатели, как минимум, не видят необходимость фиксации в федеральных государственных образовательных стандартах опыта старших поколений по овладению материальной, социальной и духовной действительностью...» [1, с. 17]. В выступлениях многих политиков, учителей, представителей художественной интеллигенции звучит озабоченность содержанием внутреннего, духовного мира современных школьников и студентов. В то же время в среде представителей «новой элиты» отчетливо проявляется негативное отношение к патриотизму, традициям русской народной культуры, особенно к музыкально-певческим, к духовно-нравственным ценностям, а в итоге – к национальному самосознанию.

«Сегодня в России обозначились две противостоящие друг другу силы – антипатриотическая и национально-патриотическая. Первая стремится стать Западом или хотя бы его подобием, принося на жертвенный алтарь потерю национальной идентичности, территориальную целостность, сокращение населения... Вторая сила национально-патриотическая... Россия для них духовное существо, родная мать, святыня, которую они боготворят и которой поклоняются. Среди... непатриотов, чувство любви и долга перед родиной считается неуместным, затасканным пропагандистским мифом... При первой возможности они укатят на свой любимый Запад и в Америку...» [2, с. 99].

Складывается впечатление, что сознание и чувства молодежи в смятении, вместо сосредоточения на ключевых и сущностных понятиях, ценностях идет погоня за ложными и пустяковыми целями, правят бал мелкие сиюминутные потребности, желания, внутренний мир наполнен идейным хламом. Знания, опыт рассеяны, расплывены. Об этом же пишут в своей статье А. В. Наливайко и В. И. Паршиков: «В общественном и индивидуальном сознании образуется духовно-идейный вакуум, который неизбежно заполняется безыдейным хаосом пропаганды, случайных верований, слухов, массовой культуры, а также растерянностью, потерянностью и даже цинизмом» [3, с. 93–94].

Есть мудрое народное изречение: свято место пусто не бывает. Вместо вековых ценностей, берегов и святынь появляются чужие, уродливые и даже опасные суррогаты. Чего только стоит глобализация по-американски! «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» [4, с. 23]. Поэтому так важно знать, что происходит, причины, почему молодое поколение все дальше и дальше уходит от национальных традиций, опыта, мудрости, не берет в руки русские народные музыкальные инструменты, не поет народные песни, не имеет представления о сущности и пользе родного танца и пляса.

Следует сказать, что массовой и популярной литературы по заявленной проблематике издается недостаточно, она в дефиците и в явном меньшинстве среди изданий другой направленности. Самыми доступными и массовыми являются, пожалуй, всероссийские журналы «Народник» и «Играй, гармонь!». В то же время еще в XIX и XX вв. вопросы духовности, сохранения национальной самобытности не давали покоя многим русским мыслителям, философам, поэтам, писателям, композиторам и музыкантам, общественным деятелям. Традиции обсуждения этих тем и проблем имеют крепкие корни в многочисленных работах представителей русской общественности.

По глубококому убеждению русского философа И. А. Ильина, нас всех едино связывает национальный дух, культура, родина, общие цели и мировоззрение. «Надо сделать так, – говорит И. А. Ильин, – чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушие, жажду подвига, волю к качеству – были национальными, у нас в России – национально русскими; и далее: чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почуяли в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею – всю историю, судь-

бу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась трепетом и умилением на дела и слова русских святых, героев, гениев и вождей» [5, с. 202].

Русский философ Г. П. Федотов видит опасность «духовного эсперанто», «мировой ярмарки», других общечеловеческих соблазнов и убежден, что «духовным притяжением для народов была и останется русская культура» [6, с. 460].

За период существования советского строя власть приучила общество считать культуру не самой важной сферой жизни. Она была прилагательным к экономике, политике, праву, философии, науке, образованию. Но никак не самостоятельной отраслью. Другой «перегиб», в основном свойственный политикам или обывателю, заключался в том, что культура стала ассоциироваться с «досугом», сферой потребления, оказанием услуг, сугубо с развлечением и отдыхом. Наконец, о культуре заговорили, стали писать статьи, брошюры, книги, монографии. Но не политики, не люди, стоящие у власти, кому по долгу службы, казалось бы, надо защищать рубежи и границы нашего социально-культурного пространства. Это делают музыканты, педагоги, врачи, библиотекари, композиторы, руководители художественных самодеятельных и профессиональных объединений, пенсионеры, общественные деятели, неравнодушные граждане разных специальностей и возрастов.

В 2001 г. вышла монография руководителя научно-практического центра Института социально-экономических проблем народонаселения РАН Н. Е. Марковой. Она пишет: «С начала 1990-х годов в России осуществляется поведенческая революция, изготовленная по западным образцам... Это не подражательное “западничество”, не диффузия, а именно массивированное внедрение, КУЛЬТУРИНТЕРВЕНЦИЯ...» [7, с. 60–61].

Современная российская пресса подвержена негативным тенденциям, но, видимо, в этом вопросе такой уже перебор, что иногда на общем фоне проskalьзывают и справедливые оценки, развенчиваются кумиры молодежных тусовок. В «Комсомольской правде» в рубрике «Кумиры нынешней молодежи» Учитель года, историк, кандидат философских наук Антон Молев говорит об этом явлении так: «Увы, но сегодня мы имеем дело с одноразовой культурой. Посмотрите, одноразовые певцы, поэты, герои. Это проявления надломленной эпохи. Более того, мы не живем в эпоху кумиров. Или они не живут в нашу эпоху» [8, с. 13]. Надо констатировать, что тема духовно-нравственного воспитания размыта, рассеяна в информационном пространстве. И чтобы получить определенное впечатление, придется изрядно потрудиться. Наиболее массовые и популярные газеты отводят свои полосы преимущественно скандальным историям, «клубнике», закулисной жизни эстрадных звезд, современной субкультуре. Русских народных инструментов, народно-песенной стихии в России словно не существует.

Заметным событием духовной жизни России стал выход (2010 г.) научного и учебно-методического издания «Культурология русского мира», авторами которого являются известные ученые – культуролога Ю. Г. Марченко и социолога С. И. Григорьева. В «Культурологии русского мира» много говорится о духовно-нравственном осознании процессов сбережения и развитии основ русской национальной жизни. «Обозначилось выраженное количест-

венное и качественное вырождение державообразующей нации, что вызывает напряженное беспокойство и защитную активность всего живого, честного и творческого в российском обществе» [9, с. 5]. Авторы издания убеждены, что русская культура неотделима от православия. Православие объединяет и сплачивает единый народ, рассеянный по всему миру [9, с. 6].

По мнению С. И. Григорьева, образование должно взять курс на культуру. Знания не могут заместить духовность, и сами по себе они не способны обеспечить целостного развития личности. «Образование только в том случае будет способствовать достижению достойного качества жизни, если его определяющим принципом будет культуроцентричность» [10, с. 82].

Для автора данной статьи дополнительным стимулом стало изучение журналов, имеющих самое прямое отношение к народной музыкальной культуре «Играй, гармонь!» и «Народник».

Обнаружено, что во всех номерах журнала «Играй, гармонь!» красной нитью проходит тема православия, духовного служения своей вере, коренным традициям. В этом заключается большое воспитательное и просветительское значение журнала. Но «ложкой дегтя в бочке меда» являются ерничанье, нарочитая «простоватая народность» некоторых рубрик, стиль изложения части материалов, которые принижают значение публикаций, портят «лицо» издания.

Существует исторически сложившаяся разность векторов сознания и культуры народных музыкантов и представителей религии, взаимоотношения которых временами были непростыми. Духовенство не могло смириться с тем, что народная музыка отвлекает мирян от молитвы. Именно об этом же пишет видный русский историк и писатель XIX в. Н. И. Костомаров: «В праздничный день гульба начиналась с самого утра, народ отвлекался от богослужения, и так веселье шло целый день и вечер за полночь, местами представлений были улицы и рынки» [11, с. 118]. Но наиболее перспективными являются взаимное уважение и объединение вокруг главных святынь и устоев, в том числе вокруг православия и народной культуры. В этом отношении важны слова Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II о народной культуре, сказанные им в конце XX в.: «Я думаю, что возвращение к нашей родной культуре, к нашим песням и фольклору, это очень важно сейчас, ведь это возвращение к нашей истории. Нас сегодня пытаются кормить западной, американской культурой, но мы должны ценить свою, национальную, очень богатую, впитавшую в себя душу народа. Народная музыка, народные песни вобрали в себя переживания многих людей, всего народа...» [12, с. 15].

У журнала «Народник» есть большие достижения культурно-нравственного и мировоззренческого значения, ставятся здесь и проблемы. Вот что пишет народный артист России А. В. Беляев: «Сегодня многое предпринимается для умаления искусства традиционного, объявляемого отсталым и ненужным. Европа запуталась в своих общемузыкальных и “общечеловеческих ценностях”, но как образно заметил в свое время Г. Свиридов, “общечеловеческие ценности, что-то сильно смахивают на общепароходную зубную щетку, которой пользуются все пассажиры”. Культура каждого народа, его особенности – в этом красота мира, красота музыки» [13, с. 62].

Проведенные в разных регионах социолого-культурологические исследования на тему «Население современной России: отношение к народному музыкальному творчеству с использованием баяна и гармонии» и анализ полученных результатов значительно расширили представления о природе, сущности и значении народного музыкально-певческого творчества. Обогатились познания в области жизнедеятельной, охранительной и созидательной функций народной музыки и песни. Сделана попытка рассмотрения музыки и песни не в узком эстетическом или историческом смысле, а в многофункциональном значении, во взаимосвязи со всеми сферами жизни общества. Особенно интересна и злободневна проблема взаимосвязи мировоззрения, духовно-нравственных оснований, увлечений с поведенческой, деятельной составляющей проявления личности. Продолжаются исследования и в сфере влияния народного музыкально-певческого творчества на укрепление жизненных сил общества, ведется поиск новых путей восстановления и развития духовно-нравственных ориентиров молодежи.

Были проведены также социолого-культурологические исследования и среди 1300 школьников в возрасте от 10 до 17 лет десяти общеобразовательных и двух детских музыкальных школ г. Новосибирска. Данные, полученные в результате исследования, свидетельствуют о следующем. Существуют четкие взаимосвязи между увлечениями, интересами, пристрастиями, потребностями и приоритетами в сфере творчества, музыки, с одной стороны, и духовно-нравственными ценностями, смысложизненными ориентациями и устремлениями, целями и убеждениями – с другой.

Совершенно отчетливо выявилось: дети, игнорирующие народную музыку, православие, национальную принадлежность, имеют совершенно разные мировоззренческие позиции, поведенческие установки и жизненные цели по сравнению с теми, кто настроен на освоение народных традиций, кто положительно относится к православию, не стесняется своей национальности.

Учащиеся, холодно или враждебно относящиеся к народной музыке, православию (вообще к вере), к патриотизму, национальности, по сути, совершенно не привязывают себя к России, родине, традициям. Они считают, что «родина там, где хорошо», «родину можно менять», за пример подражания берут США, Германию, Японию, другие страны. Сфера их интересов, мечтаний – личное материальное благополучие, карьера, обогащение, господство, обладание вещами, которых у других нет. Они не понимают или уже не хотят понимать, что такое патриотизм, понятие «русский», не проявляют своей гражданской позиции, уходят от вопроса о национальной принадлежности, настроены безоглядно «толерантно» к чужим культурам, ценностям, влияниям. А выбор любить или не любить русскую народную музыку или песню они относят к категории вкуса, свободы определения. Для таких детей введение в школьное преподавание основ православной культуры, народно-музыкального воспитания равно принуждению, насилию, нарушению личных прав и свобод. Вот так одна за другой выбиваются опоры, основы жизненных сил и крепости России. Постепенно подтачиваются основные понятия и скрепы духовно-нравственного самосознания и поведенческого стереотипа молодого поколения.

«Надо понимать, что мир и жизнь человека во все времена были разделены на добро и зло. История человечества всегда была схваткой между доб-

ром и злом, прекрасным и безобразным, справедливым и несправедливым. Но отдельному человеку не всегда дано определить точно, где пролегает граница в этих делениях, и он нередко заблуждается, ошибается. А блуждание в неведомом может привести в стан врага – и человеческого по жизни, и Божьего – по постижению истины, смысла жизни» [14, с. 76–77].

Попытались мы выяснить, почему молодежь мало играет на народных инструментах и кто виноват в этом. Оказалось, что молодежь самокритична, многие считают, что сами они и виноваты. Но среди «виноватых» указываются и фактически все существующие социальные институты, да и общество в целом. По мнению школьников, виноваты школа и государство, руководство страны и органы местной власти, депутаты, министерства образования, культуры и молодежной политики, семья, интеллигенция, система воспитания в стране и вообще все взрослые.

Совершенно очевидно, каковы ценностные приоритеты – таковы жизненные установки и поступки. В сфере интересов и увлечений учащейся молодежи слабо прослеживаются народная музыка, русские песни, игра на национальных инструментах. Но в глубинном сознании, на генетическом уровне, глубоко в душе и сердце, у детей и молодежи сохраняется еще уважительное и доброе отношение к русским музыкальным инструментам, музыке, песне. Это спасает, это удерживает от окончательной духовной деградации и разрушения. Это и связывает еще душевные помыслы и поступки с высокими идеалами, целями, смысложизненными ценностями. В то же время только живое, практическое приобщение и личное участие способно одухотворить человека, сделать из него носителя своей культуры, вдохнуть в него дух русского или другого национального человека. Только тогда он научится уважать и ценить свою родную культуру. Как пишут в своей статье Н. Н. Богдан и Г. В. Касьяненко: «...ценности не формируются в директивном порядке, они являются результатом многократной рефлексии – осмысления и переосмысления собственного опыта деятельности» [15, с. 81]. И начинать приобщать человека к практическому освоению духовного мира надо с раннего детства. «Между миром ребенка и народной культурой много связей... Осваивая различные формы творчества, ребенок всесторонне осваивает отечественную культуру. Народная культура универсальна и целостна: разные области народного творчества синкретичны. Движение хора связано с песней, с музыкой. В обрядах, праздниках, ритуалах воедино слиты искусство слова, музыки, пластического жеста» [16, с. 7–10].

Давно уже пора понять, что «жизненные силы, могущество нации определяется не станками, а людьми, их духовно-культурным потенциалом, материальными и духовными ресурсами. Богатство нации не товары, а люди, их социальное качество, способность к труду и творчеству, воспроизводству своей жизни, служению человеку, обществу и государству» [14, с. 43].

Наше положение драматично и выбор невелик. Либо мы остаемся единым русским народом с духовно-нравственным стержнем, с опорой на патриотизм и любовь к своей Родине, со всеми добродетелями (совестливость, порядочность, надежность, отзывчивость, милосердие, бескорыстие, жертвенность), либо рассеиваемся, как пыль, по всему свету, стремясь туда, где внешнее благополучие и различные соблазны. Да, выбор невелик. Но он есть. Надо свое сердце и душу открыть исконным облагораживающим и спасительным рус-

ским традиционным ценностям, народным художествам и, в первую очередь – духовности. Каждый русский человек должен приложить определенные усилия и старания, усердие и труд, чтобы сохраниться русским не по происхождению и крови, а по духу, культуре, разуму и совести!

Исследования на заданную тему нуждаются в продолжении. Они уже выявили много интересных связей, проблем, дают богатую пищу для размышлений. А область возможного применения полученных данных и новых знаний очень широка: образование, гуманитарные и социальные науки, культурная и молодежная политика, экология культуры и человека, социальная защита, духовно-нравственное и патриотическое воспитание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бобров В. В.** Кто готовит специалистов: министр, преподаватель или...? // Профессиональное образование в современном мире. – 2011. – № 2. – С. 16–25.
2. **Бондаренко А.** Быть патриотом – это значит беззаветно любить Россию // Вестник Петровской Академии. – СПб. : ПАНИ. – 2011. – № 1. – 170 с.
3. **Наливайко А. В., Паршиков В. И.** Духовные ценности образования и аксиологические основы формирования патриотизма молодежи // Профессиональное образование в современном мире. – 2011. – № 3. – С. 93–98.
4. **Апилова М. С., Наливайко Н. В.** Глобализация как условие сближения западной и восточной систем образования // Философия образования. – 2013. – № 3. – С. 22–27.
5. **Ильин И. А.** Путь духовного обновления // Собр. соч. : в 10 т. – М. : Русская книга, 1993. – Т. 1 – С. 39–284.
6. **Федотов Г. П.** Будет ли существовать Россия? // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. – М. : Наука, 1990. – С. 450–462.
7. **Маркова Н. Е.** Культуринтервенция. – М. : Квадрат-С, 2001. – 90 с.
8. **Токарева Д.** Развязные девица с фальшивыми айфонами // Комсомольская правда. – 2011. – № 182. – С. 13–15.
9. **Марченко Ю. Г., Григорьев С. И.** Культурология русского мира. – М. : Русаки, 2010. – 432 с.
10. **Григорьев С. И.** Культуроцентричность современного социального образования как необходимое условие повышения качества жизни в русском мире начала XXI столетия // Современная ноосфера и социальное образование: компетентность и культуроцентричность в русском мире начала XXI столетия. – М. : РГСУ, 2010. – 178 с.
11. **Костомаров Н. И.** Русские нравы. Домашняя жизнь и нравы великорусского народа : моногр. – М. : Экономика, 1993. – 397 с.
12. **«Играй, гармонь!».** – 1999. – № 1. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zavolokin.ru/magazine/full/39/>
13. **Новожиллов В. В.** Анатолию Владимировичу Беляеву – 80 лет! // Народник. – 2011. – № 1 (73). – 80 с.
14. Национальный ноосферный манифест для России XXI века: концептуальные основания и стратегии реализации: препринт / под ред. С. И. Григорьева. – М. : РГСУ, 2010. – 82 с.
15. **Богдан Н. Н., Касьяненко Г. В.** Социальная компетентность как многоуровневое и многокомпонентное явление // Философия образования. – 2013. – № 2. – С. 78–85.
16. **Суровяк Л. В.** Школа этнической социализации детей раннего возраста // Методическое пособие. – Новосибирск : Книжница. – 2004. – 56 с.

Принята редакцией: 23.12.2013

Раздел VI
КОНКРЕТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Part VI. SPECIFIC PROBLEMS OF DEVELOPMENT
OF MODERN EDUCATION

УДК 101.2, 101.3

ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ПРОЕКТИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО:
РЕАЛИИ И ВОЗМОЖНОСТИ

V. N. Чудомех (Крым, Симферополь)

Автор анализирует содержание систем современного общественного образования, рассматривает их способность к воспроизводству «людей будущего» и раскрывает причины их отставания от требований времени. На основе этого анализа в статье предлагается путь модернизации содержания общественного образования для функционирования по принципу опережения «требований будущего», предполагающий активное и созидательное участие философов в формировании программ общественного образования и их содержания. Дается обоснование необходимости такой философской активности, приводятся ее современные примеры и прослеживаются базисные направления.

***Ключевые слова:** государство, социум, современное образование, философия, будущее Человечества.*

PUBLIC EDUCATION AS DESIGNING
THE FUTURE: REALITIES AND OPPORTUNITIES

V. N. Chudomekh (Simferopol, Crimea)

The author analyses the content of the systems of modern public education, considers their ability to reproduce "the people of the future" and reveals the reasons for their failing to meet the requirements of time. On the basis of this analysis, a way is offered in the article of modernization the content of public education for functioning according to the principle of working ahead of the "future requirements", which presupposes active and constructive participation of philosophers in the formation of public education programs and their content. The necessity of such philosophical

© Чудомех В. Н., 2014

Чудомех Валерий Николаевич – кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Крымский инженерно-педагогический университет.

E-mail: chudovnik@mail.ru

Chudomekh Valery Nikolaevich – Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Chair of Social-Humanitarian Disciplines, the Crimean Engineering and Pedagogical University.

activity is justified, some contemporary examples are given, and the basic directions are outlined.

Keywords: *state, society, modern education, philosophy, future of the Mankind.*

В энциклопедических изданиях «философию образования» трактуют как «область философского знания, имеющую предметом образование» [1], предназначенную для анализа «оснований, идеалов, целей, и методологии педагогической деятельности» [2]. Ее родоначальник (по этим изданиям) Дж. Дьюи в 1921 г. обосновывал необходимость этого направления философской мысли следующим образом: «Если философия безразлична к воспитанию, она – не философия. Философию можно определить как общую теорию воспитания» [1]. С тех пор прошел почти век, однако цели и задачи «философии образования» с достаточной отчетливостью не заданы, дискуссионно поэтому и ее место в общественных образовательных процессах [3, с. 4]. Согласно [1] «философия образования» должна: а) разрешать сомнения педагогов в ценности образования; б) подводить их к пониманию места образовательных процессов в жизни общества и высшей цели их деятельности в них; в) анализировать проблемы в общественных образовательных процессах. А в [2] «философии образования» предписывается: а) осознание кризиса системы образования и педагогического мышления как отражения духовной ситуации нашего времени; б) обозначение пути преодоления трудностей в формировании идеалов и целей современного общественного образования под требования научно-технической цивилизации бытия людей и формирующихся ныне, «информационных обществ»; в) поиск новых философских концепций, способных стать надежным основанием современной системы образования.

Выше выделено то, чем собственно и вызвано сохранение недоопределенности статуса «философии образования» в общественных образовательных процессах. Она трактуется как внешний их участник, функционально должный: а) исследовать педагогическую деятельность; б) выработать рекомендации по ее улучшению; в) искать пути решения проблем, возникающих в деятельности работников систем общественного образования. Это видение статуса «философии образования» отражено в такой весьма замысловатой интерпретации: «...философия по отношению к педагогике выступает как ее теоретическая основа, а педагогика является прикладной философией...» [4, с. 1]. Ошибочность пассивного отношения философии к общественным образовательным процессам становится очевидной. В 2002 г., проанализировав эффективность действующих систем общественного образования (в том числе в развитых странах), ЮНЕСКО констатировала: в их основании – доглобализационное мышление, они устарели на десятки лет, и не выполняют функцию формирования созидательных сил общества [5]. Международная программа «Образование в интересах устойчивого развития», проводимая ООН с 2002 г. путем публикации рекомендаций по модернизации национальных систем образования в соответствии с требованиями времени, имеет отчетливую экологическую и методическую направленность и не ставит в них задач преодоления угрозы духовного кризиса Человечества и направления Человечества по пути, предвосхищенному ноосферными трудами В. И. Вернадского и П. Тейяра де Шардена. Налич-

ные системы общественного образования актуализированы на текущие и ближайшие потребности своих стран (в течение 20–30 лет), и под «образованием человека будущего» в них понимается подготовка лишь непосредственных наследователей знаний, опыта, традиций и мировоззрений социумов, воспроизводящих их и «образующих». При таком подходе к «человеку будущего» главным в его «образовании» становится: ознакомление с историей государства, в котором он явлен на свет и «образовывается», а также быстрое его введение после взросления в жизнь текущую, обыденную.

Раскрытию же того, какими могут и должны стать «люди будущего» и человечество лет через пятьдесят, сто и более, чтобы соответствовать чаяниям предшествовавших поколений, в современном общественном образовании уделяется крайне малое внимание. И это при том, что появление «трансгуманизма» и других похожих течений с идеями радикального изменения биоорганических, социальных и духовных устоев бытия людей, уже явно указывает на необходимость формирования в общественном образовании прочного фундамента для противостояния попыткам практически реализовать столь радикальные идеи.

Цель статьи – обосновать необходимость активного и созидательного участия философии в общественном образовании. Объект анализа в статье – организация общественного образования, а предмет анализа – наличные возможности по модернизации общественного образования для функционирования по принципу опережения требований будущего человечества. Актуальность публикации статьи – в предложении реального пути функциональной модернизации общественного образования.

Следует заметить, что автором идеи и философии общественного образования следовало бы назвать Платона – и обосновавшего полезность «общественного образования граждан» для крепости государства, и воплотившего его первую модель в своей Академии. Современное общественное образование, естественно, намного сложнее и подразумевает восхождение рождающихся членов социумов к общественно-продуктивной части своей жизни – по ступеням «начального», «среднего» и «высшего» образования. Это их «восхождение» к «взрослости» длится 17–18 лет (до завершения среднего образования), а при дополнении ими еще и «образования высшего» – до 22–23 лет. И все это время мировоззрение и мироотношение будущих новых членов социумов формируется под сильным влиянием:

- их семьи, родственников и таких же сверстников, но из семей других;
- череды воспитателей, педагогов и иных представителей сферы общественного образования (в том числе вспомогательного ее состава);
- прочитанного, услышанного и увиденного ими в ходе взросления;
- истории своих государств и доминирующих в них доктрин: религиозных, идеологических и социально-политических;
- социо- и духовнокультурных традиций своих государств, парадигм общественного образования, а также мировоззрений и мироотношений, культивируемых в их государствах.

Нужно также заметить, что поскольку качество воспитания будущих новых членов социума в семейной среде зачастую отличается от канонов общественного образования, то генеральная задача его начальной ступени за-

ключается в доведении всех, на нее вступивших, до готовности подняться выше и получить среднее образование. То есть современное среднее образование новых членов социумов начинается фактически с 5-го класса и продолжается семь учебных лет. Сопоставив это время подготовки новых членов социумов к получению среднего образования с продолжительностью его самого, мы замечаем, что первое больше второго почти в 1,5 раза. Соотнеся данную временную структуру современного образования с социальным предназначением и с практическим учебным содержанием каждой из его «ступеней», мы вправе прийти к умозаключениям:

1. Начиная с рождения и до окончания среднего образования, будущие новые члены социумов находятся под сильным влиянием происходящего в социумах и, не имея иного фундамента восприятия происходящего в своих социумах и вовне их, входят в «мир взрослых» после среднего образования с мировоззренческими, когнитивными и практическими навыками бытия в мире – которые они захотели и смогли получить в своих социумах.

2. Субъективность качества «среднего образования» будущих новых членов социумов предопределена не только настойчивостью их самих в получении от социума накопленных в нем знаний и опыта бытия, а также: а) принятыми в социумах парадигмами дошкольного, начального и среднего образования; б) их функциональными задачами и содержанием курсов дошкольного, начального и среднего образования, принятых в социумах; в) качественными параметрами педагогическо-преподавательской среды, в которой протекает воспроизводство и становление будущих новых членов социумов (ее способностью к созиданию действительно «будущего»); г) отношением в социумах к происходящему в сфере общественного образования; д) задачами, которые ставят для нее социумы в части обеспечения своей перспективы, вынашиваемой ими в ее «идеях» и «видениях».

3. Из-за прагматичности классических ступеней дошкольного, начального и среднего общественного образования (их задача – подготовить будущих новых членов социумов к вхождению в «мир социума» и его жизнедеятельность) кругозор воспроизводимых в его сферах будущих новых членов социумов ограничен учебными программами, модифицируемыми под доминирующие в социумах идеологии: мировоззренческие, религиозные, социокультурные и социально-политические. Ознакомление будущих новых членов социумов с *иными* представлениями о мире и *иными образами* бытия людей, учебными программами среднего общественного образования предусматривается, как правило, в год его завершения, в малом объеме и с мировоззренческих позиций, культивируемых издавна в социумах и традиционных для них.

4. Естественный продукт такого воспроизводства новых членов социумов на «ступени среднего образования» – это «будущее социумов» с мировоззрением, не выходящим за рамки: прочитанного им, услышанного и увиденного им в ходе взросления. Соответствует этому и онтоорефлексия воспроизводимых на таком фундаменте новых поколений членов социумов – проявляющаяся в их поведении и в видении ими «себя» в государстве и самого «государства».

Функциональное предназначение «высшей ступени» общественного образования – вывести выпускников его «средней ступени» на более высокий уровень знаний и опыта бытия в мире, сформировать из них слой социума, способный на высококачественное выполнение всех видов деятельности в нем – производительной, социальной и духовной, и на созидание предпосылок – к прогрессированию своего государства. От качества «продукта высшей ступени» общественного образования зависит и текущее бытие государств, и способность социумов к прогрессирующему развитию во времени, и состояние социумов и государств через пять – десять лет и более после начала активной в них деятельности новых представителей из «высших по образованию» социальных слоев. Но оправдываются ли надежды государственных социумов на свой прогресс за счет значительных общественных трат на столь длительное многоступенчатое воспроизводство новых поколений? И способно ли его нынешнее состояние привести к консолидации человечества и к гармоничному бытию всех людей на Земле?

Во-первых, все предыдущие поколения человечества были разделены на «части» (племена, народы, государства и цивилизации) и развивались *по отдельности*, лишь периодически заимствуя что-либо у «частей» других. Соответственно, у всех прежних «частей» человечества были *истории отдельные*, на которые его *другие части* накладывали отпечаток: при военных противостояниях, в ходе торговли, и при вхождении в союзы для воспрепятствования угрозам своей безопасности, истекавшим – от иных «частей» человечества. *Разделенность* человечества на «части» сохраняется и ныне. Высоту духовных, социокультурных, мировоззренческих и цивилизационных барьеров между ними немного снизила идущая глобализация бытия человечества, но они не исчезли и сохраняются, пока будут существовать – их причины объективные (подробнее о них см.: [6]). Ввиду многотысячелетней *раздельности развитий* «цивилизаций людей» наличие у Человечества *единой истории* отвергается большинством историков и философов, как на Западе, так и на Востоке. А поскольку существующие учебные программы не раскрывают полно значимость всех былых частей человечества в обретении им современного планетного статуса, то и *величие их былых усилий* по формированию нынешних научно-технических возможностей Человечества остается для будущих новых членов государственных социумов – и *непознанным, и неосознаваемым ими*.

Во-вторых, будущим новым членам социумов *неизвестна* и *многомиллионнолетняя «доистория людей»*, включавшая генезис: телесности, разума и духа, слов и речи, и образа бытия людей. В современных учебных программах раздел по «доистории людей» краток, в нем перечислены лишь *гипотезы* происхождения людей на Земле и критические отзывы о них, и в нем нет прямого ответа – откуда все-таки люди появились на Земле? То есть, существенная часть *величия процесса* многомиллионнолетнего бытия людей на Земле остается *сокрытой* от будущих новых членов социумов.

В-третьих, мировоззренческие разделы современных учебных программ не содержат понятий: о *вселенской значимости* Бытия Людей на Земле, о *костоценности людей и Бытия Людей на Земле*, и о *потенциально космогоническом предназначении людей* – путем развития и совершенствования

становиться и быть – *со-творцами, оживителями и оразумителями Вселенной* (эти понятия – см.: [7]).

Таким образом, можно констатировать следующее:

1. Мировоззренческо-мироотношенческое мышление *будущих* членов социумов, а соответственно, и *будущих* представителей человечества, нынешними учебными программами всех ступеней общественного образования проектируется и формируется: а) *обособленным на текущем в социумах* и видением в них «будущего» не далее двух-трех своих поколений; б) сконцентрированным в основном *на текущем в социумах* и обращенным на «бытие Человечества в целом» – минимально (его активируют лишь события, связанные с экологией, экономикой, военными конфликтами и т. п.).

2. При нынешних подходах к формированию содержания учебных программ всех ступеней общественного образования оно не может быть «опережающим». Не способна превратить его в таковое и *пассивно-созерцательная* «философия образования». Для *опережающего* общественного образования требуется *активное* участие представителей философии в формировании его содержания, включающее: а) постановку *всечеловеческих целей* общественного образования, вытекающих из космостатуса людей и потенций Человечества к выполнению вышеупомянутой миссии со-творца, оживителя и оразумителя Вселенной; б) настойчивое *лоббирование* реализации этих *всечеловеческих целей*; в) формирование импульсов для генезиса *планетарно-космогонического мировоззрения* у людей Земли путем убедительного обоснования их *вселенской ответственности* – за длительность Бытия Людей, за реализацию его космопотенций, и за сохранение прародительницы человеческого рода – живой и косной природы Земли.

3. Переход философии к такой активно-созидательной роли подготовлен ноосферными трудами В. И. Вернадского, П. Тейяра де Шардена и их последователей. Один из примеров «проб» философов активно воздействовать на общеобразовательный процесс – введение в Таврическом национальном университете им. В. И. Вернадского (Крым, Симферополь) разработанного там же учебного курса «Ноосферология». Второй такой пример – выпуск в Киеве учебника «Философия образования в свете новой космологической концепции» [8], в котором раскрывается: а) местоположение человечества во Вселенной; б) «образ человека будущего», вытекающий из вселенских задач, потенциально стоящих перед человечеством; в) сила влияния основных элементов и компонентов общественного образования на мировоззрение «будущих людей».

На фоне впечатляющих достижений науки и техники весьма наглядно отставание человечества в общественно-государственном воспроизводстве людей, духовно развитых и способных, критически оценивая происходящее в мире, активно противодействовать современности: «вызовам» и «глобальным» (демографическим, экологическим, экономическим, и др.), и «маргинальным» (предложениям многообразных радикалов следовать в будущее путем –негативным для людей и необратимым далее ведущим к разрушению всех устоев бытия Человека).

Существующие системы общественного образования принципиально пригодны для воспроизводства людей, способных эффективно ответить на эти

«вызовы» человечеству. Модернизация нынешних систем общественных образования под эту *неотложную* задачу возможна: а) при активном включении в их деятельность философов, и осознающих пагубность произвольного изменения многотысячелетних фундаментов бытия людей для дальнейшей судьбы Человечества, и способных доказывать эту пагубность; б) при обязательном участии таких философов в формировании содержания программ общественного образования; в) при неременном использовании в этих программах всего богатства идей и позиций видения мира, человека, и места человека, в мире.

И сегодня философия, предлагавшая во все времена идеи и ориентиры для гуманистического развития человечества, не должна быть пассивным наблюдателем того, что происходит в образовании. Ее задачи, как и прежде, – *проектировать лучшее будущее людей и просвещать людей*: о пути и целях его достижения, о возможности его достижения, о препятствиях к нему и о способах их преодоления. *«Хочешь изменить мир, измени мировоззрение людей»*. Общественное образование и есть та реальная опора, с помощью которой можно «перевернуть весь мир». Поэтому философии образования должна активно участвовать в «проектировании будущих людей»: 1) с формулирования *полномерного понятия о человечестве*, включающего представление о подлинных истоках людей и о великих космопотенциях людей, актуализируемых лишь при длительном и прогрессирующем бытии людей; 2) с просвещения людей Земли всеми видами общественного образования о наличии у них – и «великой миссии» во Вселенной, и «вселенской ответственности» за происходящее на Земле.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Wikipedia**. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org>. (дата обращения: 20.03.2013).
2. **Философская** энциклопедия. – [Электронный ресурс]. – URL: http://dic.akademic.ru/contents.nst/enc_philosophy (дата обращения: 20.03.2013 г.).
3. **Гершунский Б. С.** Философия образования : учеб. пособие. – М. : МПСИ, 1998. – 432 с.
4. **Современные** проблемы философии образования. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://wiki.pskovedu.ru/index.php/> (дата обращения: 20.03.2013).
5. **Образование** в интересах устойчивого развития в международных документах и соглашениях. – М. : Эко-Согласие, 2005. – 348 с.
6. **Чудомех В. Н.** Единения людей: принципы, базисы и кондиционально-исторические модификации // Культура народов Причерноморья. – Симферополь : Крым, 2007. – № 106. – С. 255–259.
7. **Чудомех В. Н.** Человечество и Вселенная: генезис миссии. – Симферополь : Бизнес-информ, 2011. – 600 с.
8. **Базалук О. А.** Философия образования в свете новой космологической концепции : учеб. – Киев : Кондор, 2010. – 458 с.

Принята редакцией: 10.02.2014

УДК 50.0

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Т. Н. Гнитецкая, Е. Б. Иванова (Владивосток)

В статье проанализирована история развития межпредметных связей. Приведена хронологическая последовательность их исследования начиная от исследователей XVII в. до современных ученых. Показаны особенности определений межпредметных связей, предложенных в XIX и XX вв., их отличие и общие черты. Установлено отсутствие количественных подходов к этой проблеме. Показана целесообразность развития исследований количественной оценки межпредметных связей.

Ключевые слова: *межпредметные связи, история развития межпредметных связей, естественнонаучные дисциплины, качественная оценка межпредметных связей, количественная оценка межпредметных связей.*

THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS

T. N. Gnitetskaya, E. B. Ivanova (Vladivostok)

The article analyzes the history of development of the interdisciplinary connections. The chronological sequence is given of their studying beginning from the researchers of the seventeenth century to the contemporary scholars. The features of the definitions of interdisciplinary connections suggested in the XIX and XX centuries, their differences and similarities are described. The lack of the quantitative approaches to the interdisciplinary connections is indicated. The expediency of developing the research of the quantitative estimates of interdisciplinary connections is demonstrated.

Keywords: *interdisciplinary connections, natural sciences, qualitative assessment of interdisciplinary connections, quantitative assessment of interdisciplinary connections.*

Необходимость формирования целостных, интегральных представлений о Природе на основе естественнонаучного знания, находится в диалектическом противоречии с предметным обучением, что порождает одну из основных проблем системы дифференцированного образования.

© Гнитецкая Т. Н., Иванова Е. Б., 2014

Гнитецкая Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей физики, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: gnitetskaya.tn@dvfu.ru

Иванова Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей физики, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: lena-iv@mail.ru

Gnitetskaya Tatiana Nikolaevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of General Physics, Far Eastern Federal University.

Ivanova Elena Borisovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Chair of General Physics, Far Eastern Federal University.

Развитие представлений о межпредметных связях начинается в XVII в. Так, известный классик педагогики Я. А. Коменский утверждал: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи, ибо это весьма важно для формирования системных знаний» [1]. Школа, считал он, должна давать детям всестороннее образование, которое развивало бы их ум, нравственность, чувства и волю. Еще один известный педагог и философ XVII в. в своей работе [2] отмечал, что у каждого субъекта есть стержень, вокруг которого объединяются знания, полученные им при помощи органов чувств. Таким стержнем он считал идею, которая заключается в том, что содержание одного предмета должно наполняться определениями, элементами и фактами из другого предмета, с целью получения не только знаний по основам наук, но и разнообразных умений для их практического применения в жизни [2]. В XVIII в. о взаимосвязи между изучаемыми предметами, что как раз способствует правильному восприятию окружающей действительности, писал И. Г. Песталоцци [3]. «Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе».

О связях в преподавании учебных предметов уже в XIX в. высказывались такие педагоги и дидакты, как И. Герbart [4], А. Дистерверг [5]. Они понимали связь между учебными предметами как способ получения более глубоких знаний, что позволит обучающимся увидеть мир вокруг себя во всем его многообразии и единстве.

И. Герbart считал, что «умственная деятельность школьников напрямую зависит от связи между учебными предметами» [4].

Известно, что идея межпредметных связей в преподавании учебных предметов в школе получила широкое распространение и в России. Например, В. Г. Белинский [6] выдвинул принцип «целостности» системы образования: все учебные дисциплины преподаются в единстве и взаимосвязи. Н. Г. Чернышевский выступал за такие знания, которые, будучи приобретенными по одному предмету, не остались бы бесплодными для усвоения других дисциплин школьной программы [7].

Идею межпредметных связей развивал также известный русский педагог К. Д. Ушинский. Он предпринял попытку обосновать необходимость осуществления межпредметных связей с точки зрения только что зарождавшейся в XIX в. науки психологии. К. Д. Ушинский указывал на разнообразие ассоциативных взаимосвязей между предметами: по противоположности, сходству, времени, единству места, рассудочной части и др. [8]. Он полагал, что без связи между учебными дисциплинами у учащихся не может быть системных и целостных знаний и достаточно резко критиковал такую систему преподавания в школе, при которой учителя ограничены только своим предметом и не уделяют внимания общему умственному развитию учащихся. В результате у последних формировалось «мертвое состояние идей, когда они лежали в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга» [8].

Теоретическим обоснованием идеи межпредметных связей на основе диалектического подхода к познанию, сущность которого отражена наукой философией, занималась Н. К. Крупская: «Чтобы действительно знать предмет, надо охватить, изучить все его стороны, все связи и “опосредствова-

ния» [9]. По ее мнению, идеи взаимосвязанного преподавания учебных дисциплин должны находить продуманное отражение в учебных программах. Этот подход был реализован ею на заре советской власти. Были сформированы комплексные программы Государственного учебного Совета, предполагающие объединение различных областей знания вокруг крупных комплексных тем – «Природа», «Общество», «Труд». «Комплекс в целом представляет собой не что иное, как межпредметную систему, объединяющую знания из разных основ наук о том или ином объекте действительности». Однако комплексирование не получило ожидаемых высоких оценок, и в 1931 г. были введены новые образовательные программы, основанные на дифференцированном (предметном) обучении.

Межпредметные связи уже в первые годы существования советской школы рассматривались и развивались как методологический принцип, обеспечивающий единство обучения и воспитания в учебно-трудовой деятельности ученика на мировоззренческой основе. В 50-е годы углубление политехнических аспектов обучения обусловило развитие нового направления межпредметных связей – между общеобразовательными и политехническими знаниями, особенно в области профессионально-технического образования [10].

Итак, на разных исторических этапах идею межпредметных связей педагоги видели и в формировании системы знаний и научного мировоззрения; и в овладении обобщенными методами «познания» и трудовыми умениями и навыками в процессе объединения знаний на основе определенных видов деятельности; и в воспитании школьников (подготовка к трудовой деятельности, к жизни, политехническое обучение и т. д.).

Нельзя не согласиться с В. В. Краевским, что «согласование учебных предметов по содержанию должно осуществляться не после того, как учебные предметы уже полностью сформированы и создан комплекс учебных материалов к ним, а до этого – хотя бы в общих контурах» [11].

И. Д. Зверев и В. Н. Максимова считают межпредметные связи комплексной проблемой современной дидактики, так как эта проблема «определяется общими целями обучения, органически связана с предметной структурой содержания образования, выводится из нее, находя отражение в задачах, методах, формах, средствах обучения» [12].

С 80-х гг. прошлого века идея межпредметных связей используется при формировании интегративных курсов. Первым научно-педагогическим исследованием проблем интеграции в образовании стал сборник научных трудов «Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования», изданный в 1983 г. В конце 1980-х гг. начинается и к середине 1990-х гг. достигает апогея инновационное движение по созданию интегративных учебных курсов и уроков. В основе интегративного курса лежит система межпредметных связей, и предназначен он для обычного профессионала-предметника [13].

О межпредметных связях физики и химии в исследованиях последних лет ведется широкая дискуссия. В. Н. Янцен [14] изучал эту проблему, опираясь на опыт преподавания физики во взаимосвязи с химией в средней школе. М. Ж. Симонова исследовала роль межпредметных связей этих дис-

циплин при формировании понятия о веществе у учащихся средней школы. Г. И. Имашев считал, что химические превращения неотделимы от физических явлений, «Более полное их познание возможно только при совместном изучении» [15], пришел к заключению, что применение знаний и умений из физики и химии для решения какой-то одной проблемы способствует формированию научного мировоззрения и навыков широкого обобщения знаний. В. Н. Федорова, Д. М. Кирюшкин [16] рассматривали взаимосвязь химии и физики в процессах обучения в общеобразовательной школе; с помощью учебных планов для указанных дисциплин, они маршрутизировали межпредметные связи.

Проведенные исследования сыграли большую роль в развитии качественного понимания межпредметных связей. Однако в них не затрагивался вопрос моделирования межпредметных связей для оценки степени взаимосвязанности содержания учебных курсов. Графовая и информационная модели межпредметных связей с соответствующими количественными характеристиками были предложены в 2006 г. Т. Н. Гнитецкой и применены к курсу математического анализа и физики [17]. Модели позволяют установить иерархию межпредметных элементов знаний, выделить фундаментальное ядро в группах понятий, законов, моделей, принципов, теорий физики, используемых в математике, и в группах понятий аксиом, теорем математики, используемых в физике, рассчитать степень связности различных курсов физики и математики и определить наиболее взаимосвязанные, оптимизировать последовательность изложения разделов математики и физики с точки зрения повышения их связности. В 2007 г. на основе моделей авторами статьи были проанализированы различные школьные курсы физики и химии, установлена их связность, рекомендованы наиболее связанные между собой учебники физики и химии [18].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Коменский Я. А.** Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1955. – 416 с.
2. **Локк Дж.** Мысли о воспитании / пер. с англ. – М. : Тип. Прянишникова, 1904. – 241 с.
3. **Песталоцци И.Г.** Избранные педагогические произведения. – М. : Просвещение, 1963. – Т. 2. – 527 с.
4. **Герbart И.** Избранные педагогические сочинения. – М. : Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1913. – 367 с.
5. **Дистерверг А.** Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
6. **Белинский В. Г.** Избранные педагогические сочинения / под ред. Е. Н. Медынский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 280 с.
7. Чернышевский Н. Г. Избранные педагогические сочинения. – М., 1953. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.catalogy.ru/books/2365727_n-g-chernyshevskiy-izbrannye-pedagogicheskie-sochineniya.htm (дата обращения: 14.03.2013).
8. **Ушинский К. Д.** Собрание сочинений. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:17754/Source:default> (дата обращения: 12.01. 2013).
9. **Крупская Н. К.** Педагогические сочинения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/472462/> (дата обращения: 21.03.2013).

10. **Исаев Д. А.** Компьютерное моделирование учебных программ по физике для общеобразовательных учреждений – М. : Прометей, 2002. – 152 с.
11. **Краевский В. В.** Общие основы педагогики. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
12. **Зверев И. Д., Максимова В. Н.** Межпредметные связи в современной школе. – М. : Педагогика, 1981.– 160 с.
13. **Королева К. П.** Межпредметные связи и их влияние на формирование знаний и способов деятельности учащихся (на материале истории и литературы 8 класса) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968. – 291 с.
14. **Янцен В. Н.** О межпредметных связях в процессе преподавания основ естественных наук // Сов. педагогика. – 1968. – № 3. – С. 37–44.
15. **Имашев Г. И.** Межпредметные связи в курсе электродинамики // Педагогические науки. Современные методы преподавания. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Pedagogica/18801.doc.htm
16. **Фёдорова В. Н., Кирюшкин Д. М.** Межпредметные связи. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.
17. **Гнитецкая Т. Н.** Информационные модели внутри- и межпредметных связей как основа технологии обучения физике : дис. ... д-ра пед. наук. – М., – 2006. – 321 с.
18. **Гнитецкая Т. Н., Иванова Е. Б.** Межпредметные связи в школьных курсах химии и физики // Химия и химическое образование : материалы Междунар. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2007. – С. 259–261.

Принята редакцией: 27.11.2013

УДК 50.0

ОРГАНИЗАЦИЯ МОТИВА ДОСТИЖЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ

Т. Н. Гнитецкая, Е. В. Карнаухова (Владивосток),
Н. А. Алмаев (Москва)

Проблема мотивации студентов первых курсов обучения к активной учебной деятельности всегда стояла перед преподавателями естественнонаучных дисциплин и особенно физики. В последнее время эта проблема обострилась в связи с общими изменениями в школьном образовании, среди которых к основным можно отнести, например, уменьшение числа аудиторных часов, отводимых на изучение физики в школе, что стало причиной снижения уровня школьной подготовки по физике. Авторы статьи анализируют проблему мотивации студентов первых курсов естественнонаучных

© Гнитецкая Т. Н., Алмаев Н. А., Карнаухова Е. В., 2014

Гнитецкая Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей физики, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: gnitetskaya.tn@dvfu.ru

Алмаев Николай Альбертович – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН (Москва).

Карнаухова Елена Владимировна – аспирант, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: vov_el@mail.ru

Gnitetskaya Tatiana Nikolaevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of General Physics, Far Eastern Federal University.

Almaev Nikolai Al'bertovich – Doctor of Psychology, Leading Researcher of the Institute of Psychology of the RAS (Moscow).

Karnaukhova Elena Vladimirovna – post-graduate student, Far Eastern Federal University.

специальностей к изучению физики в рамках модели системы психического отражения. Исследована возможность достижения студентами-первокурсниками высокого уровня психического отражения за счет формирования у них мотива достижения. Приведены примеры организации целенаправленной самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения физике на лекциях и семинарах,

Ключевые слова: мотивация, обучение физике, мотив достижения, психическое отражение.

CREATING THE ACHIEVEMENT MOTIVE IN STUDYING PHYSICS FOR THE FIRST-YEAR STUDENTS

T. N. Gnitetskaya, E. V. Karnaukhova (Vladivostok),
N. A. Almaev (Moscow)

The problem of the first-year students' motivation to active learning has always been topical for the teachers of natural sciences, especially physics. Recently, this problem has worsened due to the general changes in school education, the most significant among which is a decrease in the number of classroom hours devoted to the study of physics at school, which is the main reason of deterioration of the level of school preparation in physics. The authors analyze the problem of motivation to studying physics for the first-year natural science students using a model of the system of mental reflection, as well as the features of the achievement motive. There is studied the possibility of freshmen students' achieving a high level of mental reflection by forming the motive of achievement. The article gives the examples of organizations of the purpose-oriented independent activity of students in learning physics during lectures and seminars.

Keywords: motivation, learning physics, achievement motive, mental reflection.

Введение в школе тестового контроля знаний и ориентация процесса обучения на тестовые задания ГЕА и ЕГЭ привело к феномену неумения учиться: перестали в должной мере формироваться навыки самостоятельной деятельности у обучающихся. В итоге потенциально способные к обучению в вузе студенты, стремящиеся к получению хороших результатов на первых курсах, по указанным причинам не могут их достичь. Возникает конфликт интересов, выливающийся в ощущение сильного дискомфорта, растёт психологическое и эмоциональное напряжение, которое приводит к осознанию собственной беспомощности и угасанию интереса к учению. Необходимо быстро получить навыки самостоятельной деятельности. Это очень непростая задача, но возможная, если создать условия, благоприятствующие возникновению и поддержанию высокой мотивированности студентов к учебной деятельности.

В решении этой проблемы оказывается система психического отражения. Модель системы психического отражения, как известно, содержит иерархические уровни [1], где каждый уровень имеет свои эмергентные свойства. Виды мышления в рамках модели дифференцируются в зависимости от психических элементов соответствующего уровня. Первому, сенсорно-перцептивному, уровню предшествует уровень – системно-образующая среда, на котором происходит в форме рефлекса бессознательное реагирова-

ние, а мышление отсутствует. Будем считать, что этот уровень в любом случае сформирован у первокурсников. Первый уровень реализуется через ощущение с помощью осознанного, субъективного реагирования, что обеспечивает сенсорно-перцептивное мышление, как оперирование ощущениями. На втором, образном, уровне мышление осуществляется в форме оперирования конкретными, обобщенными и другими образами, а эмергентными свойствами являются многополярность, дихотомичное восприятие мира и себя. На третьем уровне исчезает дихотомическое восприятие – эмергентные свойства имеют только вербальный характер. Это уровень научного мышления, где оперируют научными понятиями, законами, принципами и прочими дефинициями. Самый высокий уровень модели, четвертый, – это системное видение, завершающее диапазон психического отражения мира современным человеком. Модель предусматривает возможность расширения указанного диапазона по мере развития человека. Учитывая, что каждый уровень разбивается на подуровни, становится очевидно, что путь от первого уровня до четвертого весьма продолжителен и связан с интеллектуальным развитием человека.

Поэтому на первый взгляд кажется нереальной попытка создания условий, которые позволили бы первокурснику перескочить с первого на третий и даже на четвертый уровень психического отражения. Однако данная модель предполагает, что каждый последующий уровень не уничтожает предыдущий, а достраивает лестницу развития. Человек может сознательно переключать внимание с одного уровня психического отражения на другой, сохраняя весь диапазон.

Данное положение позволило предположить, что скачки с низших уровней на более высокие возможны. Целенаправленная же деятельность, в результате которой совершается скачок, может быть сопоставлена деятельности, реализующей мотив достижения. Мотив достижения был детально исследован в середине XX в. известным американским психологом Макклелландом, (см.: Н. А. Алмаева [2]). Под достижением понимается успех в соревновании со стандартом совершенства. Обращает на себя внимание допущение Макклелланда: «Субъект может не достигать цели, но само участие в таком соревновании уже – достаточное основание для того, чтобы считать цель продиктованной мотивом достижения».

Таким образом, специальная организация целенаправленной учебной деятельности [3], выполняемой студентами первокурсниками на научном уровне и даже на уровне системного видения психического отражения не только не противоречит модели системы психического отражения, но и стимулирует у студентов мотива достижения. Естественно, что целенаправленная деятельность студентов в условиях возникновения мотива достижения связана с интеллектуальным напряжением, верхний предел которого сугубо индивидуален. Поэтому содержание заданий должно быть по силам каждому. Приведем примеры организации условий для возникновения мотива достижения.

В университетах существует стереотип желательной организации модульного процесса обучения физике. Сначала читают лекции, затем по пройденному на лекциях материалу решают физические эксперименталь-

ные и теоретические задачи и завершают изучение модуля семинаром. Такой процесс обучения не предполагает организации условий для возникновения мотива достижения. Предлагается [3] изучать модуль поэтапно и на первый этап вынести самостоятельное написание конспекта по теоретическим вопросам темы модуля. Вопросы всех тем предварительно подготавливает преподаватель и выдает студентам в начале семестра. К каждому вопросу прилагаются ссылки на литературу (до десяти наименований) с указанием параграфов и страниц. Во время написания конспекта студенты самостоятельно знакомятся с вопросами темы, преодолевают индивидуальный барьер неизвестности и формируют список вопросов, ответы на которые хотели бы получить во время лекции. Мотив достижения обеспечен доступностью выполнения непростого задания. Здесь стандартом совершенства является содержание учебников. Обязательный контроль конспектов проводится в первые минуты лекции: проверяется наличие или отсутствие конспекта. Во время семестрового экзамена студенту задаются дополнительные вопросы по тем темам, по которым не были подготовлены конспекты.

Другой пример – организация семинаров в виде научных конференций, на которых студенты обсуждают наиболее сложные вопросы темы модуля, выступая с докладами [3]. Здесь соревнование проводится между группами студентов, составленными по признаку психологической совместимости. Стандартом совершенства является лучший доклад. Доклады оцениваются прямо на семинаре. Для снижения негативного воздействия плохих оценок на мотив студента предлагают двух оппонентов: черного – из группы противника и белого – из своей группы. Первым выступает белый, его задача выделить достоинства доклада и на этом основании поставить максимально высокую оценку.

Таким образом, каждая форма обучения организована так, чтобы у студентов в результате напряжения возникал мотив достижения, который обеспечивает высокий уровень психического отражения и в короткие сроки формирует соответствующие навыки. Риск возникновения ощущения побежденного у слабого студента нивелируется за счет того, что соревнуется группа, где можно спрятаться за более сильных товарищей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прокопчик-Гайко И. Л. Системное моделирование психического отражения // Психолог. журн. – 2009. – № 4. – С. 18–26.
2. Алмаев Н. А. Применение контент-анализа в исследованиях личности: методические вопросы. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2012. – 167 с.
3. Репкина Г. В. Исследование оперативной памяти // Проблемы инженерной психологии. Вып. 3: Психология памяти / под ред. П. И. Зинченко. – Л. : 1965. – С. 118–165.

Принята редакцией: 27.11.2013

УДК 378.225

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ
И МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
«ЛИНГВИСТИКА»**

Е. Ю. Варламова (Чебоксары)

Автор анализирует и сопоставляет содержание профессиональной компетентности бакалавров и магистров по направлению подготовки «Лингвистика» в условиях реформирования российской системы высшего профессионального образования и осуществления профессиональной подготовки в соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения. В статье определены понятия «профессиональная компетентность бакалавра», «профессиональная компетентность магистра»; выявлены их сходство и различие на основе сопоставления объектов и видов профессиональной деятельности, видов компетенций и других компонентов, исследуемых понятий.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, бакалавр, магистр, профессиональное обучение, профессиональная подготовка, система, направление подготовки «Лингвистика».

**THE COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF THE PROFESSIONAL
COMPETENCE OF BACHELORS AND MASTERS
OF THE “LINGUISTICS” PROFILE OF TRAINING**

E. Yu. Varlamova (Cheboksary)

The author analyzes and compares the content of professional competence of Bachelors and Masters of the “Linguistics” profile of training in the conditions of reforming the Russian system of higher education and organizing professional training in accordance with the requirements of the modern state educational standards. The article defines the terms of «professional competence of the Bachelor», «professional competence of the Master»; it reveals the similarities and differences of their characteristics for Bachelors and Masters of linguistics on the basis of comparison of the objects and kinds of professional activity, capacities and other components.

Keywords: professional competence, capacity, Bachelor, Master, professional education, professional training, system, the “Linguistics” profile of training.

Реформирование системы образования, разработка и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения привели к изменению требований к профессиональной компетентности выпускника вуза – бакалав-

© Варламова Е. Ю., 2014

Варламова Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева.

E-mail: ev302@mail.ru

Varlamova Elena Yuryevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Chair of English, I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University.

ра и магистра. Анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, а также нормативной документации (Стратегии модернизации содержания общего образования, документов Болонского процесса, ФГОС ВПО третьего поколения и др.) позволил сделать вывод о качественном различии требований к организации и осуществлению профессиональной подготовки бакалавров и магистров по направлению «Лингвистика».

Сравнение основано на следующих положениях, равнозначных для характеристики образования, получаемого бакалаврами и магистрами:

– профессиональная компетентность бакалавров и магистров – это целостное интегративное образование, включающее ряд компетенций, соответствующих требованиям ФГОС ВПО третьего поколения;

– профессиональная компетентность, бакалавров и магистров по направлению подготовки «Лингвистика» имеет особенности, обусловленные спецификой осуществления иноязычной профессиональной подготовки;

– основными компетенциями, соответствующими специфике иноязычного профессионального образования, по мнению ученых и методистов (Н. В. Баграмовой [1], А. Л. Бердичевского [2], М. Н. Вятютнева [3], Ю. В. Еремина [4], О. Е. Ломакиной [5], С. Ф. Шатилова [6] и др.), являются языковая, коммуникативная (речевая), лингводидактическая, социокультурная и личностная. В нашем исследовании термины «иноязычная коммуникативная компетенция» и «иноязычная речевая компетенция» идентичны. Дидактическая (методическая) компетенция бакалавров и магистров по направлению подготовки «Лингвистика» имеет языковую направленность, поэтому при описании структуры профессиональной компетентности применим термин «лингводидактическая компетенция» в силу его соответствия специфике иноязычного профессионального обучения и более широкой значимости. Социокультурная компетенция, как более объемное понятие в сравнении с понятиями страноведческой и лингвострановедческой компетенций, на наш взгляд, предполагает ориентированность на активное и сознательное взаимодействие личности с родной и иноязычной культурой;

– компетенции, определяемые в структуре профессиональной компетентности, соответствуют особенностям профессионального обучения студентов и включают профессиональные знания, умения, навыки и, опыт, приобретаемые в результате профессиональной мотивации и формируемых профессиональных ценностей.

Конкретизация профессиональной компетентности бакалавров и магистров по направлению подготовки «Лингвистика» основана на соответствующем ФГОС ВПО третьего поколения. Согласно этому документу, в магистратуре дальнейшее развитие получают компетенции, сформированные в бакалавриате в определенных областях (теория изучаемых иностранных языков; иностранные языки и культура стран изучаемых языков; теория и методика преподавания иностранных языков и культуры; перевод и переводоведение; теория межкультурной коммуникации). Однако имеются различия в объектах профессиональной деятельности: вместо объекта профессиональной деятельности бакалавра «лингвистические компоненты электронных образовательных систем» введен объект «теоретическая и прикладная лингвистика» [7–8].

В ФГОС ВПО отмечается, что магистр по направлению подготовки «Лингвистика» должен быть готов к профессиональной деятельности, виды которой являются общими для бакалавров и магистров: научно-методическая, научно-исследовательская и организационно-методическая. Отличие профессиональной подготовки магистра состоит в его готовности к успешному выполнению не производственно-практической деятельности (которая обозначена в требованиях к подготовке бакалавра), а профессионально-практической [7–8]. Сопоставление ФГОС ВПО для бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки «Лингвистика» показало, что профессионально-практическая деятельность магистра по содержанию идентична производственно-практической деятельности бакалавра, отличает ее характер, более узкая направленность на овладение способами эффективного осуществления деятельности, связанной с определенной будущей профессией; готовность магистра к профессионально-практической деятельности основана на опыте познания и овладения в процессе обучения в бакалавриате производственно-практической деятельностью.

В нашем исследовании профессиональную компетентность бакалавров и магистров мы рассматриваем системно, во взаимосвязи компетенций, проявляющихся в различных видах профессиональной деятельности; компетенции, сформированные в бакалавриате, составляют основу для формирования у магистра более сложных личностных образований и других компетенций, более узкого профессионального характера.

Приведем сформулированные нами определения профессиональной компетентности бакалавра и магистра.

Профессиональная компетентность бакалавра по направлению подготовки «Лингвистика» – это целостное и интегративное образование, включающее в себя определенные компетенции (языковую, речевую (коммуникативную), лингводидактическую, социокультурную, личностную), которые соответствуют требованиям ФГОС ВПО, особенностям иноязычной профессиональной подготовки и позволяют бакалаврам эффективно осуществлять профессиональную деятельность на основе интегрированных знаний, умений и навыков, профессионального опыта, профессиональной мотивации и профессиональных ценностей.

Профессиональная компетентность магистра по направлению подготовки «Лингвистика» – это целостное интегративное образование, включающее в себя сформированность у обучающегося определенных компетенций (языковой, коммуникативной (речевой), лингводидактической, социокультурной, личностной, аналитико-исследовательской), отличающихся по содержанию от соответствующих компетенций бакалавров и основанных на профессиональных знаниях, умениях, навыках, опыте, мотивации, ценностях. Как мы видим, среди требований к профессиональной подготовке магистров особо выделяется формирование умения самостоятельно заниматься научно-исследовательской работой, проектировать профессиональную деятельность на основе научной аналитической деятельности, что развивает особую компетенцию – аналитико-исследовательскую.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что основным требованием к профессиональной подготовке как бакалавров, так и магистров по направ-

лению подготовки «Лингвистика» выступает формирование у них профессиональной компетентности. Этот процесс должен происходить последовательно и системно, основываясь на специфике организации базового высшего образования в бакалавриате и высшего профессионального образования в магистратуре, учитывать современные требования к высшему профессиональному образованию и особенности осуществления иноязычной профессиональной подготовки в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Баграмова Н. В.** О структуре профессиональной компетенции учителя иностранного языка // Профессионально-педагогическая направленность обучения иностранным языкам на старших курсах языкового факультета педвуза: межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: СГПИ, 1990. – С. 3–7.
2. **Бердичевский А. Л.** Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе: научно-теоретическое пособие. – М. : Высш. шк., 1989. – 103 с.
3. **Вятюгнев М. Н.** Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностр. яз. в школе. – 1975. – № 6. – С. 55–64.
4. **Еремин Ю. В.** Обучение учителя средней школы профессиональному владению английским языком. – Ростов н/Д. : РГПИ, 1987. – 60 с.
5. **Ломакина О. Е.** Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1998. – 23 с.
6. **Шаталов С. Ф.** Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе // Профессионально-направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1985. – С. 3–16.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика. Квалификация (степень) бакалавр. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf (дата обращения: 10.11.2013).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика. Квалификация (степень) магистр. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm540-1.pdf (дата обращения: 10.11.2013).

Принята редакцией: 11.11.2013

УДК 159.9. + 316.6

ВОЗМОЖНОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ДЕЗАДАПТИВНЫХ ФОРМ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

О. О. Андронникова (Новосибирск)

В данной статье автор анализирует психолого-педагогические условия трансформации дезадаптивных форм виктимного поведения подростков в образовательном пространстве. Дано понятие дезадаптивных форм виктимного поведения, описаны его характеристики и специфические факторы возникновения. Представлены результаты экспериментальных исследований, проведения подростков г. Новосибирска и области. Выделены и описаны условия, при которых работа по трансформации дезадаптивных форм виктимного поведения подростков может быть эффективна. Представлены результаты исследования параметров безопасности образовательной среды, выступающей основой для формирования безопасного поведения. Охарактеризованы параметры психолого-образовательного сопровождения, обеспечивающие возможность трансформации поведения подростков.

Ключевые слова: *виктимное поведение, трансформация, образовательное пространство, безопасность.*

THE TRANSFORMATION POSSIBILITIES FOR THE NON-ADAPTIVE FORMS OF ADOLESCENTS' VICTIM BEHAVIOR IN THE EDUCATIONAL SPACE

O. O. Andronnikova (Novosibirsk)

In the article the author examines the psycho-pedagogical conditions for transformation of the non-adaptive forms of victim behavior of teenagers in the educational space. A concept of non-adaptive forms of victim behavior is presented; its characteristics and the specific factors of its appearance are described. The results of experimental studies conducted among the adolescents in the Novosibirsk region are presented. There are identified and described the conditions under which the work of transformation of the non-adaptive forms of victim behavior in adolescents can be effective. There are given the results of the study of the safety parameters of the educational environment, serving as a basis for the formation of safe behavior. There are characterized the parameters of psycho-educational support, providing opportunities of transformation of the adolescents' behavior.

Keywords: *victim behavior, transformation, educational space, safety.*

© Андронникова О. О., 2014

Андронникова Ольга Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: andronnikova_69@mail.ru, andronnikovaO@gmail.com

Andronnikova Olga Olegovna – Candidate of Psychological Sciences, Docent, the Dean of the Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Ключевой проблемой данного исследования является понимание возможности трансформации дезадаптивных форм виктимного поведения подростков в процессе обучения. Определим основные научные дефиниции, фигурирующие в работе. Мы понимаем виктимное поведение как отклонения от норм безопасного поведения, реализующегося в совокупности социальных, психических и моральных проявлений [1]. При этом необходимо выделить несколько психологических явлений: само виктимное поведение и виктимность как совокупность свойств человека, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья [2]. В настоящее время в научной психологии сформировался комплекс концепций, в рамках которых реализуются различные подходы к изучению виктимного поведения и личностной виктимности детей и взрослых, ставших жертвами воздействия со стороны окружения [3; 4]. Анализ отечественных и зарубежных исследований виктимного поведения позволил выделить три основных подхода к рассмотрению виктимности личности, как основы для формирования виктимного поведения: виктимность как дезадаптация и отклонение от норм и правил безопасного поведения; виктимность как девиация личности и/или социальной общности; виктимность как дефицитарная деформация развития личности. В нашей работе виктимность личности рассматривается в рамках дезадаптационного подхода. Виктимность – динамическое образование, выражающееся в виктимном поведении и свойственное любому человеку [5]. При этом в контексте нашего исследования опасной считается степень виктимности, превышающая социальные нормы и выражающаяся в некоторых видах поведения.

Исследование данного вопроса проводилась нами на протяжении ряда лет (1999–2005), выборка подростков включала в себя 1470 человек г. Новосибирска и области. Выделены различные формы виктимного поведения: агрессивное, активное, инициативное, пассивное и не критичное [1]. Наиболее опасные агрессивный и саморазрушающий типы поведения.

Необходимо отметить, что зачастую социум не только поддерживает некоторые формы виктимного поведения, но и делает их ожидаемыми. Отсутствие таких нормативно ожидаемых качеств приводит личность к социальной дезадаптации. С этой точки зрения, несмотря на то, что виктимное поведение в принципе рассматривается как дезадаптивное, некоторые формы виктимного поведения не только увеличивают адаптированность человека к конкретному социуму, но и становятся смыслообразующими компонентами существования.

Анализ специфики проявления различных форм виктимного поведения подростков позволяет выделить в качестве дезадаптивных такие формы, как агрессивное, пассивное и не критичное виктимное поведение. Тогда как некоторые формы активного и инициативного виктимного поведения в подростковом возрасте несут с собой увеличение адаптивности через решение актуальных для данного возраста потребностей принадлежности к группе, социальное признание, лидерство, самоутверждение, обретение ценностных смыслов, нарушение некоторых норм поведения.

Так, например, по нашим исследованиям подростки, обладающие нормативным уровнем виктимности (невиктимные), способны к проявлению аг-

рессии в случае необходимости (0,575, $\rho \leq 0,01$), а также к низкой критичности в оценке событий (0,476, $\rho \leq 0,05$), что в принципе присуще подростковому возрасту. Однако для данной группы характерны также самоуглубленность (0,403, $\rho \leq 0,05$), доминантность (0,605, $\rho \leq 0,05$), чувство социальной поддержки (0,712, $\rho \leq 0,01$), включенность «Я» в «Мы» (0,687, $\rho \leq 0,01$), низкая тревожность (0,49, $\rho \leq 0,05$), оценка воспитательных стратегий со стороны отца как позитивный интерес (0,741). Все это компенсирует готовность к агрессивному поведению и снижает опасность дезадаптации [5].

Испытуемых с активным (провоцирующим) поведением и высоким уровнем адаптивности отличает высокая самооценка (0,625, $\rho \leq 0,01$), доминантность (0,678, $\rho \leq 0,01$), склонность к агрессивному поведению (0,535, $\rho \leq 0,05$), гиперсоциальное поведение (0,688, $\rho \leq 0,01$), общительность и доброжелательность (0,458, $\rho \leq 0,05$), чувство социальной поддержки (0,67, $\rho \leq 0,01$), включенность «Я» в «Мы» (0,632, $\rho \leq 0,01$), оценка воспитательных стратегий отца как автономных (0,527, $\rho \leq 0,05$). Испытуемые, относящиеся к подгруппе активного виктимного поведения с низким уровнем адаптированности, характеризуются вектором активности, направленным на саморазрушение, и низкой самооценкой, некритичностью поведения, враждебностью отношения со стороны матери и непоследовательностью в воспитании со стороны отца, душевной мягкостью и напряженностью [5].

Таким образом, несмотря на выраженную степень виктимности, активное виктимное поведение может проявляться как аутоагрессивное и дезадаптивное, а может, при определенных условиях, показывать достаточно высокую степень адаптивности за счет решения типичных подростковых задач.

Определяющими для данного типа поведения являются самооценка подростка (низкая – самоповреждающее поведение, завышенная связана с провоцирующим поведением), чувство включенности «Я» в «Мы» и ощущение социальной поддержки.

Формирование данного типа виктимного поведения связано с враждебным отношением со стороны обоих родителей, именно это обстоятельство способствует дезадаптивной реализации виктимного поведения, которое осуществляется при высокой социальной активности, отсутствии ощущения социальной поддержки и включенности в социум.

Подростки с инициативным виктимным поведением: высокая жизнерадостность (0,580, $\rho \leq 0,01$), моральная нормативность (0,710, $\rho \leq 0,01$), независимость в поведении (0,787, $\rho \leq 0,01$), реализованная виктимность (0,766, $\rho \leq 0,01$), самостоятельность (0,693, $\rho \leq 0,01$), социальная нормативность (0,628, $\rho \leq 0,01$), самоконтроль (0,603, $\rho \leq 0,01$), некритичное поведение (0,547, $\rho \leq 0,05$), включенность «Я» в «Мы», оценка стратегии воспитания со стороны отца как позитивного интереса к себе (0,472, $\rho \leq 0,05$). Характерным для этой группы является взаимосвязь между социальной поддержкой и самооценкой подростков (0,801, $\rho \leq 0,01$), это означает, что ощущение социальной поддержки способствует увеличению самооценки подростков [5]. Данный тип объединяет подростков, самооценка которых напрямую связана с оценкой их социумом, они отличаются высоким внутренним самоконтролем, ответственностью. Реализация виктимного потенциала в данной группе рес-

пондентов происходит в результате внутренней неудовлетворенности, ощущения вины и стремления к самостоятельности.

Для рассмотренных типов виктимного поведения в качестве системных показателей можно выделить такие параметры, как самооценка, чувство включенности «Я» в «Мы» и ощущение социальной поддержки.

Опираясь на результаты эмпирических исследований, проведенных на протяжении ряда лет, мы можем сказать, что именно чувство включенности «Я» в «Мы» и ощущение социальной поддержки, которые вполне можно выработать в ходе образовательного процесса, могут стать опорной точкой для трансформации неадаптивных форм виктимного поведения в более адаптивные.

Для более четкого понимания исследуемого явления опишем понятие психологической трансформации поведения. Существует несколько подходов к его определению в отечественной и зарубежной психологии, однако все они относят данное явление к изменению личности. Так, Е. А. Ковалева рассматривает трансформацию личности как превращение или замену одних психических свойств другими, часто противоположными, вследствие изменений социальных условий существования или под влиянием требования к деятельности [6]. Мы в нашем исследовании опираемся на принятый в отечественной литературе общепсихологический подход, предложенный М. Ш. Магомед-Эминовым [7]. Согласно данной теории трансформация рассматривается как последовательный процесс преобразования первичного содержания в иную трансформационную форму. При этом сам процесс представляет собой сложную психическую работу личности в контексте обретения и поддержания непрерывности и преобразования личности в целях достижения самоидентичности как высшего единства. Важным моментом для организации процесса трансформации является психологическая готовность, т. е. такой уровень самореализации, который обусловлен не столько актуальными потребностями человека, сколько наличными возможностями и особым типом системных образований ценностно-смыслового порядка, определяющими характер и форму открытия самоорганизующейся психологической системы (каковой является человек) [7].

Анализ различных педагогических концепций трансформации поведения позволяет выделить несколько магистральных направлений. Первое связано с организацией безопасной образовательной среды учебного заведения. В качестве второго направления нам кажется актуальной организация самоуправления школьников. Третье направление опирается на работу подростковых объединений социальной направленности. Четвертым направлением можно считать организацию специфического психолого-образовательного сопровождения как специфической системы, создающей такие условия образования, которые позволяют бы учащемуся самостоятельно формировать социально одобряемые модели виктимного поведения, проявление которых неизбежно на определенных возрастных этапах, вместо деструктивных видов виктимной реализации.

Рассмотрим выделенные направления, в которых возможна трансформация дезадаптивных форм виктимного поведения. Безопасность определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общест-

ва и государства от внутренних и внешних угроз. Психологическая безопасность, являющаяся одной из составляющих безопасности в целом и обеспечивающая сохранность психики, предполагает поддержание определенного баланса между негативным воздействием на человека окружающей среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такое воздействие собственными ресурсами. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека (базовая потребность человека) [8].

И. А. Баева психологическую безопасность образовательной среды рассматривает как защищенность от психологического насилия во взаимодействии таких структурных компонентов, как унижение, угроза, недоброжелательное отношение, игнорирование, принуждение [9]. Мы под психологической безопасностью понимаем состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье всех включенных в нее участников.

Психологическая безопасность образовательной среды рассматривается нами как сложное динамическое образование, системообразующим параметром которого является индекс психологической безопасности.

В процессе исследований в 2009–2013 гг. нам удалось выявить семь основных групп критериев, описывающих безопасность образовательной среды учебного заведения [10]. Модель безопасности опирается на идею создания профиля безопасности профессиональной образовательной среды, включающего следующие компоненты.

1. Позитивное отношение к среде у участников образовательного процесса.
2. Удовлетворенность отдельными составляющими образовательной среды, рассматриваемой нами в контексте отношения к учебной деятельности, ее оснащения и принятия решения о ее продолжении.
3. Переживание субъективного чувства благополучия всеми участниками образовательного процесса, включающего социальную уверенность в учебном заведении.
4. Индекс психологической безопасности (уровень защищенности от психологического насилия).
5. Учебное заведение как открытая образовательная система (наличие взаимосвязи с другими учебными и производственными предприятиями).
6. Психологическая поддержка образовательного процесса, в том числе интеграция эмигрантов, учет личностных особенностей учеников, создание системы, позволяющей овладеть учебными навыками.
7. Характеристики содержания образовательного процесса (практико-ориентированное обучение, должное внимание к физическому воспитанию; творческий подход к учебному процессу).

При этом чем в большей степени субъекты учебно-воспитательного процесса воспринимают среду как позитивную, чувствуют себя защищенными в ней, тем больше они удовлетворены ее характеристиками, ориентированы на сохранение и развитие потребности в продолжении совместной деятель-

ности. Все это создает условия для организации трансформационных процессов и формирования адаптивных форм поведения [11].

Другое направление работы, связанной с трансформацией дезадаптивного поведения подростков, является школьное самоуправление (самоорганизация), суть которого во внутренней активности и ответственности самого школьника. Современная общеобразовательная школа представляет собой сложное социально-педагогическое учреждение, включающее в себя различные объединения детей и взрослых. Самоорганизация в контексте школьного обучения и функционирования школьной системы связана с процессами самоуправления с целью включения ученика как субъекта в образовательную деятельность. Дети получают возможность участвовать в определении структуры и содержания обучения, планировать собственную деятельность. Такая форма организации учебного процесса приводит к активной жизненной позиции, вынуждая ребенка занимать ответственное положение по отношению к собственной жизни, ее сохранению и проектированию. Самоорганизация является значимым ресурсом для развития гражданской позиции учащихся.

Третье направление опирается на работу подростковых объединений социальной направленности. Данное направление напрямую связано с вопросами самоорганизации школьной деятельности. Это вызвано феноменом, отмеченным многими исследователями, выделившими внутренние взаимосвязи между участием школьников в системе самоорганизации и в детских социальных организациях. Такое участие позволяет ребенку чувствовать собственную социальную значимость и формировать соответствующую позицию ответственности. Особое внимание в данном контексте привлекают дополнительные образовательные ресурсы социальной направленности, такие как «школа лидерства», школа современного вожака и т. д. Участие в таких организациях создает у ребенка ощущение собственной социальной значимости, формирует чувство социальной принадлежности, включенности «Я» в «Мы».

Еще одно направление связано с понятием психолого-образовательного сопровождения, лишь недавно введенного в психологическую науку. О. М. Краснорядцева под психолого-образовательным сопровождением понимает создание специальных условий, при которых учащиеся обретают (или расширяют) опыт превращения своего личностного потенциала и возможностей социальной (в том числе и образовательной) среды в ресурсы собственного образования как процесса самосозидания, создания себя путем полагания себя в мир культуры [12].

В контексте трансформации виктимного поведения психолого-образовательное сопровождение – это система таких условий образования, которые позволяют учащемуся самостоятельно формировать социально одобряемые модели виктимного поведения, проявление которых неизбежно на определенных возрастных этапах, вместо деструктивных видов виктимной реализации. Важным аспектом в рамках такого процесса сопровождения становится формирование определенных личностных качеств учащихся, выведенных как основополагающие для активизации процессов трансформации личности. В первую очередь это чувство самостоятельности, адекват-

ная самооценка, моральная нормативность, способность к самоконтролю, ответственность, чувство социальной поддержки.

В качестве конкретного результата психолого-образовательного сопровождения мы полагаем актуализацию социально-личностных компетенций учащихся, овладение которыми обеспечивает эффективный процесс трансформации деструктивных видов виктимного поведения в социально-сохраняющие формы.

Таким образом, говоря о трансформации неадаптивных форм виктимного поведения, необходимо обратить внимание на создание специфической образовательной среды, в рамках которой должен выполняться ряд условий: высокий уровень безопасности, возможность участия в самоорганизации учебно-воспитательного процесса, наличие внешних социальных каналов самореализации при системной организации психолого-образовательного сопровождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Андронникова О. О.** Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика : моногр. – Новосибирск: Изд-во НГИ, 2005. – 300 с.
2. **Andronnikova O. O.** Research of psychological factors emergence Victim Behavior of teenagers // INTERN. J. ACAD. RES. – 2010. – № 3. – Vol. 2. – P. 241–245.
3. **Асанова Н. К.** Жестокое обращение с детьми: основные методологические вопросы, практические и правовые аспекты: руководство по предупреждению насилия над детьми. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 512 с.
4. **Moss H. A., Robcon K. S.** The relation between the amount of time infant spend at various states and the development of visual behavior // Child Development. – 1970. – № 2. – Vol. 41. – P. 239–240.
5. **Андронникова О. О.** Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01. – Новосибирск, 2005. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://dlib.rsl.ru/01002750214> (дата обращения: 14.03.2013).
6. **Ковалева Е. А.** Структура, динамика и содержательные характеристики психологических трансформаций личности в пенсионном возрасте // Гуманизация образования. – 2010. – Вып. 5. – С. 117–122.
7. **Магомед-Эминов М. Ш.** Трансформация личности. – М. : Психоаналит. ассоциация, 1998. – 496 с.
8. **Левина Л.В., Дмитриева Н. В.** Интегративный подход к организации психологической коррекции отклоняющегося поведения личности // Философия образования. – 2012. – № 3. – С. 59–65.
9. **Баева И. А.** Психологическая безопасность в образовании – СПб. : Изд-во «Союз», 2002. – 271 с.
10. **Андронникова О. О.** Методы образования психологической безопасности образовательной среды // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение : материалы IV науч.-практ. конф. (Москва, 13–15 декабря 2007 г.). – М. : Федерация психологов образования России. 2007. – С. 75–77.
11. **Андронникова О. О.** Развитие концепции психологической безопасности образовательной среды в сибирском регионе. Научно-образовательное пространство Сибири : сб. науч. тр. / под науч. ред. Н. Н. Савиной. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2009. – С. 25–33.
12. **Красноярцева О. М.** Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2007. – № 305. – С. 165–168.

Принята редакцией: 08.01.2013

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КЛАСТЕР ТЕРРИТОРИИ
КАК ФАКТОР ЕЕ ИНВЕСТИЦИОННОЙ
ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ**

А. Н. Сапрыкина (Новосибирск)

В статье рассматривается применение кластерного подхода в настоящее время в качестве одного из наиболее эффективных путей развития территорий. Это новая форма партнерства бизнеса, системы образования и культуры. Показано, что суть кластерного подхода заключается в том, чтобы создавать концепцию развития территории с позиции выстраивания на ней максимально высокой плотности деятельности и максимально длинной цепочки добавленной стоимости. Главная цель здесь – максимизация экономического эффекта и прибыли, которая остается на этой территории и идет на развитие инфраструктур, условий и качества жизни. Анализируются три вида кластеризации в сфере культуры и образования, которые рассматриваются в данной работе с разбором того, что в этих направлениях делается в Новосибирской области.

Ключевые слова: *система образования, бизнес, культура, социокультурный кластер, креативные индустрии, развитие территории, инвестиционная привлекательность, человеческий капитал, инновационный тип развития общества, государственно-частное партнерство, информационно-коммуникационные технологии.*

**THE SOCIO-CULTURAL CLUSTER OF A TERRITORY
AS A FACTOR OF ITS INVESTMENT ATTRACTIVENESS**

A. N. Saprykina (Novosibirsk)

The paper discusses the use of the cluster approach as one of the most effective ways of territorial development. This is a new form of partnership between business, education and culture. It is shown that the essence of the cluster approach is to create such a concept of territorial development that consists in developing the activity of maximum density and the value added chain of maximum length in the territory. The main goal is to maximize economic benefit and profit, which is to remain in the territory and to be used for developing infrastructure, living conditions and standards of life. Three types of clustering in the field of culture and education are analyzed. They are considered in the paper in the light of what is done in this respect in the Novosibirsk region.

Keywords: *educational system, business, culture, socio-cultural cluster, creative industries, territorial development, investment attraction, human capital, innova-*

© Сапрыкина А. Н., 2014

Сапрыкина Анастасия Николаевна – аспирант Сибирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

E-mail: foxyfoxy@mail.ru

Saprykina Anastasia Nikolaevna – post-graduate student of the Siberian Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

tive type of social development, public-private partnerships, information and communication technologies.

Стремительное изменение современного мира определяется глобальными тенденциями, имеющими важные последствия для культуры, а значит, и для культурной политики. Эти тенденции во многом определяют перспективы развития российской культуры и системы образования: развитие сферы информационно-коммуникационных технологий, включая Интернет; рост мобильности людей и миграции, которая еще будет постоянно расти. Н. В. Наливайко особенно выделяет в этой связи такие черты глобализации, как «рост контактов и связей между странами и народами в области торговли, технологий, информации и культуры» [1, с. 47].

Образование «невозможно без ориентации на определенную систему ценностей, которая структурирует духовную жизнь человека» [2, с. 90]. Современный человек живет в мире, важнейшей чертой которого является культурное многообразие; он постоянно вступает во взаимодействие с все возрастающим множеством культур и культурных сообществ. При этом каждый участник культурного взаимодействия выступает не только как потребитель культур, но и как создатель, носитель и творец культур тех сообществ, к которым он принадлежит. В Российской Федерации на государственном уровне культура рассматривается как один из важнейших источников развития человека. В правительственной Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. подчеркивается, что переход на инновационный путь развития сопровождается масштабными инвестициями в человеческий капитал, а развитие человеческого потенциала предполагает развитие культуры [3, с. 15].

Сегодня культуре и образованию отводится ведущая роль в формировании человека, создающего общество знаний, и это обусловлено следующими обстоятельствами: переход к инновационному типу развития общества в целом и сферы культуры в частности требует новых профессиональных качеств, включая соответствие современному уровню интеллектуального и культурного развития, что возможно только в социокультурной среде, сформированной на основе осознания целей развития общества и его нравственных ориентиров. По мере развития личности растут ее потребности в культурно-творческом самовыражении, освоении накопленных обществом культурных ценностей и знаний. Необходимость в удовлетворении этих потребностей, в свою очередь, стимулирует развитие рынка в сфере культуры и сфере образования; расширение рынка культуры, досуга и развлечений, в свою очередь, требует новых механизмов регулирования сферы культуры в целях сохранения баланса между процессами культурной глобализации и локализации, обеспечением доступа к благам культуры и ее коммерциализацией, ростом культурного разнообразия и укреплением социальной сплоченности [3, с. 29].

Развитие креативных индустрий – это интересный, инновационный, многообещающий путь постиндустриального развития больших и малых городов. Директор агентства «Институт культурной политики» М. Б. Гнедовский в интервью газете «Волна» так охарактеризовал происходящие перемены в сфере

культуры: «Переход от индустриального общества к постиндустриальному можно легко проследить: московские заводы переезжают в Подмоскowie или на окраины столицы, а здания заводов остаются. Их занимают люди, относящиеся к новому классу общества – креативному классу. Люди креативных профессий собираются группами, занимаются каждый своим делом, находясь при этом под одной крышей, имея возможность при необходимости мобильно объединяться. Креативная экономика – это производство идей, смыслов, произведений, проектов, которые становятся самостоятельными продуктами на рынке. К отраслям креативной экономики относятся: реклама, архитектура, дизайн, кино, издательское дело, мода, телевидение и радио, индустрия развлечений, ПО и вычислительные системы, изобразительное искусство, музыка, исполнительные искусства, ремесла» [4].

В 1970-е гг. культурные индустрии были инкорпорированы в культурную политику на национальном уровне или же крупными международными организациями, такими, как ЮНЕСКО, нацеленными на защиту национальных культур. К концу 1990-х гг. культурные индустрии стали весомым компонентом культурной политики на государственном уровне, приоритетом государственной социально-экономической политики. Впервые это случилось в 1997 г., когда Британским департаментом культуры, медиа и спорта был принят соответствующий документ. Именно британский опыт развития креативных индустрий сегодня является самым передовым. Следует отметить, что пионерами в этой сфере являются датчане, шведы, и, вообще, вся Европа. Существуют разные модели, обусловленные различием культурной политики и местными контекстными факторами. Европейская модель культурологической кластеризации подчеркивает культурное значение и миссию творческих индустрий, реализуя более широкую стратегию социальной значимости культуры и доступности культурных благ широкому кругу потребителей. Интересен факт различной интерпретации понятия «индустрия» для России и Европы. В России «индустрия» означает какое-либо масштабное производство, в Великобритании, например, «индустрия» – это когда больше двух человек собираются и что-то производят для продажи.

Суть кластерного подхода заключается в том, чтобы создавать концепцию развития территории с позиции выстраивания на ней максимально высокой плотности деятельности и максимально длинной цепочки добавленной стоимости. Главная цель при этом – максимизация экономического эффекта и прибыли, которая остается на данной территории и используется на развитие инфраструктуры, условий и качества жизни. В кластере возникает общая, специфичная, открытая творческая среда для коммуникации и сотрудничества, формируются новые сети взаимоотношений, на основе которых происходит обмен идеями. Популярность системного, кластерного подхода рождает разные интерпретации понятия «культурный кластер». Что такое социокультурный кластер? Культурными могут быть поступки человека, привычки, это может быть событие, явление, процесс образования. «Участник образовательного процесса, – как справедливо уточняет М. Ю. Веркутис, – оказывается в активном отношении с действительностью и пытается ее согласовать с результатами своей творческой активности» [5, с. 232]. Термин «культура» изначально отличается многозначностью истолкования.

В Декларации ЮНЕСКО (Мехико, 6 августа 1982 г.) имеется определение культуры, которая в широком смысле может пониматься как «весь комплекс наиболее ярких духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных черт, характеризующих общество или социальную группу» и включать в себя «не только искусство и литературу, но и образ жизни, основные права человека, систему ценностей, традиции и мировоззрение». Т. С. Косенко в этой связи отмечает: «Формирование всесторонне и гармонично развитой личности (в рамках гуманистического подхода) становится необходимой потребностью для решения глобальных проблем и является основной целью (идеалом) современного воспитания, отвечающей запросам общества и государства» [6, с. 60].

О социокультурном кластере следует говорить, тогда когда мы хотим получить концептуальный план развития территории через новые технологии в сфере культуры, креативной экономики и образования. Внедрение кластерных технологий будет способствовать росту деловой активности, улучшению инвестиционного климата в регионе страны, развитию социальных, экономических, информационных и интеграционных систем, что, в свою очередь, даст импульс для более интенсивного развития предпринимательства, привлечения инвестиций и экономического подъема территорий. Создание социокультурного кластера территории – это создание условий развития для всех представителей креативных профессий по кластерному типу. В кластере возникает общая, специфичная, открытая творческая среда для коммуникации и сотрудничества, формируются новые сети взаимоотношений, на основе которых происходит обмен идеями.

Тенденции развития по кластерному типу характерны для всех моделей творческих индустрий. При анализе последних исследований кластерных подходов в сфере культуры выделяются три основных вида: креативные, социокультурные и туристические кластеры.

Каноническое определение креативных индустрий, на которое опирается сегодня большинство исследователей и специалистов по городскому развитию, было сформулировано Департаментом культуры, медиа и спорта Правительства Великобритании в 1998 г.: «Креативные индустрии – это деятельность, в основе которой лежит индивидуальное творческое начало, навык или талант и которое несет в себе потенциал создания добавленной стоимости и рабочих мест путем производства и эксплуатации интеллектуальной собственности» [7]. Креативные кластеры возникают в основном путем освоения промышленных объектов и территорий, которые простаивают в связи со свертыванием производства в крупных российских городах. Как правило, это скопление мест для творчества и его презентации (например, студий, художественных мастерских, галерей, домов культуры, клубов детского творчества и т. п.) на одной территории. Большое количество таких кластеров находится в Европе и европейской части России, в Москве это, например, арт-галереи «Винзавод», «Гараж», центр дизайна «Art-play». Складываются на наших глазах в Москве, Санкт-Петербурге и других городах целые культурные кварталы и кластеры творческих индустрий концентрируют лучшие творческие ресурсы городов и создают принципиально новую, привлекательную для широкой публики художественную среду. На этих площадках регу-

лярно проводятся выставки, концерты, фестивали, медиа – и кинопоказы, театральные представления, презентации и художественные инсталляции, реализуются образовательные программы в сфере современного искусства, кинематографа, архитектуры и дизайна, а также благотворительные мероприятия. И хотя развитие креативных индустрий и провозглашается Правительством РФ как приоритетное направление социально-экономического развития, фактически в нашей стране творческие индустрии почти не имеют реальной поддержки на уровне администраций городов и регионов. Исключение могут составить Пермская, Ульяновская области и, конечно, Москва и Санкт-Петербург. В Новосибирской области людей с высоким творческим потенциалом довольно много. Три года назад в Новосибирске появился «Центр современного искусства», выросший из проекта «Смотри» в рамках «Интерры». Пока кластером его назвать нельзя, работает он в основном как выставочное пространство, но может развиваться во что-то большее.

Большинство экспертов сходятся во мнении, что последовательной реализации в регионах России концепции «креативного города» пока не происходит. Большинство креативных кластеров и творческих кварталов носят временный, проектный характер. Связано это, прежде всего, с их спонтанным, бессистемным появлением, а также практически с полным отсутствием устойчивых механизмов их поддержки со стороны городских и региональных властей. Отсутствует доверие, нет точки согласия между властью и представителями творческих профессий.

Вторым типом кластеризации в сфере культуры являются многофункциональные творческие кластеры, т.е. пространство, в котором сосуществуют и взаимодействуют образовательные программы, лекции, мастер-классы, презентации, театры, галереи. На таких площадках могут найти себе применение многочисленные творческие объединения и отдельные художники. Само существование креативных кластеров способствует развитию творческого предпринимательства: выявлять инициативы, изучать, какие из них наиболее интересны с точки зрения современной культуры и историко-культурного наследия, а затем связывать их с бизнесом. Подобные кластеры со временем становятся таким социокультурным пространством, где могут с пользой провести время и взрослые, и дети.

Очень «красивым» кластером является культурный центр «ЗИЛ» – пилотный проект Правительства Москвы, который под руководством Е. Зеленцовой превратился из бывшего дома культуры огромного автозавода в эталонный центр творческого развития. Такие дома культуры являются мечтой любого населенного пункта. Но на пути реализации такой мечты стоят серьезные проблемы. Почти 20 лет в нашей стране в культуру фактически не вкладывали средств. В большинстве учреждений культуры в селах нет условий для работы, здания в аварийных состояниях, а где-то их совсем нет. Кроме того, в сфере культуры большие проблемы с профессиональными кадрами, произошел отток наиболее талантливых деятелей культуры и искусства из Новосибирской области в другие субъекты Российской Федерации и за пределы государства. В советское время была создана мощная сеть сельских домов культуры, главная цель работы которых состояла в приобщении местного населения к культуре и самодеятельности. Это единственный в мире пример се-

ти учреждений культуры в малых городах и селах. Это было место, где формировалось общественное мнение, территория для организации досуга, встреч, развлекательных и познавательных мероприятий.

За двадцать лет эти учреждения, конечно, сильно поизносились, а кое-где исчезли совсем. Интересным опытом для Новосибирской области и других регионов России является Концепция проектирования социокультурных кластеров в муниципальных образованиях Белгородской области. Губернатор Белгородской области Е. С. Савченко так определяет сущность кластерного подхода: «Должны учитываться все параметры, характеризующие качество жизни человека. Это хорошо оплачиваемая работа. Это благоустроенное жилье со всей инженерной инфраструктурой. Это, кроме того, необходимый и достаточный набор социальных услуг – детский сад и школа, клубное заведение с библиотекой, кинозалом и помещениями для спортивных занятий, это баня с прачечной. Магазин, кафе, пункт бытового обслуживания. Кроме того, это хорошо оборудованный офис врача общей практики, помещение участкового уполномоченного милиции. Это православный храм. К каждому сельскому подворью должна быть подведена дорога, газ, электроэнергия, вода. Результатом явится повышение престижности проживания в сельской местности и создание основ для улучшения демографической ситуации на селе» [8].

В Новосибирской области имеется пример такого социокультурного кластера, он находится в стадии строительства в с. Лебедевка Искитимского района. В результате реконструкции здания совхозного сельсовета появился многофункциональный оборудованный зрительный зал на 300 мест, в котором предусмотрен не только показ кинофильмов, проведение концертов, но и проведение спортивных мероприятий, а также возможность проведение онлайн-видеоконференций. На первом этаже фойе с системой электронного музея, электронная библиотека с мобильной стеллажной системой, зона WiFi во всем здании, коворкинг-центр, детское и взрослое кафе. Второй этаж занимает детская школа искусств, танцевальный класс, малый зрительный зал для проведения литературных и театральных вечеров, отчетных концертов школы искусств, выступления коллективов художественной самодеятельности, презентаций, конференций, собраний. Зал оснащен видеопроектором, экраном, на улице предусмотрено летнее тематическое кафе, детская площадка. И главной причиной появления такого проекта является умение главы района добиваться финансирования проектов с помощью государственно-частного партнерства.

Это только начало, ожидаемыми системными эффектами создания региональной системы сельских социокультурных кластеров должны стать: создание условий для раскрытия культурно-творческого потенциала жителей области; расширение спектра услуг и повышение их качества культуры; расширение возможностей по созданию комплексных смежных услуг; востребованность выпускников учреждений профессионального образования в сфере культуры на региональном рынке труда.

Выделены следующие основные компоненты кластера: Дом культуры (клубные формирования, в том числе творческие коллективы народного творчества); библиотека (читальный зал – интернет-зал); классы музыкаль-

ной школы (филиал ДШИ); представительство ЗАГС; парк культуры с детской площадкой и детским кафе; музей истории села; дом ремесел и сувенирная лавка; временные выставки; памятники истории и культуры; выступления профессиональных коллективов (филармонии, театров); танцевальный зал; спортзал (комната для спортивных занятий с тренажерами, бассейн); центр молодежных проектов (развитие креативных индустрий); ателье, студия красоты и пр.; рекреационные зоны; контактный зоопарк и т. п. Перечень компонентов сельского социокультурного кластера при желании можно продолжить, исходя из специфики поселения.

Проектирование социокультурного кластера основано на следующих принципах: территориальное единство размещения учреждений и организаций – основных элементов кластера муниципального образования; интеграция отдельных функциональных отраслевых подсистем в организованную систему – комплекс услуг; наличие разработанной нормативно-правовой базы компонентов кластера, стандартизация и регламентация услуг в сфере культуры; финансовая поддержка развития социально-культурных кластеров органами исполнительной власти, привлечение внебюджетных источников финансирования; развитие внешней и внутренней конкуренции между компонентами кластера, активное продвижение сектора платных услуг; развитие креативных индустрий; активное взаимодействие с представителями малого бизнеса – развитие смежных услуг.

Создание системы муниципальных культурных кластеров должно в полной мере способствовать решению задачи по формированию социокультурной среды в каждом населенном пункте области; при этом должны быть определены минимальные необходимые и достаточные условия и ресурсы для культурной и творческой деятельности населения.

Распространенным в современных разработках и исследованиях видом кластеризации в сфере культуры являются туристические кластеры. Другими словами, это историко-культурные комплексы с развлекательной и образовательной компонентой, в нашей стране они еще называются «этнопарки». При разработке концепции туристического кластера необходимо понимать, что не все люди интересуются историей и археологией. А те, кто интересуется, часто приходят сюда с детьми. Чтобы посещаемость была высокой, чтобы люди хотели прийти еще и еще, надо добавлять развлекательное направление – всевозможные аттракционы, игры, забавы. Развитие развлекательных комплексов в мире характеризуется устойчивым положительным трендом. Комплексы развлечений и отдыха сегодня являются мощным сегментом туристского бизнеса, а мировой опыт свидетельствует о высокой перспективности аналогичных проектов.

В последнее время развитие получил так называемый событийный туризм. Очень популярны стали военно-исторические фестивали. Летом 2013 г. в Литве и в музее-заповеднике «Коломенское» Московской области проходили фестивали с рыцарскими турнирами эпохи высокого Средневековья. В Новосибирской области, в Кольванском районе военно-исторический фестиваль «Сибирский огонь» с 2012 г. проходит с большим успехом. В этом году он проходил 15 июня, посетителей было более 10 тыс. чел. На разных площадках в интерактивном режиме были показаны эпоха покорения Сиби-

ри, славяно-скандинавская историческая реконструкция, период высокого Средневековья с рыцарскими турнирами, Отечественная война 1812 г., период Первой мировой войны, Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Люди охотно участвуют в различных этнических фестивалях – самый известный в Новосибирской области называется «Живая вода».

Развитие этнографического и сельского туризма позволяет разрешить и другие социальные проблемы: сформировать рабочие места для местного населения, особенно в депрессивных селах и городах, сотворить рынки сбыта сельскохозяйственной и ремесленной продукции. В перспективе развитие агро- и этнотуризма в виде малого семейного гостиничного коммерциала может стать крупной социально-экономической программой по переводу части сельского населения из сферы производства в сферу услуг.

Если говорить о развитии туристических кластеров в Новосибирской области, то известны с разной стадией разработки такие проекты, как туристско-экономический кластер «Экопарк» в с. Новопичугово Ордынского района; Турнаевский комплекс в Болотнинском районе, основой которого является старейший храм Серафима Саровского, возведенный без единого гвоздя, высотой 29 м, второй по высоте после «Кижей» памятник деревянного зодчества в мире; Сибирский стан» у с. Катково в Кольванском районе; «Сузунский монетный двор» в пос. Сузун. Этот проект является самым разработанным и уже получившим финансовую поддержку Министерства культуры РФ. Открытие планируется в 2014 г., к 250-летию Сузунского медеплавильного завода и Сузунского монетного двора, где чеканили особую «сибирскую монету». Это будет новый современный музейно-туристический комплекс. Освободившееся пространство старого поселкового музея (избушка управляющего заводом А. А. Черкасова) планируется музеефицировать в соответствии с первоначальным назначением здания, создав музейный объект «Дом и контора управляющего», включить этот объект в состав музейного комплекса Сузунского монетного двора.

Экономическую концепцию подобных проектов можно охарактеризовать принципом «каждый объект прибылен сам по себе, но взаимодействие всегда намного выгоднее». То есть любой центр на территории должен быть на самоокупаемости, иметь самостоятельный экономический фундамент, но при этом не отказываться от дополнительных возможностей (привлечение туристов, экскурсии, мастер-классы и др.). Концепция создания туристического кластера должна учитывать современные тенденции социально-экономического развития России и развитых стран, а именно, сохранение историко-культурного наследия страны и края, патриотическое воспитание молодежи, большое внимание экологии и здоровому образу жизни.

Дмитрий Мильков, президент «Центра развития творческих индустрий» в г. Санкт-Петербурге, в течении многих лет занимающийся изучением и развитием креативных индустрий, в своей статье о государственной поддержке творческих индустрий пишет: «Мировой опыт демонстрирует значение творческих индустрий для культурного, социального и экономического благополучия территорий, но эффективное и устойчивое развитие сектора обеспечивается целенаправленной и комплексной поддержкой органов власти. Эта поддержка (прямая и через уполномоченные агентства, финансовая

и административная, исключительная и в составе частно-государственных партнерств) – залог успеха большинства состоявшихся зарубежных проектов. Именно кластерный (объединяющий компании на основе прямого соседства, территориальной близости или инфраструктурного единства) характер этих проектов, в первую очередь, работает на результат. Наиболее масштабные международные проекты в сфере культуры направлены на серьезные изменения городской среды, внешний и внутренний маркетинг значительных городских территорий, поддержку всей творческой отрасли, а не отдельных ее представителей. Признание кластерного подхода как основополагающего в политике и практике государственной поддержки творческих индустрий – вот рецепт эффективности этой поддержки» [9].

Реализация масштабного и амбициозного проекта способна повысить статус Новосибирска как столицы Сибири, улучшить имидж Новосибирской области в целом. Сложность и многогранность задач улучшения качества жизни за счет духовного, творческого развития личности, обеспечения качественных разнообразных и доступных населению услуг организаций культуры со стороны государства обуславливает необходимость решения данных проблем на основе программно - целевого подхода, который доказал свою эффективность в государственном управлении. Вместе с тем, для успешной реализации такого рода городских проектов требуется продуманная система поддержки, включая льготную аренду, систему малых кредитов, венчурные инвестиционные фонды, краудфандинг, а также постоянное консультирование небольших творческих компаний по вопросам ведения бизнеса. Все это становится возможным только при условии, что развитие творческих индустрий становится осознанным приоритетом культурной политики. Творческий кластер должен расцениваться как необходимое дополнение государственных и муниципальных учреждений культуры и искусства, а не как культурный андеграунд.

Новосибирская область не относится к сырьевым регионам. Поэтому рассчитывать на серьезные поступления в бюджет от продажи ресурсов не приходится. Зато здесь находится Академгородок, институты СО РАН, огромное количество образовательных учреждений в которых работают талантливые, креативные люди. Новосибирская область по праву может гордиться тем, что на ее территории можно получить качественное образование практически по любой творческой профессии. Существует серьезная проблема в том, что хотя в Новосибирской области и высок творческий потенциал, эффективной работы с населением пока не получается, потому что креативные индустрии находятся в «оппозиции» к современному городу, а это тормозит развитие городской среды в рассматриваемом направлении.

Нужно не только возвращать свои таланты, но и привлекать их, создавать в городе и области благоприятные условия для самореализации – в науке, в сфере образования, бизнесе, производстве, сфере услуг. Если взглянуть на творчество шире, чем в рамках сферы культуры, то станет понятно, что творческие люди сегодня – это не только представители творческих профессий. Современные бизнес-стратегии принимают во внимание не только материальный, но и нематериальный активы. Человеческий, творческий капитал корпорации становится немаловажной частью ее финансовой состоя-

тельности. Творческий подход дает возможность найти новые, уникальные решения в стремительно меняющемся мире, а значит, выиграть в конкурентной борьбе. Основной урок, преподанный культурой производству и бизнесу на рубеже веков, – урок творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Наливайко Н. В.** Функции философии как основы рассмотрения глобальных вопросов российского образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 4 (7). – С. 41–47.
2. **Олейникова О. Д.** Аксиологическая когерентность рыночной парадигмы образования и потребительского общества // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 88–95.
3. **Обзор** культурной политики в Российской Федерации: Аналитический доклад / Совет Европы (Council of Europe); отв. ред. К. Разлогов, Т. Санделл. – Ульяновск : Мастер студия, 2013. – 138 с.
4. **Интервью** с М. Б. Гнедовским, директором Института культурной политики. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://volnajournal.ru/issuu.php> (дата обращения: 21.04.2013).
5. **Веркутис М. Ю.** Проблемы современного образования в свете философии образования И. Г.Фихте // Философия образования. – 2013. – № 2 (47). – С. 229–233.
6. **Косенко Т. С.** Трансформация целей современного отечественного воспитания // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 3 (6). – С. 56–61.
7. **Зеленцова Е. В.** Креативные индустрии. Зарубежный опыт прикладных исследований. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mista.in.ua/ua/actual/1> (дата обращения: 21.04.2013).
8. **Андросова Н. Ю.** Социальнокультурные кластеры муниципальных образований Белгородской области. Опыт инноваций. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://bgcnt.ru/model-house-of-culture/socio-cultural-cluster.html> (дата обращения: 21.05.2013).
9. **Мильков Д. В.** Государственная поддержка творческих индустрий в России: опасности и возможности // Инициатива, партнерство, развитие : материалы междунар. культурного форума : сб. информационных и аналитических материалов / под общ. ред. О. Н. Астафьевой – Ульяновск : Мастер студия, 2013. – 76 с.

Принята редакцией: 08.01.2014

УДК 141.2

СОЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА

Р. П. Мусат (Красноярск)

В статье рассматриваются принципы связи художественной картины мира с социокультурными явлениями. Для современных художественных процессов характерна динамичность изменений, которые требуют кон-

© Мусат. Р. П., 2014

Мусат Раиса Павловна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры информационных технологий в культурных и креативных индустриях, Сибирский федеральный университет.

E-mail: lozraisa@yandex.ru

Musat Raisa Pavlovna – PhD in Art History, Docent of the Chair of Information Technologies in Cultural and Creative Industries, Siberian Federal University.

кретизации и понимания перспектив развития в контексте их зависимости от особенностей культуры общества. Принцип связи выстраивается на основе системного подхода с применением понятий социокода и художественного кода, являющихся своеобразным транслятором содержания мировоззрения и культуры общества непосредственно в произведениях искусства и художественной картине мира.

Ключевые слова: картина мира, художественная картина мира, социокод, художественный код, современное искусство, субъект-объектное.

THE SOCIAL CONTEXT OF THE ARTISTIC PICTURE OF THE WORLD

R. P. Musat (Krasnoyarsk)

The article considers the principles of connection between the artistic picture of the world and the socio-cultural phenomena. The contemporary art processes are characterized by dynamic changes that require specifying and understanding the prospects of development in the context of their dependence on the culture of society. The connection principle is built on the basis of a systematic approach using the concepts of art and social codes that are a kind of content translator of the world view and culture of the society directly in the works of art and artistic picture of the world.

Keywords: picture of the world, artistic picture of the world, social code, artistic code, modern art, the subject-object.

Художественная картина мира – одно из научных понятий, часто применяемых в исследованиях эстетической области познания и художественной деятельности человека. За последние десятилетия искусство расширило свое проявление через новые, разнообразные, а порой и парадоксальные формы. В связи с такими противоречивыми тенденциями возникает необходимость осмысления меры зависимости художественных явлений от социокультурных процессов, а также их способности к саморазвитию. Художественная картина мира – это фиксатор развития искусства, отражение его ключевых особенностей и в то же время это одна из форм познания, передающая отношение человека к действительности в разновременном контексте. Она создается в конкретном социокультурном пространстве и при этом включается в систему принадлежащей ему картины мира в качестве подсистемного образования, в котором системная связь выстраивается с участием социокультурных механизмов. Последние регулируют в обществе взаимодействие между коллективным и индивидуальным, между различными видами дифференцированного образования в культуре, с ее индивидами, социальными группами, социальными институтами. При этом регулирование опирается на смысловое содержание культуры, где в качестве хранителей смысловых доминант выступают социокоды, относящиеся к разряду информационных кодов. В свою очередь, информационные коды составляют канал связи между реальным миром и картиной мира и обладают следующими качествами: 1) универсальностью, так как работают в любом культурном типе и обществе; 2) самодостаточностью для формирования и сохранения культуры; 3) открытостью к изменению и самопорождению новых кодов. Сущность кода конкретной культуры раскрывается через предметность,

знаковость, идеальность. Через их содержательность код моделирует и интерпретирует информацию реального мира, и, как результат, создается картина мира, обусловленная спецификой культуры общества.

В. С. Степин сравнивает роль информационных кодов в социокультурных системах с ролью генов в программировании развития биологических видов. Можно сказать, что информация – это своего рода кровоток системы, наполняющий все ее элементы жизненной силой. Благодаря информации система способна обретать форму и устойчивость, она: «обменивается веществом и энергией с внешней средой и воспроизводится в соответствии с информацией, закрепленной и представленной в соответствующих кодах. Эти информационные коды учитывают опыт предшествующего взаимодействия системы со средой и определяют способы ее последующего взаимодействия» [1, с. 13]. Соответственно, всеми указанными качествами обладает социокод, а также связанный с ним художественный код, непосредственно участвующий в формировании художественных систем. Если в ходе связи соцсистемы и окружающей среды констатируется нарастание изменений в стратегии развития социокультурных процессов, то это означает перемену в картине мира, обусловленную сменой кодовых и ценностных установок в деятельности и целеполагании человека. И, как следствие, происходят видоизменения в художественной картине мира.

Данный механизм работает за счет того, что социокод подчиняет базисные ценности культуры, которые выражают «значимые универсальные цели и идеалы /нормы, стандарты/ ... человеческой деятельности в целом» [2, с. 277]. В обществе базисные ценности скрепляют социокультурные феномены, действуют «как базисные структуры "социокода", играют роль ДНК социальной жизни» [2, с. 277]. В свою очередь, мировоззренческие ценности проявляются через атрибутивные категории: «природа», «космос», «пространство», «время», «человек», «свобода», «справедливость» и т. д., которые, подобно кирпичикам, выстраивают целостность картины мира. Благодаря этой обобщенности, она предстает как универсальный конструкт, который способен совмещать общечеловеческие ориентиры и ориентиры конкретной культуры. Таким образом, социокод, включаясь в картину мира конкретной культуры, целенаправленно координирует человека через установки ценностного отношения к действительности. Социокод управляет мировоззренческими универсалиями в обществе и тем самым выстраивает систему целеполагания, направленную на организацию коллективной деятельности представителей общества. С его помощью формируются и осуществляются традиционные обряды, трудовые действия коллектива. В этом процессе логично задействованы все ресурсы человеческой природы и творческих способностей, они суммированно представляют и реализуются здесь как коллективное целое.

Художественная деятельность человека встроена в этот целенаправленный процесс, но при этом обладает своей спецификой кодового содержания – художественным кодом. Художественный код определяется И. П. Ильным как «свод правил организации "текста" произведения» [3]. Он способен согласовываться с системой социокода и в ходе художественной деятельности реализовывать социальные и мировоззренческие задачи художествен-

ными средствами. Таким образом, художественный код по аналогии с социокодом выполняет функцию интерпретирования и относится, по определению Ю. М. Лотмана, к вторичной моделирующей системе [4].

С помощью художественного кода, представляемого в виде эстетических законов и художественно-образного языка, смыслы социокода и подчиненных ему мировоззренческих универсалий преобразуются в обозреваемую знаково-символическую систему – систему художественных образов искусства, где логика социальных смыслов рефлексруется человеком на эстетическом уровне. Эстетическая логика переплетается с эмоционально-чувственным содержанием, с его подвижной природой, связанной с конкретикой субъективного восприятия мира. Поэтому в художественном содержании идет преломление объективных установок социокода через субъективное, т. е. происходит их интерпретация через индивидуальное видение мира. Но мера эмоционально-чувственного присутствия в художественно-образном содержании может регулироваться социальными установками, мерой дозволенной свободы выражения субъективного отношения к миру в данном обществе. В связи с этим можно определить разные варианты интерпретации. Так, при условии следования художественного кода социальным задачам наблюдается значительная степень регламентирования художественного содержания в произведениях. Например, это наглядно демонстрирует изобразительное искусство, обращенное к темам классического плана, нацеленным на гражданское воспитание и общественное содержание. Здесь общественное доминирует над личным. В свою очередь, при нарастании активности субъектного начала в искусстве художественный код преобразуется и привносит в искусство эмоциональное звучание с разной степенью выразительности: от возвышенно-поэтического до экспрессивно-напряженного звучания. Таким образом, активность субъектного начала способствует возникновению случайного в устоявшейся системе и появлению новых значений как в культуре, так и в ее художественной сфере. На этом основании возникают новые системы. Можно наблюдать, что современное новое получает отражение в художественной картине мира через искусство, которое активно представлено художественными волеизъявлениями авторов и разными творческими направлениями. Как результат, системное в искусстве сопряжено с разнообразием случайного, а эта связь продуцирует образование множественных кодов [5], в данном случае художественных. Поэтому в целом характер художественной картины мира зависит одновременно и от концепции социокода конкретной культуры, и от специфики формирования художественного кода.

Как видим, все процессы закономерны, поскольку связаны с самореализацией человека в культуре, механизм которой осуществляется через смысловые доминанты. М. С. Каган называет культуру четвертой после природы, человека и общества формой бытия, где «человек становится уже ... трехсторонним существом биосоцио-культурным» [5, с. 7]. Трехсторонняя сущность человека указывает на необходимость разноаспектного подхода к результатам его деятельности, в том числе и художественной. Способности, заложенные в неповторимой биологической природе человека, подтверждают возможность его индивидуального творческого самовыражения в обществе.

В художественном творчестве такое содержание получает наглядность и многообразное выражение. Так, современное искусство с его мобильными формами создает потенциал для широты отражения мировидения. Это сфера, откуда можно черпать как значимые виды деятельности, так и разнообразные жизнепоучительные обстоятельства и факты для человека. Но в то же время этот потенциал сегодня проявляется в коммерциализованной системе общества, когда многое создается на уровне усредненных потребностей массовой культуры. Но даже в условиях такой среды искусство способно находить пути и делать прорыв в истинное качество. В художественную картину мира через искусство передается образная символика, которую следует рассматривать как конкретную форму художественного кода. С ее помощью художественная картина мира адаптируется к символическому содержанию, задаваемому определенной культурой, фиксирует социальную память и одновременно отражает два взаимообусловленных процесса, направленных на освоение объектов действительности: 1) опредмечивание явлений бытия, культурных явлений, а также наделение познаваемых объектов художественно-образными смыслами и одновременно 2) их распредмечивание. Данные процессы представляют собой художественное кодирование явлений бытия и раскодирование их смыслов реципиентами как своего рода расшифровку с целью узнать, что скрыто в художественных смыслах. В художественной картине мира отношения между человеком и объектом познания фиксируются на основе мировоззренческих и эстетических позиций, связи двух основных уровней восприятия: чувственно-эмоционального и осмысления, умозаключения. Здесь происходит построение художественно-образных связей между предметами и явлениями действительности.

Таким образом, в ходе художественно-практической деятельности объективный мир для человека получает качественно новое выражение через область значений, где образы становятся средством для ориентации в жизнедеятельности. В результате практической деятельности окружающий мир целесообразно структурируется и обеспечивает каждого индивида в обществе «интерсубъективным набором средств и целей; они значимы потому, что практически апробированы, а потому разумны и понятны в пределах жизненного мира» [6, с. 97]. При этом в ходе художественной деятельности это целесообразное структурирование мира фиксируется художественно, рефлексивируется художником через систему художественных образов. Поскольку образы искусства строятся при непосредственной переработке эмоционально-интуитивного материала, то и сводить определение художественной картины мира только к научно-философским категориям было бы недостаточным. Здесь всегда должен присутствовать контекст искусства с его обусловленностью творческим отношением к миру. Он сразу же обнаруживается, как только мы соприкасаемся с живым текстом произведения художника, с его тонким чувственно-интуитивным наполнением. Поэтому художественный продукт – это живая эмоциональная ткань, она воспроизводит то, что присуще одному человеку и всем людям, а потому универсальна по своему характеру. В ней отражается конкретное содержание пульсирующего жизненного мира, которое, к примеру, в мировой схематике феноменологии представлено в качестве мира переживаний, интуитивно выстроенных ориентиров. И здесь необходимо учитывать то

обстоятельство, что «образное мышление непременно возвращает человеческое сознание к уровню чувственного первичного опыта, связывая тем самым и гармонизируя» [7, с. 217]. Именно в гармонизации, по определению С. В. Трымбача, заключается и социальная миссия искусства. Она возникает при встрече зрителя или читателя с миром художественного произведения. Здесь в процессе сопереживания вырабатываются умозаключения, позволяющие переосмыслить действительность. Будучи читателями, мы идем по пути, которым нас ведет автор, будучи ведомыми, и одновременно совершаем свой путь узнавания и познания мира через художественное содержание. Поэтому в процессе и по завершении этого пути мы обретаем новый чувственный и осмысленный опыт, который, накладываясь на наш предыдущий опыт, дает качественно измененное состояние души, мыслей. И это происходит благодаря тому обмену чувствами, переживаниями с автором, которое осуществляется через живую ткань художественного произведения. Так реально проявляет себя принцип взаимодействия автора с реципиентом. Необходимо отметить, что принцип гармонизации не всегда работает в искусстве однозначно, так как художник для того, чтобы пробудить внимание зрителей к социальным и человеческим проблемам, может идти от обратного и изображать негативные стороны, ставя при этом многоочие и полагаясь на дальнейшую зрительскую доработку. В связи с этим всецело представить картину мира в качестве некой идеально сконструированной системной модели невозможно. Ее образно-концептуальное содержание целостно вбирает в себя и противоречивые моменты, присутствующие в жизни живого социального организма. В свою очередь, атрибутивные категории картины мира транслируют данные изменения, соответственно передаваемые и в художественную картину мира. Поэтому юность или старость, болезнь или радость находят отражение как в искусстве, так и в модели художественной картины мира, но уже через систематизацию отражаемого в искусстве, преломление его содержания через призму мировидения автора и определенного социального времени.

К примеру, в разное социальное время одно и то же произведение искусства живет по-разному. Это обусловлено характером культуры общества, мерой его обращения к своему и общечеловеческому творческому наследию. Так, художественные образцы в измерении иной культуры могут оказаться без внимания, невостребованными временем, а значит, не могут передать важной, обогащенной опытом информации людям. Поэтому в каждую новую эпоху произведение может быть прочитано по-разному, а передаваемые им смыслы поняты по-другому через новые социальные контексты.

Механизм расшифровки социокультурного контекста в художественной картине мира осуществляется при участии герменевтической методик. Она помогает глубже понять сущность формирования конкретного в картинах мира. Герменевтика обращается к специфике жизнедеятельности человека, которая, по определению Л. А. Штомпеля, находит выражение в виде «смысло-значимых кристаллизаций», составляющих «фундаментальности для человеческого бытия» [6, с. 94]. Методика рассматривает смысловые связи между S (субъектом) и O (объектом), которые задаются социокодом, выражаемым через атрибутивные категории. Данные связи, как отмечалось ранее, определяют предпосылку развития культурного процесса и жизнедея-

тельности человека в социуме, а также получают художественно-образное выражение через художественный код в искусстве и художественной картине мира.

Итак, формирование художественной картины мира сопряжено с социокультурным содержанием. Она является фиксатором художественно-образного языка в культуре общества. Это язык эстетической логики и чувств, обладающий универсальной способностью быть понятным в разных культурах. Он органично связан с жизнедеятельностью человека в обществе на протяжении миллионов лет, а поэтому обусловлен и его социальными функциями и смыслами. При этом художественная картина мира способна одновременно соединять в себе и смыслы, транслируемые социокодом культуры, и авторское прочтение данных смыслов. В связи с такой двойственной природой восприятия мира художественное моделирование реальности более подвержено изменениям, поискам саморазвития, проявляемым через разнообразие индивидуальных творческих форм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Степин В. С.** Теоретическое знание. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
2. **Лебедев С. А.** Философия науки: словарь основных терминов. – М. : Академ. проект, 2006. – 317 с.
3. **Ильин И. П.** Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М. : Интрада, 1996. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://culture.niv.ru/doc/culture/ilyin/096.htm> (дата обращения: 28.11.2013).
4. **Лотман Ю. М.** Структура художественного текста. – М., 1970. – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_01.php (дата обращения: 28.11.2013).
5. **Каган М. С.** Культурология искусства. Общая характеристика культуры, ее строения и функции // Основы теории художественной культуры / под общ. ред. Л. М. Мосоловой. – СПб. : Изд-во Лань, 2001. – 288 с.
6. **Драч Г. В.** Культурология в вопросах и ответах : учеб. пособие. – 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 416 с.
7. **Трымбач С. В.** Социальная эффективность художественного: некоторые аспекты жизни современной культуры // Художественное в эстетике и в искусстве. – Киев, 1990. – 249 с.

Принята редакцией: 08.01.2014

РАЗДЕЛ VII ИНФОРМАЦИЯ

Part VII. INFORMATION

СТЕНОГРАММА ВЕБИНАРА ПО ПРОБЛЕМАМ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ «ЖИВОЕ СЛОВО КОНСТАНТИНА ДМИТРИЕВИЧА УШИНСКОГО»

А. А. Изгарская, Н. В. Наливайко

(под руководством академика, доктора педагогических наук,
профессора Я. С. Турбовского, 30 января 2014 г.)

Я. С. Турбовской. Уважаемые коллеги! Рад вас всех видеть и надеюсь всех услышать. Сегодня важное обсуждение, посвященное человеку, который является создателем отечественной педагогики, не умозрительной, а связанной с практикой. Обсуждение, посвященное великому гражданину и талантливейшему исследователю.

Тема вебинара: «Живое слово К. Д. Ушинского». Это не формальное воздаяние должного сделанному, а трепетное отношение к идеям, которые живы и работают на нас по сей день. Надеюсь на «живой» разговор. Убедительная просьба к каждому выступающему – отразить то, что вы используете, с чем согласны, с чем не согласны и др.

Начнем сегодня с Вас, Любовь Алексеевна. Я с радостью предоставляю слово профессору, доктору психологических наук Любове Алексеевне Григорович. Пожалуйста, Любовь Алексеевна.

Л. А. Григорович: Добрый день, уважаемые коллеги! Идеи Константина Дмитриевича Ушинского не только создали фундамент отечественной педагогической науки и педагогической психологии, но и являются исторической ценностью, реалиями образования сегодняшнего дня. К. Д. Ушинский называл в качестве трех источников развития педагогики: физиологию, психологию и логику. Названные более ста лет назад три источника кажутся мне актуальными и сегодня: если воспитание и обучение не опирается на эти три науки и практики, то вряд ли можно говорить об успешности решения их задач. Современные студенты с большим интересом работают, конспектируют, изучают один из основных трудов К. Д. «Человек как предмет познания». И хотя язык, которым написана эта книга, для современного студента сложный, идеи, почерпнутые из этой книги, современные студенты оценивают как очень важные. Они удивляются, увидев год написания этой работы.

Хотелось бы напомнить, что К. Д. Ушинский, создавал не только теоретические основы, но и опирался на реалии существовавшей в то время системы, находя слабые моменты и предлагая способы усовершенствования системы образования. Обращал внимание на ряд тех принципов обучения, кото-

рые не потеряли актуальности сегодня. Это принцип наглядности и принцип постепенности. Он уже тогда писал об учете психологической готовности ребенка к школе, считая, что важно вовремя начать обучение: одновременно плохо, когда обучение начинается слишком рано и когда оно задерживается. Он называл эти причины как причины, формирующие сложности познавательной мотивации, готовности к обучению и, соответственно, качества образования.

Кроме связи трех источников формирования педагогической науки, которые я назвала, хотелось бы подчеркнуть еще вопросы, которые по сей день являются актуальными для образования и педагогической науки. Это вопрос о комплексном подходе к планированию содержания и методов образования; Особого внимания требует вопрос к начальному, как писал Ушинский «первоначальному образованию». Эти вопросы сегодня важны и только частично находят свое решение. С радостью приму участие в их обсуждении, в дискуссии.

Актуальными и значимыми сегодня являются вопросы отбора содержания образования (содержание образования обновляется, и этот вопрос не может быть решен однозначно). Это вопрос приоритета разных типов наук, которые составляют основу школьных предметов (Ушинский писал, что основу содержания образования должны составить естественные науки, и называл некоторые аргументы, которые позволили сформулировать это первостепенство наук). Этот вопрос сегодня тоже встает: гуманитарные науки незаслуженно занимают не то место, которое они должны занимать, особенно если мы говорим о решении вопросов, связанных с воспитанием.

Я. С. Турбовской: Спасибо Вам большое! Предоставляю слово доктору философских наук Светлане Вениаминовне Ивановой.

С. В. Иванова: Здравствуйте уважаемые коллеги. Я хотела бы поприветствовать всех людей, постоянно участвующих в вебинарах, которыми руководит Яков Семёнович Трубовской.

Мне хотелось бы поприветствовать наших друзей, коллег, соратников нашего института, нам это дорого и важно. Мы хотели бы, чтобы наши контакты и темы обсуждения расширились, становились более разнообразными и углублялись.

Как институт теоретической педагогики мы себя не мыслим без научного наследия К. Д. Ушинского, мы по-особенному относимся к этой юбилейной дате. Обращаясь к наследию Ушинского в связи с юбилейной датой, к собраниям сочинений, соотносим его идеи с реалиями сегодняшнего дня. Как совершенно справедливо отмечает наш член-корр., заведующий лабораторией истории и педагогики образования Богуславский (в своем последнем докладе), в области педагогики образования мы возвращаемся к консерватизму. Это правильное наблюдение, если смотреть по ряду практических, даже технологически ориентированных решений в области государственной политики образования.

Самое время посмотреть на наследие К. Д. Ушинского. Это наш источник, из которого мы можем что-то взять, оглядываясь на прошедший путь, и понимая, что брать надо, а что брать вредно. Научно критическое осмысление теоретического наследия сегодня необходимо. Предложение Якова Семёно-

вича провести вебинар «Живой Ушинский» мы радостно приняли: «живым» он должен быть для нас сегодня, человек, поставивший впервые многие вопросы образования.

Своим вебинаром (вопрос изучения известного всем нам наследия на новом этапе) мы открываем первое мероприятие, посвященное юбилею Ушинского. Будет еще заочный круглый стол, мы принимаем решение по изданию трудов Ушинского, изданию отдельного выпуска журнала «Отечественная и зарубежная педагогика», статьи которого будут посвящены Ушинскому. Мы приглашаем участвовать, писать, читать, исследовать, рецензировать, продолжить это обсуждение.

К. Д. Ушинский много сделал для педагогической науки, будучи сам преподавателем, участвуя в становлении образовательных учреждений России.

Сегодня важно посмотреть его глазами на происходящее: если оценить концепцию «Поддержки развития педагогического образования» (так она названа Министерством образования и науки) исходя из научного наследия Ушинского, то все, что написано в этой концепции, нам откроется с новой стороны. Именно такие практико-ориентированные цели, способствующие развитию образования, должны быть целями изучения трудов К. Д. Ушинского при обращении к его наследию. Я желаю успеха вебинару.

Я. С. Турбовской. Мы предоставляем слово следующему докладчику – Татьяне Леонидовне Павловой, заведующей кафедрой педагогики, профессору.

Т. Л. Павлова: В свое время, в 1970-е гг., я училась в аспирантуре НИИ общей педагогики, была аспиранткой Алексея Ивановича Пискунова, поэтому трепетно отношусь к вашему институту.

У меня отношение к историко-педагогическому знанию столь же трепетное, а отношение к Константину Дмитриевичу Ушинскому – на уровне той самой знаменитой фразы Шкловского: «Нас поменьше б почитали, да побольше бы читали». И в преподавательской своей деятельности, читая курс истории образования (мы все преподаватели, вот здесь еще рядом есть историк Марина Павловна Малиновская), рассматриваем наследие Ушинского в контексте важных идей для современности и для будущего школы, для науки.

Во-первых, объясню позицию свою в части отношения Ушинского к науке. Если мы посмотрим его письма, прочитаем его дневниковые записи, то обратим внимание, что в них о гимназии он пишет: «Меня восторгало в этой школе благоговейное отношение к науке и к тем учителям, которые занимались наукой». Потрясает отношение к науке как к знанию, которое надо пережить.

Во-вторых, мне очень нравится Ушинский (мой Ушинский) с позиции рефлексивной практики: постоянное взвешивание своих шагов, своих мыслей, своего отношения к науке, к жизни, к себе, к людям. Когда мы читаем дневниковые записи (частично опубликованы в одиннадцатом томе издания 1950-х гг.), мы видим путь становления Ушинского как ученого, как педагога, как человека. Актуальность наследия Ушинского на сегодняшний день состоит в следующем: он все время обращал внимание на то, что школа, образование, работа учителя, работа педагога – это не служба, а служение. Это важная составляющая современности.

Я вернусь к дневнику Ушинского в Новгородсеверской гимназии (по поводу его отношения к науке): увы, сегодня мы наблюдаем скорее прагматичное от-

ношение к науке как к возможности защитить диссертацию и, как выразилась одна женщина: «Я мечтаю, чтобы никто не прочитал мою диссертацию». У Ушинского как раз мы наблюдаем другое отношение к науке!

В-третьих, Ушинский выступал против формализации: вспомним, когда в Ярославском камеральном лицее его попросили представить тексты лекций и планы, он сказал, что нельзя науку оформить в виде планов и бумаг, (отметил: я все время демонстрирую публичное мышление, а не заготовки). Он ушел из этого учреждения.

Можно говорить многое с позиции «Мой Ушинский», где важным на сегодняшний день является социально-педагогический контекст. Почему педагогика является не только искусством, но и наукой, которая позволяет развивать личность и соотносить ее с трудом в жизни? Этот контекст, на мой взгляд, настолько важный, что мы, работая со студентами на разных курсах, ставим целью погружение в произведения Ушинского: просим их по прочтении работ мыслителя писать не конспект, а письмо Ушинскому – из нашей эпохи в другую эпоху, с вопросами к нему, с обсуждением проблем сегодняшнего дня. Это одна позиция. Другая интересная форма работы: просим на определенном отрезке текста встретиться с Ушинским (первый читатель), что заставляет студента по-другому посмотреть на «живую нить» педагогики Ушинского.

Ушинский постоянно выступал против рецептуры, когда невозможно перенести опыт, когда возможно только одухотворить педагогический процесс, это будущее нашей педагогики, нашей школы. Важен завет мыслителя: «Школа обязана найти самое драгоценное, что есть в личности ребенка». Не научить его в первых словах, а найти драгоценное и как за оселок потянуть его и тогда ученье будет в радость.

Я. С. Турбовской. Спасибо. Предоставляю слово доктору педагогических наук, профессору, историку образования Анатолию Владимировичу Овчинникову.

А. В. Овчинников: В исторической науке всегда есть опасность повториться о банальностях и традиционно прочесть того или иного автора, того или иного исторического деятеля. Такое невозможно сделать по отношению к Константину Дмитриевичу Ушинскому. Каждая определенная историческая эпоха открывает новые грани этого великого педагога, национального педагога нашей страны, который по праву именуется создателем научной педагогики России. Напомним, что в Ярославском камеральном лицее Константин Дмитриевич начинал свой путь в качестве профессора камерального права после окончания юридического факультета Московского университета, где он познакомился с выдающимися юристами того времени, среди которых и происходило становление будущего великого педагога России. Тут было отмечено, как Дмитрий Константинович относился к созданию планов, программ и др. Этому есть объяснение. Открывая первый том собрания сочинений, которые были изданы в 1950-е гг., мы встречаемся с лекциями Ушинского в Ярославском камеральном лицее, которые были посвящены камеральному (торговому) праву. В них молодой доцент Ушинский обязан был преподавать своим слушателям сухие, специфические, тяжелые с точки зрения восприятия, основы торгового права. Эти первые лекции Константи-

на Дмитриевича – образец (как можно сказать сейчас) интеграции, синтеза науки. И не только синтеза наук, а интеграции духа исследователя, духа ученого, духа преподавателя, когда вот эту «сухую» дисциплину Константин Дмитриевич излагает, обращаясь к духовным основам, к душе своих слушателей. Он объясняет, что все строится не на торговых сообществах, которые играют важную роль в становлении общества. Есть высшие духовные ценности, которые должны быть у каждого юриста. В этих лекциях Ушинский готовит не просто юристов, он готовит одухотворенных юристов, которые впоследствии стали проводниками идей великой реформы, давшей толчок развитию нашей страны. Именно из учеников этого лицея выросло много талантливых управленцев, которые осуществили великие реформы середины XIX в. (150-летие которых мы отмечаем в эти дни). К сожалению, эта начальная эпоха, начальный период научно-педагогической деятельности Ушинского пока еще мало привлекает внимание исследователей по истории педагогики. Кто заинтересуется, я могу подсказать тему и направление, исследование которых позволит по-новому понять нам дух и жизненный подвиг, научные интересы нашего замечательного соотечественника Константина Дмитриевича Ушинского.

Я. С. Турбовской: Спасибо большое. Нина Васильевна Наливайко, Вам слово.

Н. В. Наливайко: Мне более всего интересен вопрос о современном прочтении К. Д. Ушинского с точки зрения управленческих действий по развитию современной системы образования. Как-то естественным образом возникает вопрос: а читали ли Ушинского современные управленцы, вершители судеб российского образования? Недавно я присутствовала на заседании Ученого совета уважаемого мной высшего учебного заведения, где шла речь о развитии вузовской науки. Главный доклад насквозь был пронизан цифрами о цитировании, о количестве публикаций и др. И ни слова о научных идеях, о том, чего достигли ученые, о действительном состоянии вузовской науки! Мне бы хотелось услышать от участников семинара те позитивы теории великого педагога К. Д. Ушинского, которые могут стать потенциалом, дать мощный импульс развитию современной системы образования. Пока я вижу в управлении образованием даже не консерватизм, а обычный формализм, который процветает «пышным цветом» и против которого принципиально выступал Константин Дмитриевич с самого начала своей педагогической карьеры. Не вижу также и стремления выделять одаренных детей в наших школах, увидеть, как он напутствовал, «самое драгоценное» в личности ребенка. Есть большие резервы и в использовании его замечательных идей в философии образования, которую я здесь представляю. Другими словами, сегодня в теории и практике образования много таких проблем, которые надо видеть, анализировать и решать с позиций педагогического наследия нашего великого учителя!

Я. С. Турбовской: Беру себе слово. Я хочу отметить, уважаемые коллеги, очень принципиальную вещь, что в нашем небольшом семинаре принимают участие три доктора философских наук. Это не просто доктора философских наук, это люди, которые говорят веское слово в тех областях той

деятельности, которой они занимаются. Это объективно свидетельствует о значении Ушинского не только в педагогике, но и в философии.

А говорить я хочу о другом: почему я назвал эту передачу «Живой Ушинский»? А потому что есть два вида юбилеев. Первый вид юбилеев – это когда мы воздаем должное ученому за то, что он сделал. А второй вид юбилея – когда мы воздаем ему должное не только за то, что он сделал, но и за то, что он от нас требует, чтобы мы по-другому делали что-то в современных условиях, и в своем наследстве оставил нерешенные до сего дня вопросы. Выступление Нины Васильевны побуждает меня на этом направлении остановиться.

Ушинский многое сделал, и сегодня было сказано о том, что представляет собой его творчество. Но три момента я хотел бы подчеркнуть особо. *Первый* момент: мы до сих пор не поняли его отношение к великому русскому языку. Ведь, Нина Васильевна, когда Вы говорите о том, что новизна нужна, мы все согласны с этим. Но «съесть бы нам то яблоко, которое мы надкусили и которое никак сгрызть не можем». Ушинский, когда творил, понимал, что русский язык – не обыкновенный учебный предмет, а центральный учебный предмет (это слова Ушинского). Это означает, что без русского языка не может быть ни химии, ни физики, ни истории, ни географии, а он у нас по-прежнему рядоположенный учебный предмет. Более того, мыслитель в своей книге называл русский язык «родное слово». А мы превратили это родное слово в набор правил, головоломок, требующих интеллектуального для развития человека (ребенка) решения. Без любви к русскому языку, без превращения его в родное слово, нам ничего в образовании не изменить. Не может государственный язык быть неродным языком, потому что до тех пор, пока он мне неродной, государство не покоится на единстве народа, который живет в этой самой стране. Мало того, не может русский, русскоязычный ребенок получать по русскому языку «два». Он приходит в школу, он все умеет выразить, но мы ему говорим: «нет, ты не правильно говоришь», и начинаем его погружать в правила. В результате он не любит своего родного языка, он пользуется штампами, чем угодно, вплоть до цензуры. А в результате, то великое богатство, которое хранит в себе этот язык остается неосвоенным живым человеком. Русский язык, созданный великими людьми, рукотворный язык, заслуживает того, чтобы его в школе соответственно преподавали. Это первое.

Второе. Любовь Алексеевна этого немножко коснулась. У Ушинского есть такая фраза: «Для того чтобы воспитывать человека во всех отношениях, его надо знать во всех отношениях». У нас сегодня о психологии декларируется, что психология наличествует. Сегодня знаний, которые студент получает по психологии, совершенно недостаточно для того, чтобы в классе он мог этими знаниями руководствоваться. Эти знания у него – только для сдачи экзаменов: без того, чтобы понимать, что такое природосообразность, и с этих позиций знать, для чего нам нужна психология, нам ничего не изменить. Важно то, на что откликается душа ребенка, что он хочет сам сделать, насколько мы способны учитывать чего он может, чего он хочет, какие потребности у него есть. Мы по-прежнему продолжаем исходить из примитивного долга: «Ты обязан». Но он ничего не обязан и ничего не должен. К долгу ведут через любовь, через желание, через активность, а не через дисциплину.

лину и через приказ. Если мы не поймем того, что учение – это радость, что учение – это действительно возможность реализоваться ребенку, то у нас для него остается набор скучных предметов, и если в этом смысле мы будем консервативны, то нам от такого консерватизма надо как можно быстрее избавляться.

Но основное свое выступление я назвал «Дилемма Ушинского». У Ушинского была фраза, которая была, Нина Васильевна, Вашим профессором использована: «Педагогика – наука или искусство?». Обратите внимание, Ушинский обращался к этой проблеме несколько раз и по-разному он отвечал на этот вопрос. Он говорил: либо наука, либо искусство. По-разному он подходил к этой проблеме, пытаясь ее понять. Что мы сделали? Мы очень плохие наследники великого наследия. Мы в советское время брали у наследия то, что нам подходило и не брали того, что нам не подходило. Мы считали, что мы знаем, что правильно, а что неправильно. И поэтому, когда Анатолий Владимирович говорит о том, что осталось в стороне наследие, связанное с юристами, это правда. Это талантливейшие лекции, в которых Ушинский показывал, как педагогика работает в разных сферах и что без душевного приятия глубоких знаний быть не может. В советское время находились педагоги, которые упрекали Ушинского в непоследовательности. Как это так, в одном случае он говорил так, а в другом – говорил по-другому. Когда Ушинский выдвинул эту дилемму – «Наука или искусство» – он перед собой ставил совершенно другую задачу. Педагоги искали аргументы, которые бы показывали, что это наука. Но Ушинский чутьем своего гения понимал, что в этой фразе есть удивительно емкая смысловая основа. Ведь что такое искусство, которое мы, к сожалению, свели к «искусности», к умению, мастерству и таланту самого учителя. Ушинский понимал под искусством форму познания действительности такую же, как и наука, только с другими способами и другими формами. Этим теперь занимается наша Светлана Вениаминовна Иванова: она делает журнал, который посвящен смыслу слова, показывает, что слово не несет в себе открытого легкого смысла, в этот смысл надо проникать. Дело науки, научно-исследовательской мысли – открывать смысловые емкости, которые коренятся в контекстах словесных образований.

В своей статье «Дилемма Ушинского» я пытаюсь понять, где педагогика как наука, а где педагогика как искусство, и что дает нам это соотношение науки и искусства. И выясняется удивительная вещь. Если под искусством понимать только метафоричность и образность, то не об этом идет речь. Искусство – это создание контекста, в рамках которого действует мир особый, мир отношений. Вне рамок этого контекста нет произведения искусства. Вариативное образование и есть произведение искусства, ибо создается вариативное пространство, в рамках которого по-разному формируется личность. Кадетский корпус, Царскосельский лицей, церковно-приходская школа, либеральная гимназия – это не разные учебные учреждения, это разные проекты пространства, в которых формируется личность, это нам показывает Ушинский. Искусство – это проектно-создаваемая действительность, за пределами которой не действует то, что действует в этой самой среде.

В этой самой дилемме – «искусство и наука» – есть удивительно интересная вещь. Большинство из вас имеет то или иное отношение к науке педагогической, а педагогическая наука уже долгое время ищет закономерности в педагогике. Вспомним А. С. Пушкина: в письме к Вяземскому он написал: «Ты представляешь, что со мной сделала Татьяна? Выскочила замуж!». И получилась интереснейшая «вещь». Это не Пушкин выдал замуж Татьяну. Это она, подчиняясь какой-то логике, сама, вопреки его воли, неожиданно для него совершила этот поступок. Но единомышленники и современники Пушкина так и не поняли гениальности этого высказывания, которое потом прозвонит у Энгельса и у французских писателей. В рамках заданного контекста (в рамках заданного пространства) герои действуют вопреки желаниям того или иного писателя. Проблема то и получается только тогда (в художественном произведении), когда живой человек (в этом произведении) руководствуется своими психологическими особенностями, своими пристрастиями, своими потребностями, своими отношениями. Он – не просто пешка, как это у нас часто в сценариях представляют: сегодня здесь, а завтра там, а почему он сегодня здесь, а завтра там – никому не понятно. Художественность – это соответствие характеристикам, фундаментальным образам. *Мы поэтому любим этих людей, несем их в своих душах, они не просто герои произведения, они живые люди, для нас они – образцы: мы любим этих людей, мы следуем им.* Только искусство (не философия) создает идеал. *Искусство создает идеал, ибо оно наполняет философские догмы человеческим чувством, человеческим отношением, без этого ничего быть не может.* И отсюда возникает самое главное, а самое главное заключается в чем? А в том, что *мы не решили, не освоили этой дилеммы Ушинского, по-прежнему пытаемся в условиях вариативного образования находить единые стандарты, единые решения, единые законы, чего изначально быть не может.*

Более того, благодаря Ушинскому произошла великая «вещь», которую ни философы, никто другой не могли решить до сих пор (советская педагогика не могла решить, а современная педагогика вообще ушла от трудных вопросов и не касается этого дела). Ушинский доказал следующее: *вариативное образование является реакцией исследовательской, научной, познавательной, разной потребности социума. Социуму нужны и солдат, и либерал, и демократ. Художник, творец, ученый должны воспитываться в разных средах, в разных условиях, подчиняться разным законам.* Если мы этого не понимаем, то мы не понимаем, что солдат должен выполнять приказы, а художник должен иметь возможность творить. Отсюда и возникает требование закономерности. Она определяется не абстрактными представлениями о законах, а моделями пространств, которые создаются учебными учреждениями. В рамках гимназии действуют одни закономерности, в рамках кадетского корпуса – принципиально другие, и решение стандарта определяется различием учета индивидуальных особенностей не учителя, а этого пространства, этой модели, в рамках которой действуют учителя. Дилемма Ушинского, о которой я говорю, с моей точки зрения позволяет нам понять то, как нам управлять образованием, как отвечать на фундаментальные вопросы современного образования. Почему-то мы свели все к тому, что педагог – это мастер: учитель должен уметь, его надо натаскать в институтах со-

вершенствования учителей. Проблема-то и заключается в том, что *в любой пространственной среде, в формирующем пространстве есть такие закономерности, с которыми ты обязан считаться*. Если ты волюнтаристски поступаешь, быть там ничего не может. Отсюда Ушинский не просто живой, как и я, а человек, оставивший нам задачи, которые мы обязаны решить. Или мы ходим и делаем вид, что их нет, ограничиваемся формальными вещами, (цитаты-то мы произносим), а не понимаем, что жизнь требует другого подхода к реальности.

Ушинский как никто понимал, что *имея дело с ребенком, мы имеем дело с величайшей ответственностью за судьбу этого человека, причем за судьбу, как ее гражданин должен понимать*. Единство цели общества, государства и личности – вот сущность философии Ушинского, он понимал, что его дидактика служит тому, чтобы гармонизировать вот эти страшные, тяжелейшие противоречия. И там, где мы не обеспечиваем равнообразного отношения к ребенку, где во главу угла мы ставим логику, формальную логику, мы никогда не добились результата, мы исходили из того, что меньшинство получало возможность соответствовать этому самому делу, большинство не укладывалось и поэтому у нас получается «плохие институты», «плохие школы».

Как это может быть: «плохие школы» в рамках единой, управляемой системы образования? Мы что ей, этой школой, не управляем? Она что вчера стала плохой? Школа – это формирующее пространство. Мало того, я написал кучу статей в журнале «Народное образование» и сказал следующую вещь: «Мы, уважаемые коллеги, оказались в удивительно сложной ситуации, общество потеряло духовные ориентиры». Общество не знает, какую личность оно хочет сформировать. В XIX в. русская интеллигенция обсуждала, искала личность, у нас этих разговоров нет. У нас есть стандарты, формализованные вещи. Проблема упирается в другое: сегодня нам нужны разные личности, и образование позволяет понять, какими они должны быть. Нам нужен и солдат, и ученый, как я уже сказал, нам нужен и артист, и поэт, и писатель. Это разные типы людей. И образование, вариативное образование, требует сегодня управления в соответствии с особенностями этого самого образования. Мы же думаем, что можно сливая или не сливая, организовывая или назначая, решать все проблемы. Невозможно. Сегодня как никогда государство находится в зависимости от самой главной характеристики личности – ее конкурентоспособности. А что это значит – конкурентоспособность? Это значит, надо выдерживать соревнование (жесткое, однозначное, бескомпромиссное) с людьми твоего уровня, твоей специальности, твоего уровня подготовленности; причем надо сравнивать себя и с выдающимися людьми мира (у нас сегодня другого пути нет). Вариативность, раскрытая в дилемме Ушинского (наука или искусство) позволяет нам понять, какие среды нужно создавать, чтобы вот эту конкурентоспособную личность, необходимую, исторически востребованную развитием нашего общества и государства, сегодня формировать. Ушинский живой именно потому, что его идеи сегодня являются познавательными маяками, которые хотим мы или нет, требуют от нас раскрытия того, как это может быть сделано.

Сегодня наше Министерство, наши чиновники, управленцы беспокоятся (самое главное) о поисках механизмов, и я с ними согласен. Но вне логики

вариативности быть такого механизма не может. Он может быть только в рамках вариативной системы, которая имеет свои закономерности, которая, как искусство, имеет единство времени, единство цели, единство содержания и логики, объясняющей поступки людей, за пределами которой быть ничего не может.

Образование есть сотворяемая проектная действительность. Она не равна социуму, она часть социума, но она другая. Образование, образно говоря, – это беременная женщина, женщина не всегда беременна, но когда она беременна, она рождает ребенка. Ребенка рождает нам женщина и система образования. Поэтому образование (во втором смысле) должно не только давать знание, а образовывать, формировать. Вот смысл того, что несет нам живой Ушинский. Уважаемые коллеги, я надеюсь, что эта статья выйдет, я буду рад, если Вы и свои идеи, о чем я вас просил, и свои мысли о том, что оставил нам Ушинский, обнаружите. Я думаю, что работа, начатая нами сегодня (Светлана Вениаминовна точно сказала, что наш семинар – это первый шаг в формальной системе мероприятий), которую мы посвятили нашему великому создателю отечественной педагогики, будет продолжена. Если есть вопросы, задавайте, я с радостью на них отвечу.

Я. С. Турбовской: Уважаемые коллеги, слово за вами. Есть среди вас желающие выступить? Олег Борисович Долженко, Вам слово.

О. Б. Долженко: Мне кажется, когда мы говорим сегодня о таких фигурах, как Ушинский, мы должны не только слышать то, о чем он говорил. Он жил в контексте своего времени, в которое он вкладывал смыслы. По сути, это его миросоциальность, его субъективное и объективное отношение к миру. Очень важно понять, что наука – не совокупность знаний, которая нам передается от предыдущих поколений. Наука – это искусство, порождение в себе образов, соотносимых с текущим временем, в котором мы пребываем, которое соотносимо с нашим диалогом о прошлом. Главное, чтобы дети сумели ощутить себя в своем времени благодаря тому, что они общаются с мыслителями прошлого. Особенно сегодня. Мы вступили в новый период истории человечества. Нам предстоит пройти путь теологического постижения мира (теологического, а не богословского). Все чаще появляются разработки, касающиеся возрождения и восхождения назад, но на новом уровне. Возможности науки в рассмотрении некоторых совокупностей объективных знаний ограничены. Можем ли мы сегодня сказать, что Ушинский себя пережил? Важно восстановить шекспировскую обстановку того времени, когда люди постигали теологическое через античных и средневековых мыслителей. Сегодня надо изучать авторов античности. Теология – это вера, которая ищет понимания, это понимание происходящего, которое не надстраивается над прошлым. Оно формирует самостоятельную вселенную, в которой нам придется жить. Выбор у нас небольшой, всего двадцать-двадцать пять лет, где-то там поставлена точка. Мы должны изучать то, как думали наши предшественники (с учетом того, что является решающим для человека). По сути дела, в прошлом надо черпать возможность уверенности для будущего.

Я. С. Турбовской: Слово Новосибирску. Пожалуйста, Ольга Дмитриевна Олейникова.

О. Д. Олейникова: Уважаемые коллеги, у нас был такой замечательный писатель – Михаил Евграфович Салтыков-Щедрин, который говорил, что правительство держит народ в состоянии непрерывного, постоянного изумления. Мы сейчас в этом состоянии находимся.

Нас изумляет наш «эффективный менеджер», который возглавляет Министерство образования и науки. И меня это очень тревожит, Я полагаю, Ушинский был, прежде всего, учителем учителей, а наши министры, могу предположить, Ушинского не читали. Вот как мои студенты. На самый простой вопрос: «Назовите первого философа», мой студент-физкультурник-лыжник, отвечает: «Зевс». Зевс у него первый философ.

Помните у Маяковского: «Я славлю Отечество, которое есть, но трижды, которое будет!». Ушинский говорил, что мы должны формировать ни плотника, ни столяра, ни инженера, а прежде всего человека, человека порядочного, умного, образованного. А у нас какая задача стоит? Перед всей российской педагогикой стоит сегодня задача формировать квалифицированного потребителя.

Нашей современной педагогике нужна стратегия: кого мы формируем, кого мы воспитываем, для чего, какое у нас будущее? Светлое капиталистическое будущее? Так надо формировать капиталиста очень умного, грамотного, эффективного. Самый замечательный у нас образ активного предпринимателя – это образ Чичикова. Был такой замечательный человек, тоже «эффективный менеджер», предприниматель. Вот это герой нашего времени? Если это не так, то каким он должен быть? Сами учителя в растерянности, педагогическое сообщество в растерянности, а нам, как говорится, сверху, рекомендаций никто не дает. Единственное, что делают «сверху»: непрерывно реформируют и ломают то, что создавала годами и столетиями русская педагогика. Но ее достоинства очевидны: кто победил фашизм? Наша школа! Кто восстановил экономику? Школа, наш учитель. Ушинский – это не далекое прошлое, он необыкновенно актуален для каждого педагога, для каждого управленца, для каждого студента. Действительно, нужно писать ему благодарственные письма и задавать ему вопросы, и в его текстах искать ответы на вопросы, которые нас тревожат.

Н. В. Наливайко: Яков Семёнович, спасибо за Ваш доклад. Я очень благодарна Вам, что Вы поднимаете сегодня столь актуальные проблемы для нашей педагогики и философии образования. Спасибо всем выступающим! Будем ждать нашей следующей встречи.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ ДЛЯ АВТОРОВ

1. «Философия образования» – официальный журнал, учрежденный Научно-исследовательским институтом философии образования Новосибирского государственного педагогического университета и Институтом философии и права СО РАН, в котором публикуются:

а) ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований в области философии, методологии, гносеологии, аксиологии, праксиологии, теории образования, по фундаментальным проблемам философии образования;

б) ранее публиковавшиеся работы и архивные материалы по философии, методологии, социологии, культурологии образования (воспитания), содержащие оригинальные и актуальные для развития современной теории образования (воспитания) идеи, малоизвестные или неизвестные широкому кругу читателей;

в) рецензии на работы по проблемам теории и практики образования, опубликованные в других изданиях;

г) сообщения и проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах;

д) краткие научные сообщения, заметки, письма.

2. Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук.

3. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов Экспертного совета. При экспертизе статьи специальное внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено автором на отсутствие грамматических, стилистических и других ошибок и быть оформлено по стандарту научного стиля.

4. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати:

4.1. В заглавии указывается название статьи (заглавными буквами). На следующей строке имя и отчество (инициалы) фамилия, автора (авторов), город (в скобках). Оформляются на русском, английском языках. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

4.2. К статье необходимо прилагать:

а) реферат на русском и английском языках (не менее 300 слов, в котором должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы);

б) ключевые слова (не менее 10) на русском и английском языках.

4.3. Текст самой статьи должен содержать введение (актуальность, проблемная ситуация, методология исследования); основное содержание, соответствующее тематике журнала; заключение, включающее результаты исследования автора (авторов). Статья должна быть оформлена в международном научном стиле.

4.4. Список литературы (цитируемая литература) должна иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника и указывается отдельным списком в конце статьи в порядке упоминания в тексте. Русская сноска дается на русском языке, затем приводится в переводном варианте на английском языке. Английская сноска дается в списке литературы на английском языке, затем приводится в переводном варианте на русском языке. Русский и английский варианты сноски в списке литературы разделяются пробелом, косой линией и вновь пробелом.

4.5. Кроме цитируемой литературы отдельно (в конце) приводится библиографический список, на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Библиографический список (количество 20–30 источников) приводится в алфавитном порядке без нумерации. Библиографический список, как цитируемая литература, оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008 в едином формате, дается также как и цитируемая литература на русском/английском и английском/русском вариантах.

4.6. В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе (авторах): полное наименование места работы, должность, ученая степень и звание, почтовый адрес (домашний, рабочий), номер телефона (служебный, домашний, сотовый), электронная почта. Перевод должен являться точной копией оригинала. Материал должен быть подписан автором (авторами) с указанием даты.

5. Плата с аспирантов очного отделения за публикацию рукописи не взимается.

6. Статьи принимаются с письменным развернутым отзывом научного руководителя (научного консультанта) или направляющей организации, заверенным печатью. Статьи, отправленные по электронной почте, также должны быть отрецензированы (оригиналы отзывов отправлять по почте на адрес редакции).

7. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, без отзыва отклоняются. Не принятые к публикации материалы авторам не возвращаются. Корректур статей авторам не высылаются. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии не выплачивается.

8. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

АДРЕС РЕДАКЦИИ

630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, ком. 329 гл. корпуса.

Почтовый адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, а/я 60.

E-mail: nnalivaiko@mail.ru

Телефон (факс): (383) 244-16-71

Полная текстовая русскоязычная версия журнала выставляется на:

<http://phil-ed.ru>

FORMATTING RULES FOR AUTHORS

1. "Philosophy of Education" is an official journal established by the Research Institute of Philosophy of Education at the Novosibirsk State Pedagogical University and the Institute of Philosophy and Law of the Russian Academy of Sciences, which publishes:

a) not previously published scientific articles containing important research results in the fields of philosophy, methodology, epistemology, axiology, praxeology, theory of education, which are connected with the fundamental problems of philosophy of education;

b) previously published works and archival materials on the philosophy, methodology, sociology, cultural studies in education (upbringing), containing original and relevant for the development of the modern theory of education (upbringing) ideas, little-known or unknown to the broad readership;

c) reviews of the works on the theory and practice of education, which are published in other sources;

d) announcements about scientific conferences, symposia and congresses;

e) brief scientific reports, notes and letters.

2. The journal is included in the list of the leading reviewed scientific editions and journals, published in the Russian Federation, where the basic scientific results of the Candidate of Science and Doctor of Science dissertations should be published.

3. The materials, submitted to the journal, are evaluated by the members of the Expert Council. During the examination of the article, a special attention is paid to assessing its relevance and the depth of revealing the topic. The content of the article should be checked by the author in terms of absence of grammatical, stylistic and other errors and be formatted according to the scientific style standard.

4. The materials should be carefully prepared for publication:

4.1. In the heading of the article its title should be specified (in capital letters). On the next line, there should be the name and the last name (initials) of the author(s), the city (in parenthesis). The articles should be written in Russian or in English. The title should reflect the content of the article and match the overall theme of the journal. The article should be classified, it should have UDC.

4.2. The article should be complemented with:

a) an abstract in Russian and English (no less than 300 words, the purpose of the article and the basic idea of the work should be clearly stated);

b) a list of keywords (at least 10) in Russian and English.

4.3. The text of the article should contain an introduction (relevance, problem situation, research methodology), the main part corresponding to the subject area of the journal and a conclusion identifying the research results of the author (authors). The paper should be prepared according to the international scientific style.

4.4. The references (cited literature) should be numbered consecutively throughout the article, written in square brackets, placed after the quote from the appropriate source and put as a separate list at the end of the article, ordered according to the appearance in the text. The Russian footnote is given in Rus-

sian, then its translation into English is put. The English footnote is given in the list of references in English, and then its translation into Russian is put. The Russian and English versions of the footnote in the reference list are separated by a space, a skew line and a space again.

4.5. Besides the cited literature, there should be given separately (in the end) the list of bibliography, on which the author(s) relied in the preparation of articles for publication. The bibliography list (the number of sources being 20-30) is presented alphabetically without numbering. The bibliography, as well as the cited literature, should be drawn up strictly according to the GOST R 7.0.5-2008 (Russian State Standard) and should use a single format; it is presented in Russian/English and English/Russian versions in the same fashion as the cited literature.

4.6. At the end of the article, there should be given information about the author(s): the full name of the place of work, position, academic degree and title, mailing address (home, work), telephone number (office, home, cell) and e-mail. The translation must be an exact copy of the original. The material must be signed by the author (s), and the date should be indicated.

5. No fee for the article publication is charged from the full-time post-graduate students.

6. The articles are accepted with the detailed review of the supervisor (scientific advisor) or the organization; the review should be certified by a seal. The articles sent by e-mail should also be reviewed (the originals of the reviews should be sent by mail to the editors' address).

7. All articles that are not relevant to the subject area of the journal, not drawn up according to the rules, without annotation, with incorrectly designed list of references, are rejected without a review. The materials, not accepted for publication, will not be returned. The proofread articles will not be sent to the authors. No honorarium will be paid for the published articles, reports, presentations and reviews.

8. The articles are registered by the editors. The date of receiving the final text by the editors is considered as the date of submission.

EDITORS' ADDRESS

Vilyuiskaya 28, room 329 of the main building, Novosibirsk, 630126 Russia.

Mailing address: Vilyuiskaya 28, P.O. Box 60, Novosibirsk, 630126 Russia.

E-mail: nnalivaiko@mail.ru

Telephone (fax): (383) 244-16-71

The full Russian version of the journal is presented at <http://phil-ed.ru>

Novosibirsk State Pedagogical University
Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch
of the Russian Academy of Sciences

PHILOSOPHY OF EDUCATION № 1 (52) 2014

All-Russian scientific journal

Nalivayko
Editor-in-chief, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Research Institute of Philosophy of the Institute of Philosophy and Law at Novosibirsk State Pedagogical University

Parshikov
Editor-in-chief, Doctor of Philosophical Sciences, Professor

Kosenko
Editorial Secretary of the journal, Candidate of Philosophical Sciences

Founders of the journal:
Novosibirsk State Pedagogical University, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

Editorial Board:

K. K. Begalino	Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Kazakhstan</i>)
E. V. Bryzgalina	Candidate of Philosophical Sciences, Docent (<i>Moscow</i>)
A. D. Gerasov	Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of Novosibirsk State Pedagogical University
A. A. Gryakalov	Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Saint-Petersburg</i>)
A. Zh. Zhafyarov	Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education
A. A. Korol'kov	Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education (<i>Saint-Petersburg</i>)
B. O. Mayer	Doctor of Philosophical Sciences, Science Pro-Rector of Novosibirsk State Pedagogical University
V. I. Panarin	Doctor of Philosophical Sciences
N. Pelcova	Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Prague</i>)
I. A. Pfanenshtil	Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Krasnoyarsk</i>)
N. S. Rybakov	Doctor of Philosophical Sciences, Professor (<i>Pskov</i>)
N. A. Ryapisov	Doctor of Economics Sciences, Professor, Pro-Rector of Novosibirsk State Pedagogical University
O. N. Smolin	Doctor of Philosophical Sciences, Deputy Chair of the State Duma Committee on Education (<i>Moscow</i>)
V. S. Stepin	Academician of the Russian Academy of 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
Ya. S. Turbovskoi	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Academy of Pedagogical and Social Sciences (<i>Moscow</i>)
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>)

CONTENT

A note from the Editor	3
------------------------------	---

Part I. THE PROBLEMS OF EDUCATION QUALITY

Drach I. I. (Kiev). Synergetic as a basis of competence based management training of future teachers in higher education	4
Matronina L. F. (Moscow). Quality of education as an imperative of the present	12
Golikov N. A. (Tyumen). Social solvency as education quality indicator	20
Fedotova A. V., Baeva L. V., Khrapov S. A. (Astrakhan). The innovative strategies of educational management (introduction of cdio in Astrakhan state university)	27
Evzrezov D. V., Mayer B. O. (Novosibirsk). Foresight and russian education: epistemological analysis.....	33

**Part II. MODERN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF THE SOCIETY OF KNOWLEDGE
AND INFORMATION**

Kudashov V. I., Gruzdev A. A. (Krasnoyarsk). The society of knowledge and the prospects of distance education,	44
Zayakina R. A. (Novosibirsk). The domestic higher education institution in social networks: the problems of motivation and forms of cooperation	51
Guzev M. A., Krasil'nikov I. O., Nikitina E. Yu. (Vladivostok). Consolidation as the backbone factor of the educational institution (on the example of constructing of a management system for e-learning).....	57

Journal is based on 101 Leaves yearly

Journal is registered by Federal Agency on supervision in sphere of communication, information technology and mass communications

7-12553 from 26th, 2002

Research Institute of Philosophy and Law at Novosibirsk State Pedagogical University, 2013

rights reserved

Chernyavskaya V. S., Samoylichenko A. K. (Vladivostok). Integration of the reflexive information technologies into the higher education institution: the development of meta-thinking of the subjects of the design education,.....	61
Velikodnaya Y. M. (Ukraine, Dnepropetrovsk). The risks to the health of individuals in the media information educational space	64
Artemieva I. L., Bolgov M. A. (Vladivostok). The methodological aspects of the creation of a multilingual multidisciplinary system to support online contests	71

Part III. INVITATION TO DISCUSSION

Turbovskoi Ya. S. (Moscow) Metamorphism of science as a threat to the state security	76
---	----

Part IV. THE DEVELOPMENT TENDENCY OF THE NATIONALE DUCATIONAL SYSTEM AND THE ISSUES OF SCHOOL EDUCATION

Krasheninina A. O. (Tomsk). Transformation of academic freedom and responsibility in the german universities in modernity and postmodernity	94
Kravtsov Yu.S. (Dneprodzerzhynsk, Ukraine). The prospects of modernization of the sphere of education in Ukraine: a socio-philosophical aspect.....	102
Izluchenko T. V. (Krasnoyarsk). The islamic education: current situation and perspectives.....	106
Kondratyeva T. N. (Novosibirsk). The problem of environmental education in Buryatia based on the ethnoecological traditions of the titular people.....	113
Rotenfeld Yu. A. (Lugansk). Philosophy as a meta-discipline in school: the foundations of integration of humanities and natural sciences.....	117
Nikitina R. S., Vinokorova E. I. (Yakutsk). The educational activities in schools in light of sociocultural conditions in the places of traditional residence of the indigenous small-numbered peoples of the North.....	125
Pershukova O. A. (Kiev). The linguo-philosophical foundations of multilingual education of schoolchildren in Europe	132

Part V. THE PROBLEMS OF SAFETY AND HUMANIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

Pavlova T. A. (Barnaul). Limitations to the individual freedom in the context of social security of modern Russia.....	140
Plotnikova O. V. (Vladivostok). Humanization of science education as a condition for improvement of the educational space of Russia.....	147
Primerov N. A. (Novosibirsk). The folk culture and formation of the spiritual-moral potential of the individual	152

Part VI. SPECIFIC PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATION

Chudomekh V. N. (Simferopol, Crimea). Public education as designing the future:realities and opportunities	159
Gnitetskaya T. N. Ivanova E. B. (Vladivostok). The history of development of the problem of interdisciplinary connections	166
Gnitetskaya T. N., Karnaukhova E. V. (Vladivostok), Almaev N. A. (Moscow). Creating the achievement motive in studying physics for the first-year students	171
Varlamova E. Yu. (Cheboksary). The comparative characteristic of the professional competence of bachelors and masters of the “linguistics” profile of training	174
Andronnikova O. O. (Novosibirsk). The transformation possibilities for the non-adaptive forms of adolescents' victim behavior in the educational space	178
Saprykina A. N. (Novosibirsk). The socio-cultural cluster of a territory as a factor of its investment attractiveness.....	185
Musat R. P. (Krasnoyarsk). The social context of the artistic picture of the world	195

Part VII. INFORMATION

Transcript of the webinar on the problems of prediction in modern education	
"Living word of Konstantin Dmitrievich Ushinsky	200
Formatting Rules for authors	211

*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 – Научноисследовательский 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) 330-86-49

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.

