

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ
ОБЗОР**

**«Инновационное образовательное
учреждение:
методология научного подхода»**

Ответственный редактор
доктор философских наук
Е. А. Пушкарёва

НОВОСИБИРСК
2012

Ответственный редактор
доктор философских наук, профессор
ФГБОУ ВПО «НГПУ» Е. А. Пушкарёва

Инновационное образовательное учреждение:
методология научного подхода: информационно-
аналитический обзор / Пушкарёв Ю. В., Латуха О. А.,
Пушкарёва Е. А., Майер Б.О. и др.; отв. ред. Е.А.Пушка-
рёва. – Новосибирск : НГПУ, 2012. – 195 с.

*Программа выполнена в рамках реализации
федерально-целевой программы “Научные и
научно-педагогические кадры инновационной
России” на 2009–2013 гг. (мероприятие 1.2.1,
Гуманитарные науки, соглашение от 7
сентября 2012 г. № 14.В37.21.0985).*

© Пушкарёв Ю.В., Латуха О.А.,
Пушкарёва Е. А., Майер Б.О., 2012
© НГПУ, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Методология изменений в современной системе образования

Технологическая платформа «Образование»: онтологический анализ	5
Единое образование в условиях глобальных преобразований: к постановке проблемы	23
О паттерне «double bind» в современном обществе и образовании	34
Образование в условиях глобальных изменений: методо- логическая функция философии образования	53
Аксиологические аспекты образования как фактора обеспечения устойчивого развития	64
Изменения в системе современного общества и реформы высшего образования	74

Раздел 2. Инновационное образовательное учреждение: основные концепции и подходы

Инновационная деятельность современного вуза: тенденции развития	83
Образование в современном вузе: новые идеи и направ- ления развития	93
Взаимодействие науки и образования в системе совре- менного вуза: методологический анализ проблемы ..	97
Особенности современного развития науки в вузе: теоретико-методологический анализ	104
Формирование педагогической системы инновационно- го образовательного учреждения в современной школе	115
Успешность ученика начальной школы в условиях дифференцированного образования	122

Раздел 3. Методологические аспекты современной специфики системы подготовки инновационных кадров: технологические ресурсы

Научно-образовательный потенциал университета для подготовки инновационных кадров	131
Экономическое развитие современного общества и проблема подготовки инновационных кадров	138
Философское мышление для формирования рефлексивности познания в образовательном процессе	148
Формирование исследовательской культуры учащихся в условиях общеобразовательного учреждения	154
Культура самоопределения: адаптационные механизмы личности	163
Инновационные подходы к организации преподавания учебного курса «Конфликтология и медиация в школе»	175
Здоровьесберегающие аспекты раздельно-параллельного образования	182
Авторский указатель	193

Раздел 1 МЕТОДОЛОГИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА «ОБРАЗОВАНИЕ»: ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Б.О. Майер (Новосибирск, Россия)

Анализируются социально-гуманитарные технологии, под которыми понимается технологии непосредственного целенаправленного рационального алгоритмизированного воздействия на нематериальную сторону жизни либо человека, либо социальной общности. Одна из таких технологий – современный образовательный процесс, например, в форме классно-урочной системы. В общественной реализации технологии образовательного процесса за последние 20 лет накопилось множество проблем, системного преодоления которых не предвидится в ближайшей перспективе. В этих условиях естественным выходом из сложившейся за 20 лет противоречивой ситуации в сфере образования является формирование национальной технологической платформы «Образование», которая могла бы объединить усилия наиболее значимых заинтересованных сторон в преодолении вызовов, перед которыми находится страна.

Ключевые слова: социально-гуманитарные технологии, социально-гуманитарные технологические платформы, образование, технологическая платформа «Образование».

1. Введение

Термин «технологические платформы» был предложен в речи Европейского комиссара Дж. Поточекка «Европейские технологические платформы: переход к реализации» на семинаре лидеров европейской промышленности 16 декабря 2005 года [1]. Данным термином предлагалось обо-

значать комплекс совместных скоординированных действий инвесторов, науки, предприятий и государственных органов по развитию приоритетных направлений научно-исследовательской деятельности и внедрению их результатов на практике. Финансовая поддержка приоритетных направлений обеспечивалась в 7-й Рамочной Программе Евросоюза. Предполагалось выделение существенных объемов финансирования для проведения различных научно-исследовательских работ, непосредственно связанных с их практической реализацией предприятиями малого и среднего бизнеса и промышленностью.

В Российской Федерации определение технологической платформы было сформулировано в Распоряжении Председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина от 30 июля 2009 г. № 1073-р: «В самом общем виде назначение технологической платформы состоит в том, чтобы объединить усилия наиболее значимых заинтересованных сторон при определении инновационных вызовов, разработке необходимой стратегической программы подготовки кадров и исследований, определении путей реализации этой программы и использовании соответствующих результатов при производстве высокотехнологичных продуктов и (или) услуг» [2].

В дальнейшем решением Правительственной комиссии по высоким технологиям и инновациям в апреле 2011 года был утвержден перечень из 27 технологических платформ Российской Федерации [3]. Были выделены технологические платформы в областях: медицины и биотехнологий; информационно-коммуникационных технологий; фотоники; авиа-космических технологий; ядерных и радиационных технологий; энергетики; технологий транспорта; технологий металлургии и новых материалов; добычи природных ресурсов и нефтегазопереработки; электроники и машиностроения; экологического развития.

Не ставя под сомнение важность и необходимость скорейшего развития и модернизации «материально-веществен-

ных» технологий в рамках соответствующих технологических платформ, все же можно обратить внимание на тот факт, что в перечень технологических платформ не вошло ни одно социально-гуманитарное направление. В связи с этим возникает ряд вопросов: возможны ли и необходимы ли «технологические платформы» социально-гуманитарной направленности? Если да, то назрела ли в современном обществе России необходимость в развитии определенных социально-гуманитарных технологических платформ, и в чем заключаются их основные приоритеты? Относится ли образование к числу тех направлений, где возможно/необходимо формирование технологической платформы?

Настоящая работа в данном контексте является, скорее, постановочной, намечая пути анализа и обращая внимание на актуальность создания национальной социально-гуманитарной технологической платформы «Образование» как интегральной комплексной базы для развития образовательной сферы страны.

2. Социально-гуманитарные технологии

Технология (от греч. *техно* – искусство, мастерство, умение и *логия* – изучение) обычно определяется как алгоритмизированная совокупность приемов и способов достижения некоторого результата, решения определенной проблемы или выполнения определенной функции на основе создания и использования знаний, инструментов, машин, оборудования, систем или методов организации и др. [4]. «Задачей технологии как науки является выявление физических, химических, механических и др. закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов, требующих наименьших затрат времени и материальных ресурсов» [5].

В настоящее время термин «технология» связывается не только с материально-вещественной сферой деятельности (производство «вещей»), но и с такими «невещественными»

отраслями, как например, медицина; экология; производство, обработка и распространение информации. Одной из основных отличительных особенностей каждой технологии, позволяющей назвать набор приемов действий «технологией», является возможность ее отчуждения в той или иной объективированной форме, т.е. возможность ее передачи от автора (авторов) третьим лицам посредством подробного описания, алгоритмизированного обучения, изложения в учебниках, технологических инструкциях, сохраняя при этом результативность технологии.

Другой особенностью технологий в их «материальном» понимании является то, что перечисленные технологические сферы не направлены своими результатами непосредственно на сознание, психические, духовные и другие «нематериальные» стороны жизни человека, общественные отношения, а только опосредованно – через организацию технологическими достижениями социального бытия людей. Действительно, если остановиться на орудиях труда, а многие технологии и направлены на развитие орудий труда, то достаточно очевидно, что «орудия труда <...> составляют своего рода язык для использующего их общества, язык социального действия» [6, с. 69], т.е. своим наличием обуславливают социальную среду для деятельности людей.

В отличие от этого, социально-гуманитарные технологии оказывают не опосредованное, а прямое воздействие на «нематериальные» стороны жизни человека: сознание, менталитет, культурные коды, духовность, психические структуры, способы социального взаимодействия, ценностные иерархии, отношение к семье, родителям, стране и т.п. В связи с этим возникает два вопроса: можно ли такие воздействия обозначить словом «технология» и можно ли дать содержательное определение таким технологиям?

По поводу возможности приведем только два примера. Первый – технологии рекламы как алгоритмизированный способ управления мотивациями, предпочтениями и ценностными иерархиями людей (групп людей). На сегодняшний

день практически нет сомнений в том, что реклама – это технологическая сфера деятельности [7; 8]. Второй пример – технологии образования и, в частности, классно-урочная система образования. «Первая попытка технологизировать образование была предпринята Я.А. Коменским в середине XVI в. Созданная им классно-урочная система есть не что иное, как технология образования, прочно вошедшая в педагогическую практику и оставшаяся фактически неизменной уже на протяжении четырех веков <...>. В отличие от технологий производственных, где объекты и материал максимально независимы от человека и его деятельности, технологии образования как раз и являются гуманитарными технологиями, т.е. становятся зависимы от человека и имеют дело с человеческим материалом» [9]. Другими словами, можно сказать, что все сомневающиеся в наличии социально-гуманитарных технологий, сами являются непосредственным продуктом такой технологии – классно-урочной системы организации образования.

Вместе с тем, в отличие от технологий «материально-вещественных», в социально-гуманитарной сфере вопрос о сущности и сфере применения технологий остается достаточно дискуссионным и в настоящее время. Приведем кратко спектр мнений по данной проблеме:

- «...в самом первом приближении под гуманитарными технологиями сегодня следует понимать новые современные формы бытования гуманитарного знания <...>, которые ориентированы и воздействуют на человека» [10];
- «Гуманитарные технологии – технологии самовыражения людей, самореализации их интеллектуальных качеств <...>. Гуманитарные технологии подразделяются на управленческо-гуманитарные (человековедческие), педагогические и психологические» [11];
- «Гуманитарные технологии – это комплекс методов управления социогуманитарными системами, обладающих следующими характеристиками: публичной сферой приме-

нения, ориентацией на будущее (стратегический характер), эксклюзивностью и оптимистичностью» [12];

- «Свойства рациональности и целенаправленности являются необходимыми признаками всякой технологии, как и в целом технологического отношения к миру <...>. Прежде всего, следует уточнить наше понимание терминов “социальные” и “гуманитарные” применительно к технологиям. Различие между ними довольно простое — там, где речь идет о технологических воздействиях на индивида (или на индивидов), имеет смысл говорить о гуманитарных технологиях; там же, где речь идет о воздействиях на социальные общности любого масштаба, имеет смысл говорить о социальных технологиях. По сути дела, это означает, что очень часто одни и те же воздействия можно относить и к одному, и к другому виду» [13].

Первые два мнения: гуманитарные технологии – «формы бытования гуманитарного знания», ориентированного на человека; «технологии самовыражения людей», – трудно причислить к тому, что обозначается понятием «технология», поскольку игнорируются два важнейших признака – алгоритмизация и возможность отчуждения. Это, скорее, метафоры, чем содержательные определения.

Третье мнение: гуманитарные технологии – «комплекс методов управления социогуманитарными системами» менее метафорично, однако также вызывает возражение, т.к. далеко не всякий комплекс методов управления может быть обозначен как «технология», а только тот, который алгоритмизирован и отчуждаем.

Четвертое мнение. Согласно Б.Г. Юдину [13], к признакам гуманитарной технологии относятся рациональность и целепологание преобразующего действия, а также:

- «Прилагательное “гуманитарный” может иметь два значения: либо оно выражает отнесенность к гуманитарным наукам, к гуманитарному знанию, либо “сфокусированность на человеке. Для нас будут существенными оба эти значения».

- Технологические воздействия на индивида – гуманитарные технологии; технологическое воздействие на социальные общности – социальные технологии.

Трудно не согласиться с мнением известного автора, но, все же, им сформулированы необходимые условия, но ни как не достаточные. Действительно, чтобы рациональные действия, имеющие некоторую цель, можно было бы назвать технологией, эти действия должны быть алгоритмизированы до такой степени, чтобы появилась возможность их отчуждения от первоначального носителя. Здесь можно привести пример с услугой (имея ввиду, что образование все чаще называют данным термином). Можно ли говорить о технологии услуги? Конечно же нет, т.к. услуга неотчуждаема от субъекта, который ее оказывает. Можно лишь говорить о технологии оказания услуги, что вполне алгоритмизируется и отчуждается через описание процесса оказания услуги! Данным примером мы стремимся напомнить, что отождествление описание объекта (процесса) и самого объекта (процесса) может приводить к «чудесам» парадоксов логики, что особенно часто наблюдается в области социально-гуманитарного знания [14].

Говоря о гуманитарных, социальных и социально-гуманитарных технологиях, необходимо также обратить внимание на соотношение данных технологий и соответствующих групп отраслей наук согласно номенклатуре. В «Номенклатуре специальностей научных работников», утвержденной приказом Минобрнауки Российской Федерации ^о 59 от 25.02.2009 года [15] бросается в глаза четкость и однозначность отнесения научных специальностей к отраслям наук относительно физико-математических, химических, биологических, технических, сельскохозяйственных наук, медицинских, наук о земле. Однако в социальных и гуманитарных науках такой однозначности нет. Действительно, к гуманитарным наукам относятся: исторические науки и археология, филологические науки, философские науки. А к

социально-экономическим и общественным - психологические науки, экономические науки, педагогические науки, социологические науки, юридические науки, политология. Бросается в глаза то, что в области социально-гуманитарных и общественных наук классификация отраслей наук осуществлена по методологии исследования, присущей группе наук, а не по их «технологической» преобразующей направленности различных сфер объективного мира.

Фактически, сложившаяся ситуация отражает особенности исторического пути развития различных наук. Действительно, если науки естественнонаучного и технологического цикла прошли длительный исторический путь с «внедрением» их результатов в сферу общественного производства, то срок «внедрения» в общественную жизнь социально-гуманитарных и общественных наук существенно меньше – все еще происходит поиск «внедренческих» процедур таких наук, как философия, психология, социология, политология и др.

В связи с этим, учитывая не устоявшуюся терминологию в области социально-гуманитарных технологий и, учитывая вышеизложенное по поводу отличительных признаков каждой технологии, в настоящей работе предлагается следующее определение: социально-гуманитарными технологиями следует называть каждый вид технологии, где объектом непосредственного целенаправленного рационального алгоритмизированного воздействия оказывается нематериальная сторона жизни либо человека, либо социальной общности, включая их нематериальные отношения, поведение, целеполагание, ценностные иерархии и т.д. При этом социально-гуманитарные технологии с необходимостью должны сохранять базовые свойства всякой технологии: рациональность целеполагания, рациональность и алгоритмизацию действий, возможность отчуждения.

3. Социально-гуманитарные технологические платформы и проблемы российского образования

Следующим естественным шагом является необходимость осознания статуса технологической платформы в социально-гуманитарной сфере. Действительно, если социально-гуманитарные технологии не только возможны, но и активно развиваются в настоящее время, то не следует ли актуализировать понятие «технологическая платформа» в данной сфере, хотя бы по отношению к наиболее комплексным и масштабным социальным институтам (например, образованию), в которые так или иначе вовлечена большая часть людей?

Вопрос о статусе социально-гуманитарных технологических платформ приобретает особую актуальность в связи с непрекращающейся полемикой вокруг реформы современного российского образования, ее проблемами, направленностью и результатами. Действительно, если допустить возможность и продуктивность концептуального подхода технологических платформ как интегрирующего комплексного механизма в социально-гуманитарной сфере, в частности, в образовании, то возникает естественный вопрос о том, почему он не используется в данной области? И второе, может быть, многие проблемы и недочеты реформы современного российского образования можно было бы избежать, используя концептуальный подход технологических платформ как интегрирующего фактора многовекторных интересов и целей различных социальных групп и институтов, включая властные?

Прежде чем переходить собственно к проекту технологической платформы «Образование», остановимся на накопившихся проблемах реформирования современного российского образования. Социально-философское осмысление данных проблем было недавно представлено деканом философского факультета МГУ В.В. Мироновым на конференции в г. Москве, посвященной 75-летию факультета [16]: «С начала 1990-х гг., т.е. уже более 20 лет, в России идет ре-

форма образования. Сам факт длительности этого процесса, с одной стороны, говорит о сложности реформируемого объекта как части более общей социальной системы, а с другой — заставляет задуматься о том, почему реформа длится так долго и не является ли это признаком ее непродуманности, тем более, что сегодня негативные следствия ее проведения выступают в явном виде. Реформа, которая длится слишком долго, неизбежно превращается в свою противоположность, то есть в своеобразную контрреформу» [16, с. 3].

Представим беглый обзор спектра накопившихся проблем реформирования современного образования России, по мнению В.В. Миронова:

- деформирование системной преемственности в связке «школа-вуз» [16, с. 5] и обесценивание самого понятия «образование» [16, с. 18].

- отсутствие системной внеэкономической составляющей государственной политики в области образования [16, с. 30]; нарастание «образовательной» дифференциации населения и, как следствие, «утечка мозгов» и утрата социальной идентичности молодыми людьми [16, с. 21]; а также – утрата образованием функций социального лифта [16, с. 30].

- «Именно образование могло стать фактором устойчивого экономического роста, способного вывести Россию в число наиболее развитых стран мира. Однако этого не произошло, как мне кажется, именно из-за той модели реформирования образования, которая была принята» [16, с. 17].

- Отсутствие единого стратегического вектора (фокуса) реформ и решение исключительно тактических задач, в том числе и в области экономической политики: «...модернизация протекает как волны реформ и контрреформ, которые решают краткосрочные тактические задачи, все время замедляя и оттягивая процесс решения задач стратегического плана, направленных в будущее» [16, с. 10]. «Это свойственно и процессам реформирования образования. Как

правило, по всем направлениям реформирования формируются два полюса, или две основные модели развития, что характерно и для реформы образования как важнейшей части общего процесса модернизации» [16, с. 8].

- «В основу идеологии процесса модернизации была положена задача либерализации, прежде всего, системы управления образованием и приведения ее механизмов в соответствие с новыми социальными и экономическими условиями. Фактически это была политическая постановка вопроса, которая достаточно мало опиралась на мнение экспертов. В результате, само понятие либерализма было проинтерпретировано достаточно узко с одновременным автоматическим отнесением (часто сопровождающимся соответствующей политической оценкой) всех тех достижений, которые имелись в российской системе образования, к некоему негативному процессу, обозначенному как административная модель образования» [16, с. 35]. «Главным регулятором стал рынок образовательных услуг, что лишь усилило деформацию системы образования и ее откат от нацеленности на фундаментальную науку. Соответственно в этой модели государство финансирует не образование как таковое в целом, а лишь те проекты, которые представляются наиболее предпочтительными исходя из задач рыночной экономики и приоритетов конкретных людей, принимающих соответствующие решения» [16, с. 37].

- Фактическая подмена в условиях нарастающей глобализации экономизации образования, как локомотива адекватных системных изменений общества, на коммерциализацию. «Коммерциализация — это когда от образования хотят получить, прежде всего, быструю отдачу в виде финансовой прибыли за счет безудержного расширения сектора платного образования. Для страны — это тупиковый вариант, который неизбежно будет работать по законам рынка, а значит, развивать те сферы образования, которые оказываются рентабельными <...>. Экономизация образования (в противовес коммерциализации) в первую очередь

рассматривает образование как важнейшую часть общего экономического механизма страны не с позиции получения прямой прибыли, а с позиции долгосрочных следствий развития образования, которые впоследствии могут дать несравнимую с прямой коммерциализацией выгоду, основанную на внедрении открытий и инноваций, связанных, прежде всего, с достижениями в фундаментальных науках» [16, с. 34].

- Нарастания доли платного образования как следствие подмены экономизации на коммерциализацию образования. «Идеологи реформ постоянно навязывают общественному сознанию мнение, что тенденция роста доли платного образования — это общемировая линия либерального подхода к образованию, и к этому нас призывают стремиться. На самом деле все обстоит прямо противоположным образом. В Европе в большинстве стран (может быть, кроме Англии) высшее образование остается в основном бесплатным, а в ряде стран это закреплено на уровне основных законов» [16, с. 23]. «В результате такое образование реализует лишь одну сторону образовательного процесса — оно отвечает индивидуальным запросам личности, при этом забывается, что образование должно приносить выгоду всему обществу, а не только его отдельным членам» [16, с. 27].

- Проблемы, связанные с введением ЕГЭ и вступлением в Болонский процесс. «В чистом виде ЕГЭ как единственное условие поступления в вузы сохранился только в Египте и Китае, причем китайская модель введения этого экзамена также подвергается критике в своей стране. Мы уже не говорим об опыте европейских стран, например, Франции и особенно Германии. В последней гимназическая система образования, обеспечивающая запись в вузы, кардинальным образом отлична от признания какого-то одного экзамена, а включает в себя массу параметров оценки знаний ученика» [16, с. 38]. «Болонский процесс — это,

прежде всего, тип интеграции образовательного пространства Европы, который неизбежно упрощает (делает более массовым) высшее образование. Это одна из геополитических задач, как это не покажется на первый взгляд парадоксальным, дальнейшей американизации. Поэтому именно в США иронично и цинично отреагировали на эти процессы: «Почему мы должны признавать бакалавров из Европы, если не признаем бакалавров из Малайзии?»» [16, с. 52].

Подводя итоги, автор делает следующие выводы, с которыми трудно не согласиться:

- «Реформа образования в нашей стране не была подготовлена теоретически, не прошла апробацию научного и преподавательского сообщества, опиралась на результаты нечисто проведенного эксперимента, представляя собой реализацию политической воли, а поэтому она была обречена на провал. Она проводилась непоследовательно, скорее разрушая то положительное в нашем образовании, что в нем всегда присутствовало. Возможно, в дальнейшем в рамках упомянутой специфики российского реформирования как процесса постоянного колебания между реформой и контрреформой будет происходить смягчение ее проведения. Это уже произошло, когда были выделены некие пулы университетов, которым разрешили принимать дополнительные экзамены, когда важное место в отборе абитуриентов заняли олимпиады» [16, с. 63].

- «В то же время необходимо понимать, что в России амплитуды колебаний в последнее время стали слишком большими, что может разрушить системную целостность общества и государства. В связи с этим можно предположить, что переживаемый Россией современный цикл реформ–контрреформ, скорее всего, окажется последним, поскольку человеческие и природные ресурсы для столь расточительного способа политического и экономического развития во многом уже исчерпаны» [16, с. 64].

4. О гуманитарной технологической платформе «Образование»

Итак, в настоящее время существуют и развиваются социально-гуманитарные технологии, под которыми понимается технологии непосредственного целенаправленного рационального алгоритмизированного воздействия на нематериальную сторону жизни либо человека, либо социальной общности. Одна из таких технологий – современный образовательный процесс, например, в форме классно-урочной системы. В общественной реализации технологии образовательного процесса за последние 20 лет накопилось множество проблем, системного преодоления которых не предвидится в ближайшей перспективе, особенно на уровне общественного сознания. При этом, направленность процессов трансформации образовательной системы имеет не единый, а множественный вектор, что приводит к колебаниям между различными сценариями, непродуктивной растрае человеческих и материальных ресурсов, нарастающей бюрократизации данного процесса и т.д.

В этих условиях естественным выходом из сложившейся за 20 лет противоречивой ситуации в сфере образования является формирование национальной технологической платформы «Образование», которая могла бы «объединить усилия наиболее значимых заинтересованных сторон при определении инновационных вызовов, разработке необходимой стратегической программы подготовки кадров и исследований, определении путей реализации этой программы и использовании соответствующих результатов...» [2] в преодолении вызовов, перед которыми находится страна. Более того, технологическая платформа «Образование» могла бы сыграть объединяющую прорывную роль в качестве национального гуманитарного «манхэттенского» проекта: «Нам нужен гуманитарный “манхэттенский проект”» [17, с. 211]. Действительно, в сфере образования прямо или косвенно задействовано практически все население страны, от результатов деятельности в данной сфере зависит и

экономическое, и геополитическое, и идеологическое, и, наконец, военное положение страны в мире; прорыв в образовательной сфере мог бы стать фактором объединения различных социальных общностей и групп, элиты, управленцев и общества.

При этом образование является услугой исключительно с точки зрения современной экономической теории в ее крайней форме «рыночного фундаментализма» [18]. Если же выйти за рамки рыночного фундаментализма, то образование – ядро общественной жизни, в том числе культурное, которое объединяет и цементирует население страны, обозначает перспективы развития и обеспечивает это развитие, позволяет стране иметь свое конкурентно защищенное место в мировом разделении труда, поддерживает социальную стабильность. Разруха начинается и заканчивается в «головах людей», а не в сфере материального производства. Более того, если перефразировать известную фразу, что «та страна, которая не желает кормить свою армию, будет кормить чужую», то можно сказать, что та страна, которая не желает развивать свою систему образования, будет кормить и чужую армию, и чужой бизнес.

Какие же функции могут быть у национальной технологической платформы «Образование»? В первую очередь, это:

- Сквозная интеграция всех уровней образования на единой методологической основе, позволяющая эффективно и целенаправленно распределять и сосредотачивать ресурсы на «узких» местах образовательной сферы.
- Сквозная интеграция интересов государства, бизнеса, населения, элиты вокруг единых стратегических задач на основе единой концепции развития.
- Возможность объективной оценки результативности усилий государства, бизнеса, элиты и населения в развитии сферы образования.
- Реальное развитие общественного уклада «общества знания», в которое будут включены все группы населения

и которое будет использовать интеллектуальные и когнитивные ресурсы каждого человека в зависимости от его способностей и роли в социальном организме.

- Реальное формирование «ядра» общественной жизни, в том числе культурного, которое объединяет и цементирует население страны, обозначает перспективы развития и обеспечивает это развитие, позволяет стране иметь свое конкурентно защищенное место в мировом разделении труда, поддерживает социальную стабильность.

- Формирование инфраструктуры и институтов образования, которые отвечают современным инновационным вызовам и нацелены на перспективу, а не только на сиюминутное решение задач в рамках парадигмы рыночного фундаментализма.

- Развитие единой национальной системы дистанционного образования, основанной на едином целеполагании, методологической основе, формирующей культурное ядро и обеспечивающей включенность в социальную жизнь каждого гражданина в каждом удаленном уголке страны.

- Составной частью проекта национальной технологической платформы «Образование» могло бы явиться создание российского сегмента защищенной сети Интернет. «Система образования аналогичным образом потенциально получает шанс охвата всего населения на уровне лучших мировых образцов даже в отдаленных деревнях. При правильном разворачивании — это образование всех возрастных групп населения, передача нужного им по возрасту опыта и знания, в общении с себе подобными, возможно, разделенными тысячами километров, или с обнаружением единомышленников через дорогу, после того как встретился с ними на беспроводной тусовке. Виртуальное общение может и должно поддерживаться общением физическим. То есть система теряет свой смысл, если ее разворачивание не комплексное, не поддерживается центрами на местах, где люди могут собираться и использовать интернет-знания и умения на деле, от обсуждения нового до органи-

зации деловых инициатив и предприятий на местах, с полной бизнесподдержкой по сети. Возможны даже такие потенциальные применения, как центры подготовки резервистов. Напомним об опыте прусской армии, которая была сильна хорошо подготовленными и образованными резервистами. А также об опыте израильской армии, которая является одной из основных общественных структур, обеспечивая социализацию молодежи и подготовку ее к труду и предпринимательству в гражданской сфере» [19].

Таким образом, проект национальной технологической платформы «Образование» мог бы явиться комплексным социальным инструментом решения задач модернизации страны, обеспечивая интеграцию всего общества, формируя адекватное будущее и конкурентное преимущество страны в условиях современных вызовов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation // Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms (ETPs). Brussels, 16 December 2005. URL: http://cordis.europa.eu/technology-platforms/seminar4_en.html [Дата обращения: 28 марта 2012]
2. Распоряжение от 30 июля 2009 г. № 1073-р Председателя Правительства Российской Федерации В.В.Путин «Программа создания и развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» на 2009–2017 годы».
3. Перечень технологических платформ (утвержден решением Правительственной комиссии по высоким технологиям и инновациям от 1 апреля 2011 г., протокол № 2).
4. Technology // Wikipedia : the Free Encyclopedia. URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Technology> [Дата обращения: 28 марта 2012]

5. Владимиров О.А., Пархоменко А.А. Технология // Большая Советская энциклопедия. URL: <http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Технология/> [Дата обращения 28 марта 2012]
6. Вейценбаум Дж. Возможности вычислительных машин и человеческий разум. От суждений к вычислениям / под ред. А.Л. Горелика. М.: Радио и связь, 1982. – 368с.
7. Гольман И.А. Рекламное планирование. Рекламные технологии. Организация рекламной деятельности (Записки московского рекламиста). – М., 2005.
8. Феофанов О.А. Реклама: новые технологии в России. – СПб.: Питер, 2000. – 225 с.
9. Крупник С.А. Гуманитарные технологии // Всемирная энциклопедия: Философия. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – с. 257–259.
10. Цент проектирования. Понятие «гуманитарные технологии». URL: <http://simv.ru/?p=206> [Дата обращения: 28 марта 2012]
11. Modern study. Современная педагогика. URL: <http://www.modernstudy.ru/pdd-270.html> [Дата обращения: 28 марта 2012 года]
12. Курочкин А.В. Гуманитарные технологии: проблема выбора методологических оснований. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/725> [Дата обращения: 28 марта 2012]
13. Юдин Б.Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям. URL: <http://portal.gersen.ru/content/view/396/> [Дата обращения: 28 марта 2012]
14. Бейтсон Г. Логические категории обучения и коммуникации. – Новосибирск: Институт семейной терапии, 2002. – 29 с.
15. Номенклатура специальностей научных работников, утверждена Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 59 от 25.02.2009 г. URL: <http://vak.ed.gov.ru/ru/docs/?id54=2&i54=2> [Дата обращения 28 марта 2012]
16. Миронов В.В. Размышления о реформе российского образования. Доклад на международной научной конференции

- «Философия и образование в процессе трансформации культуры», посвященной 70-летию воссоздания философского факультета в структуре МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: Издатель Воробьев А.В., 2011. – 64 с.
17. Матвейчев О.А. Суверенитет духа. – М.: Издательство «Покорение», 2008. – 512 с.
18. Сорос Дж. Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности / пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 1999. – XXVI. – 262 с.
19. Бадалян Л., Криворотов В. Третья альтернатива // Однako. – № 05 (114), 2012. URL: http://www.odnako.org/magazine/material/show_16416/ [Дата обращения 28 марта 2012]

УДК 370 + 16

ЕДИНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Е.А. Пушкарёва (Новосибирск, Россия)

В статье анализируются проблемы формирования единого образовательного пространства на уровне системы высшего образования в современных условиях развития глобального информационного общества. Отмечается, что в сфере образования глобализационные процессы приводят к значимым изменениям различных образовательных систем, интеграции их в единое пространство, но при сохранении различий, обусловленных образовательными традициями. Отмечается также, что складывание единого образовательного пространства является важным фактором в формировании единого мировоззрения, а вхождение в единое мировое образовательное пространство предполагает установление глобального диалога между различными образовательными системами.

Ключевые слова: единое образовательное пространство, единое мировоззрение, система высшего образования, глобальное информационное общество.

Специфика современного общественного развития, характеризуется существенными глобальными преобразованиями на основе масштабного возрастания роли теоретического знания, средств коммуникации, информационных технологий. Говоря о проблемах развития современного глобального общества, В.И. Супрун подчеркивает, что «никогда до этого человечество не испытывало воздействие глобальных сил такого масштаба и разнообразия. Фундаментальные сдвиги в науке, технологиях, социальных ценностях накладываются друг на друга, создавая мультиэффект, при этом они по-разному коммуницируют в зависимости от контекста, сталкиваются друг с другом, словно в броуновском движении, порождая серию производных событий второго и третьего ряда» [14, с. 16]. Исследователи называют происходящие процессы глобализацией. Глобализация в настоящее время существенно изменяет социальное, политическое и экономическое развитие обществ. На первый план, в частности, выходят: способности общества к социальным и технологическим инновационным изменениям; умения эффективно действовать в быстро изменяющейся социальной среде; возможности развития и применения в обществе средств коммуникации (включая уровень развития социально-правовой и политической свободы) и масштабы его информатизации, степень внедрения информационных технологий.

Анализируя социальные противоречия и тенденции глобализации, А.Ю. Слепухин, отмечает, что «процессы глобальной конкуренции влекут существенное переустройство мирового порядка со свойственными ему приоритетами национальных границ и информационной закрытостью, а интенсивное транснациональное движение потоков информации, технологий, символов, капитала приводит к тому, что рынок труда преодолевает пределы национальных государств; становится безграничным и рынок образовательных услуг» [13, с. 7].

В глобализирующемся мире целью образования становится подготовка человека к работе в новых организационных структурах, в условиях широкого распространения информационных технологий, изменяющих организацию труда. В современных условиях необходим пересмотр образовательных целей. Важно создание такой образовательной системы, которая формировала бы мировоззрение общества, основанное на принципах единства существования человека и природы. В основе такой системы должны лежать фундаментальные знания, среди которых высокое значение приобретают гуманитарные и междисциплинарные знания, формирующие целостно-эволюционное мышление человека. Особенностью нового мировоззрения является совокупность общечеловеческих ценностей, составляющих основу открытого гражданского общества, в котором рождается коллективный разум как новое качество в отношениях между людьми. Формирование коллективного разума, в свою очередь, ведет к идее создания таких образовательных структур, которые бы вовлекали в образовательный процесс всех членов мирового сообщества [12]. В итоге в сфере образования глобализационные процессы приводят к значимым изменениям различных образовательных систем, интеграции их в единое пространство, но при сохранении различий, обусловленных образовательными традициями.

Важным фактором в формировании единого мировоззрения является складывание единого образовательного пространства. Такое название имеет современная глобальная образовательная система, основное содержание которой составляют культурные и научные достижения всего человечества, осваиваемые в единых организационных формах, на основе общих средств, методических принципов и технологических возможностей образовательной деятельности [1, с. 326–327].

Формирование единого образовательного пространства, интеграционные процессы в образовании – актуальная и активно обсуждаемая проблема на страницах современных

изданий [1; 2; 5–6]. Введение термина «мировое образовательное пространство» в научный оборот на современном этапе общественного развития во многом задает критерии развития образования как социального института. Основными элементами, придающими данному понятию определенную целостность, по мнению А. П. Лиферова [6, с. 10–12], являются: разработка новых общих подходов к образованию, в частности к его содержанию и методам; создание и внедрение более глубоких новых форм сотрудничества в образовании (многосторонние проекты и программы); укрепление международных правовых основ интернационализации; складывающееся «глобальное информационное пространство»; растущее число международных организаций в этой сфере. Развитию глобального образования способствуют и различные научно-образовательные международные конференции, встречи и другие мероприятия.

По мнению многих исследователей, глобальное образование – это не просто совокупность множества национальных образовательных систем, это особая «мегасистема», в которой задаются и реализуются цели национальной и мировой образовательной политики, функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленными на расширение возможностей своего развития [1; 6].

Становление единого образовательного пространства в современном мире происходит противоречиво, в столкновении интеграционных и дезинтеграционных процессов в образовании. Дезинтеграционными являются: существующие противоречия между уровнями образовательной системы, например, средним и высшим образованием; нарушения целостного образовательного фундамента и как следствие – несоответствие между школьной и внешкольной воспитательными системами; интенсивное развитие традиционного религиозного образования наряду с инновационностью светской системы; не способствуют интегративным тенденциям современного образования и резкое снижение его качества.

Во многом противоречиво применение в образовании новейших информационных технологий как значимого фактора универсализации системы образования. В современных условиях, когда формируется единая образовательная среда на основе развития глобальной информационной сети с ее неоднозначными разноуровневыми социально-этическими нормами, для региональной системы образования возникают различные проблемы, которые обосновываются спецификой поликультурного региона. Формирование единого образовательного пространства в таких условиях необходимо, по мнению исследователей, сопровождать приведением в соответствие национально-специфических понятийных систем образования в рамках какого-либо языка [8, с. 127–133; 10].

Необходимым условием развития единого образовательного пространства является такое движение к единству в образовательной системе, при котором разнообразие не минимизируется, а сохраняет свое содержательное богатство. Такой вектор задается, в частности и российскому образованию, основными целями и задачами его современной модернизации. Основными актуальными направлениями развития российского образования в современных условиях, концептуально разрабатываемые в теории и практике учебновоспитательного процесса, являются [11, с. 40–43]: информационная культура и информационные технологии в учебном процессе; личностно-ориентированное развивающее обучение; здоровьесберегающие технологии в обучении; дистанционные технологии обучения; профессионально-направленное обучение; проблемное обучение; компетентностный подход; профессионально-личностное развитие будущего специалиста; психология профессиональной самореализации личности и развитие ее творческих способностей.

В поисках целостного подхода к воспитанию и обучению человека необходимо акцентировать внимание на эталонах, принципах, процедурах, методиках, практиках и дру-

гих элементах внутренней системной структуры современного образования.

Объединению региональных систем образования способствуют не столько внутренние механизмы развития образования, его фундаментальные идеалы, ценности, цели и методы, сколько складывающиеся в мировой системе тенденции. Вхождение в единое мировое образовательное пространство предполагает установление глобального диалога между культурами, религиями, ментальностями и образовательными системами и осознание общности исторических судеб народов разных регионов [1, с. 326–327].

Многие исследователи отождествляют процессы информатизации образования с процессами интеграции российского образования в мировую образовательную систему. При этом основную цель этой интеграции они видят в сведении нашей системы к западной модели, которая в своей основе является многоступенчатой, связана с подготовкой магистров, бакалавров и др. (Е. Г. Лаврушина [4]). Нам представляется, что процесс массового копирования зарубежной модели имеет косвенное отношение к информатизации образования. Более того, российская система образования, как и отечественная система дошкольного и школьного воспитания, являются далеко не худшими в мире, имеют свои многовековые традиции и требуют более внимательного отношения к себе. Интеграция России в мировое научно-образовательное пространство требует вдумчивого и неспешного анализа достоинств и преимуществ подобной интеграции, поскольку, к примеру, западные системы образования, актуализируют, прежде всего, обучение, а отечественная система образования актуализирует единство воспитания и обучения.

В связи с последними преобразованиями в системе среднего и высшего образования в России, такими, к примеру, как внедрение в старших классах профильного обучения и формы Единого государственного экзамена по окончании школы, переход на двухступенчатую систему высшего об-

разования в рамках Болонского соглашения, а также в связи с определением стратегии национального проекта «Образование» в целом положение дел в образовании, возможные ожидания и реальные возможности, векторы развития (или деградации) снова, как во второй половине восьмидесятых годов XX в., становятся предметом публичных и академических дискуссий [10, с. 3].

Преыдущая дискуссия в целом была сосредоточена вокруг изменения содержания образования, гуманизации системы отношений участников образовательного процесса, локального внедрения инновационных образовательных технологий и иницировалась, прежде всего, самим образовательным сообществом, в котором выделилось общественное движение педагогов-новаторов. Современная же дискуссия сосредоточена вокруг сохранения или качественной трансформации системы образования как целого, конкурентоспособности российского выпускника на мировом рынке труда (как следствие, конкурентоспособности национальной экономики). Разворачивается она в целом между сторонниками социального и экономического прагматизма и защитниками традиций классического образования, прежде всего, в области точных и естественных наук, оставая в стороне как широкие массы собственно образовательной общественности, так и представителей педагогической науки и философии образования [10, с. 3].

Что касается глобальной организации социокультурного пространства в сфере образования, то к этому необходимо добавить, что мощной интеграции высшего образования способствует Болонский процесс [2; 10; 12]. Болонское соглашение является подтверждением тому, что процессы глобализации затрагивают не только сферу экономики и политики, но и сферу образования. Болонское соглашение стало примером нового варианта организации высшего образования и призвано содействовать росту конкурентоспособности образования в международных масштабах [2]. В связи с этим, сегодня активно анализируются противоречи-

вые процессы глобализации высшей школы, связанные с увеличением роли наднациональных институтов контроля, появлением новых форм социального неравенства, распространением академического капитализма и менеджерализацией университетской культуры [13, с. 7].

Основной целью Болонской декларации является повышение конкурентоспособности высшего образования среди студентов различных иностранных государств. Как отмечается многими исследователями, Европа сегодня утратила первую в мире позицию как основное место для получения образования иностранными студентами. Например, контингент иностранных студентов в США составляет более 500 тыс. чел, или 3,5 % от общего числа студентов в Америке. Ежегодный доход Америки от иностранных студентов – 11 млрд дол. В Европе таких доходов нет. По оценкам демографов, через 25 лет недостаток трудоспособного населения в Европе может превысить 160 млн чел. По разным оценкам, в Европу (легально или нет) в последнее время из стран Африки и Азии переехало 18–20 млн чел. И этот процесс иммиграции нарастает [7].

Что касается места российской системы образования в мировом образовательном пространстве, то, по мнению Э. М. Мирского, можно представлять его не как некоторую точку, а только как траекторию [9, с. 19]. Основной вклад России будет заключаться в подготовке квалифицированных специалистов, которым предстоит продемонстрировать культурно-образовательный отечественный потенциал в мировом образовательном пространстве.

Россия заинтересована в признании своего образования в качестве соответствующего европейским требованиям, другими словами, в конвертируемости дипломов. Кроме того, она заинтересована в обучении студентов за рубежом в большем количестве, чем сегодня. Россия желает также осуществить выход своего образования на международный рынок; расширять коммерческое обучение европейских студентов. Россия рассматривает интеграцию в образова-

нии как часть процессов европейской интеграции. Но в России ряд факторов ограничивают процессы формирования многоуровневого высшего образования. «Если бы положения законов об образовании выполнялись, качество отечественного образования не вызывало бы сомнения. В стране на нужды образования расходуется 3,5 % валового внутреннего продукта против 10 %, указанных в Законе об образовании» [6]. В результате материально-техническая база не развивается на достаточном уровне.

Процессы глобализации затрагивают сегодня университеты во всем мире, а задача вхождения в мировое образовательное пространство в качестве полноправного участника становится для многих университетов одной из первостепенных [13, с. 8]. Практически с момента опубликования Декларации Болонский процесс оказывает значительное влияние и на направление проводимых в российском образовании реформ.

Таким образом, основное понимание процесса фундаментализации науки и образования в современных условиях складывается не в пользу процессов интеграции России в мировое научно-образовательное пространство. Реальная фундаментализация науки и образования может быть достигнута посредством формирования нового крепкого научно-образовательного фундамента на основе фундаментальных научных знаний [11].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что современная глобальная образовательная система, основное содержание которой составляют культурные и научные достижения всего человечества, осваиваемые в единых организационных формах, на основе общих средств, методических принципов и технологических возможностей образовательной деятельности, имеет название единого образовательного пространства. Основные его характеристики следующие.

Во-первых, наиболее эффективные методики и опыт обучения становятся общим достоянием большинства ре-

гионов и стран мира. Глобализация основных проблем человечества и их всеобщее интеллектуальное и практическое освоение осуществляются через образование, обретающее таким образом единые цели. Реально же становление единого образовательного пространства в современном мире происходит противоречиво, в столкновении интеграционных и дезинтеграционных процессов в образовании. В ней заметное место занимает дифференциация – тенденция к разнообразию конкретных теорий и практик обучения.

Во-вторых, современный мир находится в процессе становления глобальной организации социокультурного пространства; процессы глобализации разворачиваются объективно по мере реализации социально-культурного потенциала каждого общества и предполагают принципиально новую целостность, с не вполне ясными контурами.

В-третьих, основными элементами в формировании мирового образовательного пространства являются: разработка общих подходов к образовательному содержанию и методам, создание и внедрение более глубоких форм сотрудничества в образовании, укрепление международных правовых основ интернационализации, складывающееся глобальное информационное пространство, растущее число международных организаций в этой сфере и др.

В-четвертых, в условиях современной России и постсоветского пространства решение задачи укрепления могущества государства предполагает синхронную работу в двух основных направлениях – целенаправленном использовании культурных богатств, исторически созданных на русскоязычной основе, а также интеграции русскоязычного сообщества в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Билалов М. И. Единое образовательное пространство // Глобалистика : Энциклопедия / ред. И. Мазур, А. Н. Чумаков. – М., 2003. – С. 326–327.

2. Дусь Ю. П. Интеллектуальная колонизация. Миграционные перспективы присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу // ЭКО. – 2006. – № 2. – С. 76–92.
3. Евзрезов Д. В., Майер Б. О. Глобализация, информационное общество и отечественное образование // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 194–201.
4. Лаврушина Е. Г. Информатизация как фактор интеграции науки и образования // матер. всерос. науч.-практ. конфер. “Информационные технологии в управлении и учебном процессе вуза – 2001”. URL : <http://www.vvsu.ru/niirpo/conf/2001oct16/coll/73.asp> (дата обращения 17.12.2009).
5. Латуха О.А. Формирование эффективного экономического фундамента вуза на основе развития инноваций: теоретические концепты // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 4. – С. 59–82.
6. Лиферов А.П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании: автореф. дисс. ... д-ра пед. н. – М., 1997.
7. Лопаткин В.М. Особенности интеграции региональных образовательных систем России в мировое образовательное пространство: моногр. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 150 с.
8. Мельникова М. В. Универсальное и национально-специфическое в лексике сферы образования в свете процессов глобализации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 3. – С. 127–133.
9. Мирский Э.М. Высшее гуманитарное образование в России в поисках ответов на вызовы XXI века // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 22–27.
10. Попов А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования: автореф. дис....д-ра филос. н. – Томск, 2009. – 50 с.
11. Пушкарёв Ю.В. Образование в современном вузе: новые идеи и направления развития // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 40–43.

12. Пушкарёва Е.А. Интеграция образования и науки: методы, содержание, формы: моногр. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2009. – 268 с.
13. Слепухин А.Ю. Глобализация высшего образования: социальные противоречия и тенденции // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – № 3(1). – С. 7–28.
14. Супрун В.И. Инновации как прорыв в будущее // Инновации и современность: коллективная моногр. / под ред. В. И. Супруна. – Новосибирск: ФСПИ “Тренды”, 2010. – С. 16.

УДК 370 + 16

О ПАТТЕРНЕ «DOUBLE BIND» В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Б.О. Майер (Новосибирск, Россия)

Исследовано применение в анализе социальных коммуникативных процессах теории паттерна double bind, первоначально разработанной Г. Бэйтсоном для объяснения многих неясных паттернов межличностной коммуникации, приводящих к ментальным нарушениям. Уточнено определение паттерна double bind: коммуникативный паттерн double bind – это трудная ситуация, в которой имеется, по крайней мере, две возможности выбора, однако каждый из возможных выборов приведет к неприемлемому плохому результату, а выйти из такой ситуации объект коммуникации не может в силу зависимости, подчиненности и т.п.

Проведен онтологический анализ паттерна double bind, который показывает, что его теория может быть распространена из сферы межличностной коммуникации в область социальной коммуникации групп, социальных институтов и т.д. Построена эпистемологическая модель паттерна double bind, позволяющая описывать его единообразным образом формально вне зависимости от области исследования (социальные или межличностные коммуникации).

Показано, что ситуация в сфере реформ отечественного образования за последние 20 лет есть по формальным призна-

кам типичная коммуникативная ситуация паттерна double bind, что приводит к «расщеплению» общественного сознания. В таких условиях для снижения негативных последствий наличия коммуникативной ситуации паттерна double bind требуется рефлексия данной ситуации и перевод коммуникации на более высокий формальный уровень, т.е. на уровень метасообщения, что может быть осуществлено, например, в рамках концепции национальной технологической платформы «Образование».

Ключевые слова: double bind, онтология, эпистемология, коммуникация, образование.

1. Введение

Термин «double bind» был введен в научный оборот в 50-е гг. XX в. Г. Бэйтсоном, британским эпистемологом, работавшим в сфере антропологии, лингвистики, психологии и социологии [1]. Оригинальность работам

Г. Бэйтсона придал тот факт, что он одним из первых систематически использовал методологию кибернетической эпистемологии для исследования человеческого мышления и коммуникации, в том числе в паттернах социального взаимодействия, включая образование – обучение. Благодаря оригинальности его исследований, не потерявших свою актуальность и сегодня, а также «потому, что он думал не о методе, а о предмете; не о форме очков, а о сложности мира, на который через них смотрят» [2 (8)], работы Г. Бэйтсона продолжают активно изучать и в настоящее время (в основном на Западе). Так, например, в 2007 г. в Великобритании был издан специальный выпуск международного журнала «Cybernetes», посвященный анализу научного наследия Г. Бэйтсона, в который вошло около 30 работ авторов практически из всех научно развитых стран, в том числе и из России [3].

Как писал австралийский автор P. Gibney в 2006 г.: «With fifty years having passed since Gregory Bateson and his colleagues published their famous paper, ‘Towards a Theory of Schizophrenia’, it is an opportune time to review the theory

and its clinical relevance today. Fifty years on, the double bind hypothesis of Gregory Bateson and his research group still offers ongoing insights, cause for reflection, an area and methodology of research, and proposes interventions that dismantle pathology and offer hope of new, more functional pathways». (50 лет, прошедшие со времени опубликования Г. Бэйтсоном с коллегами знаменитой статьи «К теории шизофрении», позволили по достоинству оценить предложенную теорию и ее клиническое значение. И по прошествии 50 лет гипотеза Г. Бэйтсона о двойной связи является источником новых идей, предоставляет повод для научных размышлений в области методологии и служит средством преодоления ментальных нарушений – *пер. автора*) [4]. Однако отечественным специалистам его наследие малоизвестно, хотя в последнее время на русский язык и были переведены такие его работы, как «Экология разума» – 2000 г. [1], «Разум и природа» – 2007 г. [5], изданные, к сожалению, небольшим тиражом.

Неослабевающий интерес к работам Г. Бэйтсона связан, в том числе, с тем, что область эффективного применения теории коммуникации на основе паттерна «double bind» не ограничивается только узко специализированной сферой клинической психологии, но имеет, как показывает практика, большое эвристическое и эпистемологическое значение практически во всех сферах социальной коммуникации. Так, например, в недавних работах на основе теории «double bind» – коммуникации в современных США анализируется проблемы расового и экономического неравенства [6], социальные проблемы распространения наркомании и воспроизводства социальной группы «бездомных» [7], гендерные отношения и проблемы социального лидерства [8].

В современной российской научной среде известны исследования на основе теории «double bind» – коммуникации в сфере политологических исследований, PR-технологий, а также в области управления инновационными изменениями. Так в работе С.П. Поцелуева [9] анализируется

употребление концепта «double bind» в политическом (политологическом) дискурсе, а также описываются некоторые случаи использования double bind в реальной политике. В статье представлен опыт типологизации политических double binds, а также реакций на них со стороны их жертв, политических акторов. Сам автор работы усматривает общетеоретический смысл в важной методологической роли теории «double bind» – коммуникации для анализа политического взаимодействия в аспекте его противоречивости, абсурдности и парадоксальности.

На Интернет-портале Support приводятся данные, что «среди технологий, используемых в PR, имеются методики принудительного управления сознанием, методики шизома nipулирования. «Мы говорим о таких технологиях, как reframing, confusion (разрыв шаблона), double bind и более серьезных, и большинство людей, подвергающихся действию этих технологий, ничего не знают о них – в противном случае применение этих методов теряет смысл» [10].

Анализ применения теории «double bind» – коммуникации в сфере инновационного управления представлен в работе Е.Н. Князевой [11], которая пишет: «Внеся заметный вклад в разработку своего рода кибернетической психологии, англо-американский психолог Грегори Бейтсон (1904–1980) ввел представление о «двойной связи» (“double bind” – англ.) – нелинейной циклической причинности, неоднозначности и ретроактивности отношения, устанавливающегося между индивидуальным разумом и средой его активности и коммуникации, другими индивидами. В таком случае индивидуальный разум выходит за пределы своей телесной определенности и растворяется в его экологическом окружении, в сетях коллективного разума. “Индивидуальный разум имманентен, но не только телу, а также контурам и сообщениям вне тела. Также есть большой Разум, в котором индивидуальный разум – только подсистема”. И далее: «Мир сложных социальных систем – это океан потенциалов, бурление различных возможностей. Как говорил философ»

феноменолог Морис Мерло-Понти, “плоть мира – это кладь возможностей”. Вектор управляющего воздействия субъекта направлен всякий раз только на что-то из предоставленных миром возможностей, он сугубо избирателен, строится сообразно установкам субъекта и предоставляемым ему здесь и сейчас возможностям. Иными словами, субъект управления и среда, на которую направлено его управляющее воздействие, связаны посредством взаимного и ситуативного предоставления возможностей, которое есть подлинная интерактивность и синергия акта управления».

2. Онтология паттерна «double bind»

Согласно Macmillan dictionary, «double bind» – a difficult situation in which you have two choices, but each one will have a bad result («double bind» – трудная, тяжелая ситуация, в которой вы имеете две возможности выбора, однако каждый из возможных выборов приведет к неприемлемому плохому результату) [12]. Это – скорее метафора, чем исчерпывающая дефиниция, поскольку каждый волен понимать по своему усмотрению такие слова как «трудная», «тяжелая», «неприемлемый», «плохой». В связи с этим рассмотрим онтологию паттерна «double bind» более внимательно.

Согласно Г. Бэйтсону, в сложных системах независимо от их природы: биологических, социальных и др. – присутствуют с точки зрения кибернетической эпистемологии обратные связи, обеспечивающие адаптивное «поведение». Данное адаптивное «поведение», как и следует из эпистемологии обратной связи, связано с наличием последовательных приближений к оптимальному режиму функционирования, что достигается последовательным «апробированием» вариантов поведения, оценкой значимости ошибок и их последствий. Кроме того, по мере нарастания сложности систем, например, от биологических к социальным, нарастает «цена ошибки», т.е. возрастает та «плата» (в виде сбоев поведения, угрозы целостности и существованию и

др.), которую сложная адаптирующаяся система вынуждена «платить» за неточность адаптивного поведения, за неэффективную «отбраковку» и ранжирование возможных ошибок [1, с. 191].

В такой ситуации известные сложные биологические и социальные системы в процессе эволюции выработали механизм минимизации «платы» за ошибки адаптации, заключающийся в том, что возможные сценарии адаптивного поведения (изменения) упорядочиваются в иерархию в соответствии с прогнозируемой ценой ошибок и в зависимости от контекста адаптивного поведения. По-видимому, можно сказать и так, что те сложные системы, где адаптивные изменения не были иерархически упорядочены, просто «не выжили» в процессе биологического и социального развития. Здесь можно отметить в качестве примера, что так называемая реформа конца 1980-х ? начала 1990-х гг. в России с развиваемой точки зрения есть типичный пример системного нарушения иерархичности изменений в условиях крайней необходимости высоко адаптивного поведения, что и послужило причиной неоправданно высоких затрат человеческих и материальных ресурсов в то время.

Для анализа сложных систем с иерархически упорядоченным адаптивным «поведением» необходимо учитывать методологические требования теории логических типов, которая была первоначально разработана Б. Расселом в области оснований математики [13]. Как показывают современные исследования, для сложных социальных систем с иерархически упорядоченным «поведением» (изменением) теория логических типов выдвигает методологическое требование рефлексии иерархии уровней изменения, а также рефлексии связанных с ней иерархий контекстов и соответствующих уровней коммуникации [14]. В частности: «То воздействие, которое вызывает изменение поведения, есть знание или информация. Обладание знанием или информацией означает эффективное действие в той области, в которой от системы ожидается отклик... Указанная об-

ласть, в свою очередь, есть контекст, так что одно и то же поведение может быть эффективным в одном контексте и совершенно неэффективным в другом. Не менее важно и то, что контекст квалифицирует знание или информацию и, тем самым, изменяет их <...>. По Бейтсону, иерархия контекстов сообщений является разрывной. Контекст способен говорить получателю сообщения все что угодно относительно этого сообщения, но он не в состоянии разрушить или вступить с ним в прямое противоречие. Иначе говоря, сообщение и контекст находятся на разных уровнях и никогда не соприкасаются: между ними пропасть (разрыв). То же справедливо и по отношению к иерархии контекстов: сообщение, метасообщение, метаметасообщение и т.д.» [14, с.152]. Если же смешивать сообщение и контекст, в котором оно производится, то практически невозможно избежать парадоксов по типу: «Приказываю тебе не выполнять моих приказов». Или в нашей недавней истории: «Берите суверенитета, сколько сможете, но подчиняйтесь центральной власти».

Подход теории «double bind» – коммуникации позволяет выявить в явном виде и формально проанализировать подобные ситуации смещения уровней коммуникации, а также выработать прямые рекомендации по преодолению данных патологических нарушений социальной коммуникации. Как пишет Г. Бейтсон: «Мы предполагаем, что, попадая в DB-ситуацию, индивид полностью теряет способность к различению логических типов. Определим основные характеристики этой ситуации.

(1) Индивид включен в очень тесные отношения с другим человеком, поэтому он чувствует, что для него жизненно важно точно определять, какого рода сообщения ему передаются, чтобы реагировать правильно.

(2) При этом индивид попадает в ситуацию, когда этот значимый для него другой человек передает ему одновременно два разноуровневых сообщения, одно из которых отрицает другое.

(3) И, в то же самое время, индивид не имеет возможности высказываться по поводу получаемых им сообщений, чтобы уточнить, на какое из них реагировать, т.е. он не может делать метакоммуникативные утверждения» [1, с. 152].

Если описать DB – ситуацию более подробно, то формально необходимы следующие составляющие:

«1. Двое или более участников. Одного из них мы для удобства определения называем “жертвой” <...>.

2. Повторяющийся опыт. Мы предполагаем, что double bind (“двойное послание”) “повторяющийся “сюжет” в жизненном опыте “жертвы” <...>.

3. Первичное негативное предписание. Оно может принимать одну из двух форм:

(а) “Не делай того-то и того-то, иначе я накажу тебя” или

(б) “Если ты не сделаешь того-то и того-то, я накажу тебя”.

Мы выбираем здесь контекст обучения, основанного на избегании наказания, а не на стремлении к награде, хотя для этого, может быть, нет формальных оснований.

<...>.

3. Вторичное предписание, которое вступает в конфликт с первым на более абстрактном уровне и так же, как и первое, подкрепляется наказаниями или сигналами, угрожающими самому существованию. Вторичное предписание описать труднее, нежели первичное, по двум причинам. Во-первых, вторичное предписание относится к более абстрактному уровню и обычно передается <...> невербальными средствами. Это могут быть поза, жест, тон голоса, значимое действие, нечто подразумеваемое в словесном комментарии. Во-вторых, оно может противоречить любому элементу первичного запрещения. Вербальные формулировки вторичного предписания, следовательно, могут быть чрезвычайно разнообразными. Например: “Не считай это наказанием”, “Не считай, что это я тебя наказываю”, “Не подчиняйся моим запретам”, “Не думай о том, чего ты не должен

делать”, “Не сомневайся в моей любви. Мой запрет является (или не является) ее выражением” и т.д. Возможны также случаи, когда “двойное послание” создается не одним индивидом <...>.

5. Третичное негативное предписание, лишаящее “жертву” возможности покинуть поле. Формально, наверное, нет необходимости выделять это предписание в особый пункт, поскольку подкрепление на двух других уровнях уже включает угрозу существованию <...>. Однако в некоторых случаях, по-видимому, невозможность для “жертвы” бегства из ситуации обеспечивается с помощью специальных средств, которые не являются чисто негативными, например, с помощью внезапных обещаний любви и т.п.

6. Наконец, полный набор составляющих перестает быть необходимым, когда “жертва” приучается воспринимать мир в стереотипах <...> “двойного послания”. Почти любой фрагмент ДВ “паттерна может теперь быть достаточным для того, чтобы вызвать панику или ярость <...>» [1, с. 151].

Суммируя определения double bind, можно дать такую дифиницию: «double bind – это недобросовестно (а возможно, и злонамеренно) вмененная двоякого рода обязанность, которая содержит внутреннее противоречие и никоим образом не может быть исполнена в принципе, что совершенно не освобождает жертву этого вменения от наказания за его “неисполнение”. Классический пример – знаменитое требование: “Приказываю тебе не исполнять моих приказов”» [15].

Таким образом, ДВ–ситуация, в которой проявляется ДВ–паттерн, заключается в наличии коммуникации на нескольких логических уровнях (вербальном и невербальном, буквальном и метафоричном, различных уровнях властной иерархии и др.), когда один из партнеров посылает другому (жертве) противоположные сигналы разного логического типа. При этом избежать их «обработки» или «исполнения» второй не имеет возможности в силу, например,

подчиненности первому или его властной значимости, «авторитетности» и др.

В качестве примера такой ситуации можно привести «работу» «некоторых» учителей в школе, когда:

- ребенок от него зависим и не может избежать коммуникации с учителем в силу подчиненности;
- учитель на вербальном уровне рассказывает и убеждает в пользу учебы, как это важно в жизни, убеждает в собственной любви к детям, сидящим в классе, и др. Тем самым, решая свои служебные задачи;
- на невербальном уровне идут совершенно противоположные коммуникативные сигналы: «учитесь – не учитесь, “олигархами” вам все равно не стать, посмотрите на меня, как я живу. Как мне надоела эта непомерная “часовая” нагрузка, поменьше бы вас всех видеть, у меня своих дел полно» и т.д.
- такая ситуация противоположных коммуникативных сигналов повторяется изо дня в день, из года в год. В результате у детей складывается ДВ–паттерн нарушенной целостности мышления, который практически невозможно преодолеть только лишь «реформой» образовательных программ, и который затем воспроизводится автоматически во «взрослой» жизни нового поколения.

3. Эпистемологическая модель паттерна «double bind»

Рассмотрим этимологию термина double bind, часто переводимого как «двойное послание». Как пишут переводчики работ Г. Бейтсона: «В отечественной литературе сложилась некоторая традиция перевода этого термина (double bind – прим. автора) как “двойная связь”. Однако существуют и такие варианты, как “двойной сигнал”, “двойная команда”, “двойной приказ”, “двойной узел”, “двойной зажим”, “двойной капкан” и т.д.» [16]. Однако, по нашему мнению, весь этот спектр переводов не передает основного семантического смысла термина double bind.

Действительно, как указывают переводчики, ссылаясь на словарь COLLINS, «прилагательное “double” кроме ряда значений, связанных с удвоением в смысле физического удваивания, сдваивания и арифметического умножения на два, имеет активную смысловую ветвь, связанную с обманом и нечестностью» [16]. Данное прилагательное имеет следующие синонимы: deceitful – лживый; dishonest – нечестный, недобросовестный» и др. Кроме того, в английском языке существуют следующие выражения и обороты: doubling – уловка, увертка, уклончивость; double-dealer – двурушник, обманщик; double-faced – двуличный» и др. Таким образом, прилагательное double в английском языке имеет ярко выраженную этически отрицательную смысловую нагрузку, по нашему мнению, точнее всего передаваемую в социальном контексте словом «двуличный».

Аналогичная ситуация и с глаголом “to bind”. Его синонимы: compel – принуждать, подчинять; confine – ограничивать, держать в пределах; engage – обязывать, связывать; fasten – прикреплять, привязывать; . restrict – ограничивать и др. Кроме того, «в английском языке есть идиоматические выражения “to get into a bind” или “to be in a bind”, что означает “попасть в безвыходную ситуацию, попасть в переплет”. Из ходового английского юридического оборота “the agreement is binding upon both parties” (“соглашение обязательно к исполнению обеими сторонами”) ясно видны такие свойства “bind”, как императивность и вменение. Также отчетливо видна имплицированная возможность применения санкций в случае неисполнения данного вменения» [16]. Таким образом, если говорить буквально, то возможен и такой вариант перевода термина double bind как: «лживое ограничение», «нечестная привязка», «двуличное ограничение» и др.

Для более формальной репрезентации DB – ситуации удобно ввести следующие обозначения [17]. Пусть $S_k \{v, n\}$ “ есть единичный коммуникативный сигнал в последова-

тельности сигналов $k = 1, 2, 3, \dots$; который имеет две составляющих: вербальную (v) и невербальную (n). Тогда формально последовательность коммуникативных сигналов в DB – ситуации выглядит следующим образом:

$$S_1 \{+v, -n\} + S_2 \{-v, +n\} \Rightarrow \text{DB-ситуация}$$

$$\text{или } S_1 \{-v, +n\} + S_2 \{+v, -n\} \Rightarrow \text{DB-ситуация}, \quad (1)$$

где знаки « \rightarrow » или « $+$ » обозначают соответственно «негативную» или «позитивную» направленность коммуникации. Таким образом, в DB–ситуации, формирующей DB–паттерн, имеется два коммуникативных сигнала, каждый из которых имеет вербальную и невербальную составляющие и, при этом, в последовательности сигналов имеет место инверсия «позитивной/негативной» направленности коммуникации на каждом уровне [17]. Кроме того, имеется третий коммуникативный сигнал, формирующий контекст коммуникации, в силу которого индивид не имеет возможности прервать текущую ситуацию коммуникации.

Формула (1) была построена в работе [17] применительно к коммуникативной ситуации между двумя индивидами. Обобщим ее здесь на случай коммуникации, не сводящийся к наличию двух «индивидов», коммуницирующих только на вербальном и невербальном уровнях. Для этого обозначим n -й логический уровень в иерархии уровней социальной коммуникации как L_n . Тогда коммуникативная DB–ситуация может быть записана формально как:

$$S_1 \{+L_n, -L_q\} + S_2 \{-L_n, +L_q\} \Rightarrow$$

социальная DB–ситуация

$$\text{или } S_1 \{-L_n, +L_q\} + S_2 \{+L_n, -L_q\}. \Rightarrow$$

социальная DB–ситуация (2)

В обобщенном описании коммуникативной DB – ситуации присутствуют два логически различных уровня коммуникации L_n и L_q (не обязательно вербальный/невербальный), например, официально законодательный и «местный» подзаконно административный, или политический и экономический и т.п. При этом в последовательности сигналов происходит инверсия «позитивности» на «негативность» или

наоборот: +Lп первого сигнала в -Lп второго сигнала и т.д. Вообще говоря, из комбинаторики легко получить, что может быть, по крайней мере, четыре вида типичных коммуникативных ДВ-ситуаций.

Таким образом, в формальном изложении (2) ДВ-ситуацию становится возможным анализировать не только в коммуникации между двумя индивидами, но и между социальными группами и социальными институтами, например, между различными уровнями властной иерархии, между сферой образования и управленческими структурами, между членами системы образования и окружающим обществом и др. При этом подход, связанный с анализом ДВ-ситуации и выделением ДВ-паттерна, становится мощным средством анализа адаптивной направленности коммуникативных процессов в обществе.

4. О паттерне «double bind» в сфере образования

Особое значение теории «double bind» – коммуникации имеет в сфере образования. Действительно, сфера образования как базовый институт воспроизводства основ существования и организации общества от поколения к поколению, социализации и воспитания каждого нового поколения на опыте онтологии, эпистемологии и аксиологии предыдущих поколений, базируется, в первую очередь, на разноразностной коммуникации. Коммуникации между учителем и учениками, учителем и родителями, учителем и директором школы, чиновниками и работниками, государственными органами и участниками сферы образования и т.д. Таким образом, в сфере образования присутствует множество коммуникативных уровней и иерархий взаимодействия, организованных в сложнейшую систему с множеством уровней обратных связей.

Как пишут специалисты из университета Иллинойса (США) в статье с многозначительным названием «Double-bound Прометей»: «An educational situation is irrevocably communicative, or in Deweyan terms: all learning is interacting.

In the presence of a crisis of education, therefore, we simultaneously and correlatively confront a crisis of communication. Dewey writes, “[not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative. This essential element of social life (and therefore of all human life) is for Dewey given in point of bare factuality, but the quality of communication is seen to vary remarkably in practice. It is the quality of communicating which must be subjected to a thoroughgoing critique if we are to ameliorate our pedagogical practices and institutions. Any critique of the system of education must therefore be a critique of communicative styles» (Любая образовательная ситуация с неизбежностью связана с коммуникацией. Следовательно, кризис образования во многом связан с кризисом коммуникации. Дж. Дьюи пишет, что не только социальная жизнь связана с коммуникацией, но и всякая коммуникация обладает образовательной функцией. Этот важнейший момент социальной жизни (и, следовательно, всей человеческой жизни) для Дьюи является не только непреложным фактом, но и показывает, что качество коммуникации играет важнейшую роль на практике – пер. автора) [18]. (Следовательно, любая критика системы образования должна быть критикой коммуникативных стилей – прим. автора). Авторы данной работы показывают, что вся современная педагогика воспроизводит ДВ-ситуацию между учителем и учеником вследствие базовых основ организации образовательного процесса в школе: «The double bind theory of Bateson et.al. has been used to demonstrate the anti-democratic quality of much of contemporary pedagogy. The incommunicable, inexpressible situation described by the theory has at least a seeming parallel in an educational system which forces information upon its students without allowing for their personal ‘takes’ to inform the choice of material or the style in which it is delivered. In this way, the student is alienated from her own process of learning and becomes much like the ‘victim’ of the double bind. It is no wonder then that today’s schools produce

a large number of ill-informed, culturally disenfranchised, and apathetic graduates. (If, that is, they do indeed graduate) We hardly need ask whether our schools are institutions of alienation and oppression» [18]. (Теория Г. Бэйтсона о двойной связи позволяет сделать вывод об антидемократичности большей части современной педагогики. Тяжелая неразрешимая ситуация, описываемая в теории двойной связи, имеет очевидные параллели в образовательной системе, где студенты «принудительно» информируются без возможности альтернативных выборов. Таким образом, студент отчуждается от своего собственного процесса обучения и становится «жертвой» двойной связи (привязки). Неудивительно, что школы производят большое количество плохо информированных, мало культурно и апатичных выпускников. Мы должны задать себе вопрос, не являются ли наши школы учреждениями отчуждения и угнетения – *пер. автора*)

Современная сфера высшего профессионального образования также не избежала наличия ДВ-ситуации, которая проявляется уже не только на уровне межличностной коммуникации (учитель – ученик), но и на уровне властно-политических структур и коммуникации социальных групп. Действительно, как показано в работе декана философского факультета МГУ М.М. Миронова [19], противоречивость, непоследовательность и неэффективность реформ образования за последние 20 лет связана во многом с ее теоретической не проработанностью, с тем, что стратегия изменений навязывалась «сверху» без проработки в среде профессиональных работников сферы образования, в связи с чем в процессе реформ чередовались волны реформ и контрреформ, либеральная и традиционная направленность и т.д.

Другими словами, работа [19] фактически есть база данных по реформам образования, на основе которой вырисовывается наличие типичной ДВ-ситуации в 20-летней реформе российского образования. А именно:

- наличие, по крайней мере, двух уровней социальной коммуникации – властно-политического в виде законов,

постановлений правительства и т.д., а с другой стороны – практической «коммуникации» в виде реальных экономических условий;

- сигналы на этих уровнях коммуникации чаще всего имеют разную направленность: на властном уровне декларирование ценности отечественного образования и научно-педагогических школ, а на практическом уровне экономики «сбрасывание» бремени затрат на образование (школьное и среднепрофессиональное) на бюджеты субъектов и местные бюджеты;

- наличие социального субъекта, на которого направлена ДВ-ситуация – работников сферы образования, учащихся и их родителей, а это значительная часть населения страны;

- невозможность работников сферы образования, учащихся и родителей выйти из ситуации ДВ-ситуации, поскольку учить и учиться необходимо без возможности выбора в тех условиях, контекст которых задает государство на данный момент.

Таким образом, оказывается, что на всех уровнях образования присутствует ДВ-ситуация, которая оказывает существенное воздействие на современное общественное сознание, через сознание всех участников сферы образования. Выйти из этой ситуации практически невозможно, т.к. она воспроизводится непрерывно и каждодневно, хотя бы вследствие самих основ организации образовательного процесса. Однако возможно сгладить ее негативные последствия посредством перехода на более абстрактный уровень коммуникации (метасообщение – по Г. Бэйтсону), т.е. понимание наличия ДВ-ситуации уже служит мощным фактором снижения ее негативных последствий.

5. Заключение

Г. Бэйтсоном была разработана теория паттерна double bind, позволившая прояснить многие неясные вопросы межличностной коммуникации, приводящие к ментальным на-

рушениям. Коммуникативный паттерн double bind – это трудная ситуация, в которой имеется, по крайней мере, две возможности выбора, однако каждый из возможных выборов приведет к неприемлемому плохому результату, а выйти из такой ситуации объект коммуникации не может в силу зависимости, подчиненности и т.п.

Проведенный онтологический анализ паттерна double bind показывает, что его теория может быть распространена из сферы межличностной коммуникации в область социальной коммуникации групп, социальных институтов и т.д. Построена эпистемологическая модель паттерна double bind, позволяющая описывать его единообразным образом формально вне зависимости от области исследования (социальные или межличностные коммуникации).

Показано, что ситуация в сфере реформ отечественного образования за последние 20 лет есть по формальным признакам типичная коммуникативная ситуация паттерна double bind, что приводит к «расщеплению» общественного сознания. В таких условиях для снижения негативных последствий наличия коммуникативной ситуации паттерна double bind требуется рефлексия данной ситуации и перевод коммуникации на более высокий формальный уровень, т.е. на уровень метасообщения, что может быть осуществлено, например, в рамках концепции национальной технологической платформы «Образование» [20].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. – М. : Смысл, 2000. – 476 с.
2. Эткин А.М. На пути к экологии разума // Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. – М. : Смысл, 2000. – 476 с.
3. Cybernetics. – Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 2007. – V. 36. – № 7/8. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.emeraldinsight.com> [Дата обращения 23 марта 2012].

4. Gibney P. The Double Bind Theory: Still Crazy-Making after All These Years // *Psychotherapy in Australia*, 2006. – V. 13. – № 3. – P. 48–55 – [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychotherapy.com.au/TheDoubleBindTheory.pdf> [Дата обращения 2 апреля 2012].
5. Бейтсон Г. Разум и природа. Неизбежное единство. – М. : КомКнига, 2007. – 248 с.
6. Carter P. The double binds of economic and racial inequality // *Stanford Center for Opportunity and Policy in Education*, December, 2011. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://edpolicy.stanford.edu/blog/entry/505> [Дата обращения 3 апреля 2012].
7. Inman K. and Benjamin A. Double bind // *The Guardian*, Wednesday 15 October 2003. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.guardian.co.uk/society/2003/oct/15/homelessness.guardiansocietysupplement> [Дата обращения 3 апреля 2012].
8. Jamieson K.H. *Beyond the double bind women and leadership*. New York: Oxford University Press, 1995. – 283 pp.
9. Поцелуев С.П. Double binds, или двойные ловушки политической коммуникации // *Полис – Политические исследования*. – 2008. – № 1. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.politstudies.ru/arch/2008/1/2.htm> [Дата обращения 20 апреля 2012].
10. Общественно сознание // Интернет-портале Support – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.support17.com/component/content/515.html?task=view> [Дата обращения 20 апреля 2012].
11. Князева Е.Н. Вращивать социальные инновации “ значит управлять креативно // *Синергетика и научный прогноз*. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Knyazeva36.htm> [Дата обращения 3 апреля 2012].
12. Double bind // *Macmillan dictionary*. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/american/double-bind>. [Дата обращения 2 мая 2012].

13. Russell B. Mathematical Logic as based on the Theory of Types // American Journal of Mathematics, 1908. – V. 30. – pp. 222–262.
14. Пигалев А.И. Бог и обратная связь в сетевой парадигме Грегори Бейтсона // Вопросы философии. – 2004. – № 6. – с. 148–159.
15. Федотов Д.Я., Папуш М.П. Переводя Бейтсона // Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. – М.: Смысл. 2000. – 476 с.
16. Федотов Д.Я., Папуш М.П. Переводя Бейтсона. [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.rus.ec/b/367279/read#t2> [Дата обращения 20 апреля 2012].
17. Ткачев А.В. Double bind. [Электронный ресурс]. – URL: <http://metanymous.livejournal.com/46700.html> [Дата обращения 20 апреля 2012].
18. Mustain M.R. Prometheus double-bound: educating the social individual // Department of Philosophy Southern Illinois University. Carbondale, Illinois // Philosophical studies in education – 2002, V.33. – P. 105–114. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ovpes.org/2002/Must.pdf> [Дата обращения 2 мая 2012].
19. Миронов В.В. Размышления о реформе российского образования. Доклад на международной научной конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры», посвященной 70-летию воссоздания философского факультета в структуре МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: Изд-ль Воробьев А.В., 2011. – 64 с.
20. Майер Б.О. Технологическая платформа «образование»: онтологический анализ // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – с. 36–47.

УДК 13 + 316.6 + 37.0

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Б. О. Майер (Новосибирск)

Анализируется методологическая функция философии образования в исследовании образования как фактора адаптации общества к глобализационным процессам. Обосновывается, что первостепенное значение для успешного анализа образования как фактора рассмотрения глобализационных процессов имеет выбор методологии, определяющей исходные философские позиции, стратегические цели, иерархию ценностей и общие принципы исследования. Показывается, что с помощью специального категориального аппарата и диалектического метода можно широко охватить, теоретически осмыслить и обобщить в целостной концепции имеющиеся сведения о влиянии глобализации на систему образования и само общество.

Ключевые слова: методологическая функция философии, образование, глобализационные процессы, аксиология, онтология, эпистемология.

В области формирования общественного сознания и мировоззрения людей одно из первых по важности мест занимает сфера образования, где от поколения к поколению воспроизводятся не только профессиональные навыки, но и, в первую очередь, культура и мировоззрение, цивилизационные основы жизнедеятельности общества. В осмыслении образования в условиях глобализационных изменений именно философия образования как раздел социальной философии, основная проблематика которой сосредоточена на изучении системы образования в качестве социального, культурного, исторического и других институтов и где выработана специфическая методология для подобного рода анализа, играет особую роль. «Философию образования справедливо рассматривать как раздел социальной фи-

лософии, ставящей и решающей философские проблемы в сфере образования как одной из важнейших сторон бытия» [1, с. 43]. «В этом случае философия образования оказывается не просто наукой, но учением, органично включающим в себя научный, этический, эстетический, аксиологический, онтологический, гносеологический и другие аспекты, выполняя свою определенную, только ей присущую роль – являться мощной методологической основой проблем современной образовательной системы в условиях трансформации социума и модернизации самого образования. Развиваясь, философия образования как учение, в том числе и как научное направление, тесно связана и с философией в целом, и с отраслевыми науками. Философия образования является связующим звеном между всеобщим (теорией наиболее высокого уровня абстракции) и конкретным (образовательной деятельностью). Философия всегда давала (и дает – прим. авт.) ценностные, научные и другие основания образовательным теориям, определяла вектор развития системы образования, корректировала их принципы и содержание» [2, с. 54].

При этом исследование и осмысление методологической функции философии, в частности, философии образования, возможно только в совокупности с другими ее функциями: «Функция философии – это отношение философии к теории и практике (а именно – к теории и практике образования), при котором философия воздействует на их развитие. Такой подход к функции философии в контексте развития современного образовательного процесса позволяет рассматривать функции философии как комплекс взаимосвязанных частей в целом» [2, с. 63].

Так, в онтологическом аспекте философия образования представляет собой целостное учение о назначении, месте, роли, содержании, формах и методах образования в обществе, отражающее комплекс мировоззренческих и культурных представлений людей о процессе передачи социально значимого опыта старших поколений по овладению и

преобразованию материальной, социальной и духовной деятельностью. Философия образования в гносеологическом аспекте является наиболее общей системой знаний и методологических воззрений в сфере образования, ориентирующих исследователей на всестороннее, логически связанное познание постоянно развивающегося процесса возникновения, функционирования, преобразование и распада социальных образовательных отношений в рамках соответствующих социальных институтов общества.

Понятийный аппарат философии образования дает возможность исследовать ряд таких актуальных проблем, как: цели и содержание образования; образование как составная часть социального механизма выживания человечества; проблемы образования для устойчивого развития; проблемы аксиологизации мирового образовательного пространства, а также поиск системы ценностей в отечественном образовании; определение путей модернизации отечественного образования.

Поскольку философия образования является самостоятельной отраслью философского учения, то все используемые в ней понятия упорядочены и приведены в соответствующую логическую систему. Законы диалектики не просто предполагают внешнюю упорядоченность понятий, но и каждое последующее понятие должно снимать предшествующие ему понятия. Такую работу можно осуществить лишь при выяснении гносеологического статуса философии образования, когда философией анализируется проявление общего через особенное. «Философия образования является здесь особенной философской наукой – философией особенного. Философией, поскольку рассматривается проявление общего через особенное. Особенной, поскольку обращается к понятийно фиксированной образовательной деятельности как органическому единству многообразного. Наукой, поскольку рассматривает предмет в его необходимости, в закономерностях его функционирования и развития» [3, с. 41].

Аксиологический аспект философии образования связан с обоснованием приоритетных ценностных и целевых ориентиров образовательной деятельности. Философская рефлексия задает образовательной концепции смысл, цель и формы, поскольку философия всегда пронизана нравственным началом. Она открывает возможность осознать внешний и внутренний духовный мир человека, имея дело со значимыми для человека проблемами, формируя мировоззрение в системе образования и целенаправленно воспитывая вновь вступающего в жизнь поколения.

Философия образования является системным видением образования как предмета философской рефлексии. Обращаясь к образованию, философия предполагает высокий уровень абстракции и анализ понятийного уровня. «В философии образования важную роль играют понимание и объяснение тех первопринципов, на которые опирается образовательный процесс, понимание смысла образования, вопросов его взаимодействия в глобальном и региональном контекстах. Философии образования позволяют исследовать региональные основы развития образования, ... рассмотрев проблему с социально-философской точки зрения» [3, с. 39–40].

Кроме того, будучи составной частью социальной философии, философия образования, рассматривая образование в целом, что является важным для нашего исследования, решает различные фундаментальные и прикладные, общие и частные проблемы, поскольку она одновременно является и рефлексией, и системой обобщенных взглядов на образование. Философия образования классифицирует теорию образования как нормативную науку, дает знание о том, каким должны быть современное глобальное и региональное образование. В комплексе все эти идеи и аспекты философии образования составляют отправную точку для анализа развития образования на методологическом уровне, в том числе и в контексте перехода к устойчивому развитию, а также адаптации общества к нему.

Действительно, из философских представлений о мире и человеке вытекают методологические рекомендации, которые помогают ориентироваться в окружающей человека действительности и позволяют во всех сферах деятельности определить какие-то исходные позиции для поиска путей, ведущих к цели, что особенно важно в тех случаях, когда приходится сталкиваться с принципиально новыми задачами, методы решения которых еще предстоит найти.

Применительно к образованию, устойчивому развитию и общесоциальной адаптации это означает, что философия образования является системным видением образования в контексте происходящих социальных изменений, в том числе и системным видением образования и его места и роли в адаптации общества к устойчивому развитию. Обращаясь к образованию, философия предполагает высокий уровень абстракции и анализ понятийного уровня. С одной стороны, философия образования – это вполне самостоятельная область философско-научных знаний, фундаментом которой являются общеполитические учения, обращенные к образованию [4; 5]. С другой стороны, философия образования – это научно-философская рефлексия объективных закономерностей собственно образовательной сферы во всех аспектах ее функционирования. «Философское осмысление теории и практики образования есть направленный процесс, в котором упорядочение деятельности познающего субъекта осуществляется посредством методологических регулятивов. Поэтому анализ образовательного процесса не может осуществляться вне проблем его методологической детерминации. В условиях кризиса в системе образования, смены ценностных установок и попыток внедрения новых систем в практику образовательного процесса фактически невозможно внести сколько-нибудь существенный вклад в теорию и практику образовательного процесса без овладения методологическим арсеналом науки, без понимания роли методологической функции философии в образовательном процессе» [2, с. 57–58].

Следует отметить, что методологический подход философии образования не ограничивается только сферой образования, поскольку существует глубокая взаимосвязь сферы образования с политическими, стратегическими, тактическими доктринами развития как образовательной деятельности, так и самого общества. В образовании складываются механизмы адаптации и социализации личности, подготовка к бытию в современной быстроизменяющейся среде. «Человечеству, столкнувшемуся в конце XX века с новыми проблемами выживания, осталось немного времени на размышление. Оно не может продолжать свое развитие на прежних путях, заложенных... техногенной цивилизацией, и образованию отводится ведущая роль в этом процессе. Исследование проблем образования с точки зрения социально-философского подхода позволит не только установить уже существующие связи, но и активно участвовать в поиске ориентации будущего» [6]. Методология философии образования позволяет проанализировать и сформировать современное понимание образования на уровне общего, единичного и особенного, выявить диалектику всеобщего и конкретного. Методологическая функция философии образования позволяет выявить взаимосвязи различных аспектов объекта исследования в их целостности и изменчивости, что особенно важно при проведении нашего исследования, где необходимым является одновременное изучение таких разноплановых объектов, как образование, адаптация и устойчивое развитие в их единстве. «Методологический уровень исследования философии образования позволяет упорядочить понятия, выстроить определенную систему знаний и методов данной области» [6]. Именно философия образования благодаря своим методологическим функциям способна рационально обосновать сущность, цели, приоритеты, методы и социальную обусловленность образования в контексте глобализирующихся процессов в обществе, а также выявить новые аспекты в понимании

образования как фактора адаптации к новым условиям развития социума.

Для понимания методологической функции философии образования в исследовании образования как фактора адаптации общества к глобализационным условиям важна методологическая открытость философии образования, позволяющей наращивать ее категориальный аппарат применительно к анализу различных сторон жизнедеятельности общества, в которых значительную роль играет сфера образования.

Так, диалектический подход, лежащий в основе методологии философии образования, не только позволяет проанализировать проблематику современного образования в онтологических, гносеологических, аксиологических и праксиологических категориях [2, с. 116–119], но и дает возможность методологически расширить понятийное поле философии образования эпистемологическими категориями, например, адаптация, моделирование, коммуникация, репрезентация и др. [7]. Методологическое расширение позволяет подчеркнуть системно-эпистемологическую дефиницию образования: «Образование – необходимый атрибут жизнедеятельности человеческой популяции и социума, который комплексно адаптирует вновь вступающие в жизнь поколения к реалиям природного и социального миров, с одной стороны, путем трансгенерационной передачи накопленных материальных и нематериальных артефактов культуры, а с другой – обеспечивает «механизм» опережающего отражения будущего, в том числе и с помощью рефлексивных моделей» [8].

В данной трактовке образования с единых методологических позиций сведены в единое проблемное поле как классический диалектический подход, так и эпистемологическая категоризация. Но необходимо остановиться на понимании двух проектов науки и соответствующих им двух типов научной рациональности. В настоящее время наиболее адекватное и четкое понимание различения двух про-

ектов науки (метафизического и диалектического) принадлежит научной школе Н. М. Чуринова. В частности: «Метафизический, софистский проект науки раскрывает мир как Универсум, то есть как сумму частей, в которой для человека различимы их (частей) потребительские свойства, их способность удовлетворять какие-либо потребности человека. При этом процесс потребления мыслится как процесс реализации эгоистических притязаний, своенравия, амбициозных замыслов. Будучи потребителем, человеческий мир предстает как машина – машина производства. Человек стремится получить такое знание, которое позволяло бы ему быть независимым от действий объективных законов природы и общества, от необходимости их познания, и позволяло бы ему, пренебрегая всеобщей связью явлений, в соответствии со своими потребностями, так сказать, покорять природу и общество, преобразовывать мир.

Диалектический проект науки раскрывает мир как Космос, как определенную совокупность совершенств, в которую общество обязано встраиваться. Общество должно учиться тому, чтобы сочетать исполнение социальных норм и нормотворчество с объективными законами природы и общества, сообразовывать с этими законами свои устремления. И задача состоит в том, чтобы познать качества и меры возможностей и действительной практики преобразований» [9, с. 71]. И далее: «...существуют две развитые системы философского теоретизирования: диалектическая (философия совершенства), направленная, в частности, на совершенствование общественных отношений (отношений между людьми, отношений между природой и обществом); метафизическая (философия свободы), направленная на достижение свободы в делах по удовлетворению потребностей, на реализацию эгоистических устремлений, в том числе и за счет природы или за счет общества» [9, с. 6].

Таким образом, говоря о расширении методологического поля философии образования, необходимо четко рефлексировать, в рамках какого проекта науки и какого типа ра-

циональности проводятся рассуждения. Действительно, несоблюдение данного методологического правила зачастую приводит к расплывчатости не только понятийного аппарата, но концептуального рассуждения. В диалектической постановке речь следует вести о необходимости любых социально-экономических, нравственных и политических проблем, учитывать их возможные последствия в более широком контексте, во взаимосвязи с общесоциальными последствиями глобального характера. Именно такой философско-методологический подход соответствует диалектическому проекту науки.

Таким образом, образование связано со всеми сферами общественной жизни. Реализуется эта системная связь непосредственно через личность, включенную в экономические, политические, духовные, иные социальные связи. Образование является единственной специализированной подсистемой общества, целевая функция которой совпадает с целью общества. Важнейшей характеристикой сферы образования являются ее прогностические функции и «механизмы», нацеленные на проективную рефлексию сознательной деятельности человека. Это исключительно человеческое качество, кардинально отличающее его от животных, поскольку возможность построения развернутых рефлексивных моделей будущего есть особенность только человека разумного и социального. Все это указывает на необходимость отказа от понимания образования как процесса механической передачи знаний или рыночной услуги, акцентируют внимание на формировании аксиологии культуры и духовности человека в процессе получения знаний.

Представления об образовании как факторе адаптации к жизни в изменяющемся глобализирующемся обществе возникли в последние годы XX столетия. Сегодня уже появились серьезные социально-философские исследования, которые посвящены «не экстраполяции философских идей на сферу образования, а такой философской рефлексии над ней, которая в итоге приводит к категориям, понятиям, иде-

ям и концепциям, рождающим новое социально-философское видение социальной реальности» [2, с. 166]. Проблему соотношения глобального и регионального устойчивого развития мы рассматриваем с опорой на такие философские категории, как «общее» и «особенное». Общий уровень – это уровень глобальный, когда любая проблема представляется актуальной для любого региона планеты, так как касается общих для социума проблем. Критерии глобальности следующие: глобальные проблемы (в том числе и в образовании) по своей сути затрагивают интересы не только отдельных людей, но и судьбу человечества. Эти проблемы являются объективными факторами мирового развития и не могут быть проигнорированы людьми. Нерешенность глобальных проблем может привести к серьезным последствиям для человечества. И, наконец, все глобальные проблемы находятся в сложной взаимозависимости: решение одной не может быть найдено без учета влияния на нее других проблем. Если мы хотим, чтобы Россия вновь стала великой державой, нельзя допустить, чтобы она утратила свою самобытность. Образование – одна из важнейших составляющих, которая формирует национальную самобытность общества. Разработать методологию перехода на путь устойчивого развития, приемлемый для людей разных мировоззрений и политических ориентаций, признающих необходимость такого перехода и желающих сотрудничать, возможно только посредством сферы образования, где философия образования в своем методологическом ядре закладывает основы развития общественного сознания в направлении совершенствования общества. Без сдвигов в сознании людей невозможно решить глобальные проблемы перехода к совершенному обществу устойчивого развития, точно так же как без сдвига в социальном мироустройстве невозможно изменить сознание и императивы людей. При этом уровень особенного (региона) есть промежуточный уровень, посредством которого обуславливаются взаимосвязи между всеобщим (глобальным) и конкретным (каждый

человек). Национальная политика государства не просто помогает своим гражданам дать ответы на вопросы: «Кто мы? Откуда? Куда идем?», но и дает имя самому государству и объясняет исторический и актуальный смысл его существования. Пренебрежение региональным уровнем (уровнем особенного) приводит к возникновению «человека мира», который вроде бы и конкретный человек, но не может найти самоидентификации национальной и культурной, так как сразу оказывается на глобальном уровне всеобщего, потеряв свои истоки и корни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наливайко Н. В., Панарин В. И. Теоретико-методологический анализ современной образовательной политики России : моногр. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2007. – 244 с.
2. Наливайко Н. В. Философия образования: формирование концепции. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. – 272 с.
3. Панарин В. И. Тенденции развития отечественного образования: социально-философский анализ : моногр. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. – С. 39–40.
4. Наливайко Н. В. Философия образования. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2000. – 141 с.
5. Наливайко Н. В., Паршиков В. И. Философия образования как объект комплексного исследования. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2002. – 191 с.
6. Наливайко Н. В. Философия образования как методологическая основа анализа образования // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 213–220.
7. Майер Б. О. Технологическая платформа «Образование»: онтологический анализ // Вестник НГПУ. – 2012. – 2(6). – С. 36–47.
8. Майер Б. О. Эпистемологические аспекты философии образования: дис. ... д-ра филос. наук. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2005. – 259 с.
9. Чуринов Н. М. Совершенство и свобода. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2006. – 712 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Б.О. Майер, Н.Н. Власюк (Новосибирск, Россия)

Авторы рассматривают аксиологические аспекты образования для устойчивого развития общества с позиции различия двух проектов науки: метафизического и диалектического.

В рамках метафизического проекта науки аксиология устойчивого развития направлена на внедрение в общественное сознание модели общества потребления и его будущего, на основе ценностей рыночного фундаментализма.

В рамках диалектического проекта науки аксиология устойчивого развития направлена на сохранение и совершенствование общественных отношений, понимание общества как совершенной (потенциально) системы, находящейся в гармонии как со своими подсистемами, так и с окружающим миром.

Ключевые слова: аксиология, общество, устойчивое развитие, образование для устойчивого развития, диалектический проект науки, метафизический проект науки.

В процессе анализа специфики социально-философского осмысления аксиологических аспектов сферы образования как фактора обеспечения устойчивого развития общества необходимо постоянно учитывать и одновременно отталкиваться от контекста всего современного социального бытия и его актуализированных особенностей. К числу современных тенденций мирового развития, обуславливающих возникновение проблем, которые невозможно решить без существенных изменений в системе образования, относятся [1]:

– ускорение темпов развития общества, следствием чего является необходимость подготовки людей к жизни в условиях быстро меняющегося общества;

– переход к постиндустриальному, информационному обществу, в условиях которого существенно расширяются

масштабы межкультурного взаимодействия, а в связи с этим особую важность приобретает фактор коммуникативной грамотности и толерантности;

– высокая мобильность капиталов и рабочей силы, рост конкуренции;

– сокращение сферы применения неквалифицированного и малоквалифицированного труда, динамичные структурные изменения в сфере занятости, обуславливающие потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

– демократизация общества, расширение возможностей выбора в сфере политической жизни, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к сознательному политическому выбору;

– возникновение и нарастание глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, из чего следует необходимость формирования ценностного мировоззрения у молодого поколения.

Новые цивилизационные вызовы закономерно приводят многие страны к новому «образовательному буму», к волне глубоких реформ образовательных систем. В этом процессе Россия не может оставаться в стороне от общемировых тенденций, так как, занимаясь модернизацией образования внутри страны, надо связывать ее с теми процессами, которые идут в мировом образовательном пространстве, чтобы не остаться в изоляции и потом не догонять других. Однако, наряду с общим, связанным с общемировыми тенденциями, в условиях России необходимость перемен в сфере образования имеет и особенное, что обусловлена рядом дополнительных факторов.

Важнейшим фактором в настоящее время является происходящий переход современного социума к социальной организации, называемой многими авторами как информационное общество и далее «общество знания». Исходно (ис-

торически) информация не занимает высоких позиций в системе человеческих ценностей. Новое информационное сознание находится в стадии становления (интеллект человека в лучшем случае располагается на одном ценностном уровне с его материальным достатком). При этом в условиях России не высока степень мотивационной готовности населения к использованию новых информационных технологий. Вместе с тем, отмечается недостаточная разработанность информационной политики государства, слабая законодательная обеспеченность процесса информатизации, продолжающийся экономический кризис, неравномерность экономического развития по регионам, социальная поляризация и т. д.

Если же говорить об общемировых тенденциях сферы образования как об общем, то следует отметить, что мировая система образования решает принципиально новую глобальную проблему, связанную с адаптацией миллионов людей к жизни и деятельности в совершенно новых условиях информационного мира. Практически все исследователи выделяют тот факт, что будущее общество – это общество, где определяющим фактором развития будут информация и знания. «Основы вырисовывающегося на горизонте общественного порядка зиждутся на знании <...> Если знание не только является конститутивной особенностью современной экономики, но и становится организующим принципом всего общества, уместно назвать такую форму жизни «обществом знания». Это означает, прежде всего, что на основе знания мы обустроиваем всю нашу жизнь» [2].

Информация охватывает все стороны жизни социума, затрагивает каждого человека, становится социально-культурным феноменом. Знания сегодня воспринимаются как полезный материал для достижения будущего профессионализма, необходимого для успешного управления природой, общественными системами, человеком. «Западные философы образования правы, когда пишут об информационном мире как явлению закономерном и неизбежном. Идет

небывалый рост объема всех отраслей знаний. А темп развития знаний требует от человека постоянного их усвоения в течение всей сознательной жизни. Неграмотным человеком в XXI в. будет не тот, кто не умеет читать, кто не научился учиться» [3, с. 173]!

Современное общество, таким образом, предъявляет в первую очередь требования к образованию человека функционального и технологичного, что вступает в явное противоречие процессами трансляции социальности человека, по крайней мере, на протяжении последних двух тысяч лет, когда в первую очередь важны были в человеке «человеческие качества».

Анализируя новейшие социальные концепции, связанные с информацией и знаниями ряд авторов (Ю.И. Колюжов, Н.В. Наливайко, Е.В. Ушакова и др.) отмечают, что они «отражают реалии общественной жизни, подмеченные учеными. Однако ... в этих концепциях отражены реалии прежде всего западной цивилизации (с учетом ее глобального распространения и воздействия на другие части планеты, причем далеко не однозначного) (Б.О. Майер, В.И. Панарин). Так, в рамках инновационной знаниевой концепции в рамках метафизического проекта науки (в значительной мере, закреплённой в Болонских рекомендациях) разработан недвусмысленный подход к образованию XXI в., который предлагается распространить на широкие межгосударственные пространства, в том числе и на Россию. В нем заложены следующие идеи: 1) явный приоритет узкоспециализированного образования над общим классическим; 2) развитие инженерно-технического образования как главного по отношению к социогуманитарному, поскольку якобы в будущей цивилизации оно будет играть ведущую роль; 3) идея формирования нового человека XXI в., входящего в высшие слои менеджерской элиты будущей цивилизации инновационного общества и т. п.» [4, с. 75].

Поскольку инженерно-техническое образование обусловило информационно-технологическую волну эволюции

социума на Западе и во всем мире, стало стимулом современной мировой эволюции, то делается вывод о том, что и в настоящее время ведущим образованием в мире должно стать не общее классическое (по сути, гуманитарное, духовно-нравственное), а инженерно-прикладное, определяющее в целом инновационный потенциал и супер-рациональную эволюцию общества XXI в.

«Российскими учеными в последние 15 лет разработана цивилизационная концепция, обосновывающая два основных альтернативных стратегических пути человечества в XXI в. [5]. Это, с одной стороны, техногенно-потребительская цивилизация – цивилизация конфликтно разделенного общества, варварски разрушающего природу для максимизации научно-технического прогресса, прибыли и для безудержного массового и элитарного потребления. С другой стороны, это духовно-экологическая цивилизация – всесторонне образованного и воспитанного общества, с оптимальным потреблением, с равноценным развитием эготехнологий (для удовлетворения нужд населения) и экотехнологий (для восстановления ресурсов природы), для сохранения здорового неконфликтного общества и материнской среды общества – природы планеты. Главное различие указанных цивилизационных стратегий третьего тысячелетия кроется в различии социальных интересов и желаний людей, в понимании региональных и глобальных перспектив и последствий человеческой деятельности. Таким образом, достижения современного научно-технического прогресса – лишь важное средство для реализации разных цивилизационных стратегий, но не более» [4, с. 78–79].

Таким образом, мы видим, что в стратегии изменений современного общества явно присутствуют аксиологически различные направления.

В стратегии изменений современного общества присутствуют аксиологически различные направления, связанные с двумя проектами науки – метафизическим и диалектическим, при этом доминирует стратегия, основанная на мета-

физическом проекте науки и либеральной или консервативной (неоконсервативной) модели общества. Несмотря на общую цель человечества – сохранение и развитие цивилизации, понимание данного сохранения и развития в двух проектах науки различно: в метафизическом – это «выживание» золотого миллиарда, тогда как в диалектическом – совершенствование общества, отношений между людьми и между природой и обществом. При этом аксиология проекта устойчивого развития и роль образования в нем раскрывается в аспектах двух проектах науки различным образом.

В рамках метафизического проекта науки аксиология устойчивого развития направлена на внедрение в общественное сознание модели общества потребления и его будущего, на основе ценностей рыночного фундаментализма. При этом под основной задачей системы образования понимается тотальное воспитание подрастающего поколения в стандартах общества потребления.

В рамках диалектического проекта науки аксиология устойчивого развития направлена на сохранение и совершенствование общественных отношений, понимание общества как совершенной (потенциально) системы, находящейся в гармонии как со своими подсистемами, так и с окружающим миром. При этом основная роль образования заключается в воспитании личностей, которые могут и должны развиваться в направлении усовершенствования общественных отношений, с учетом специфики исторической эпохи, которое диалектически (динамически) на длительных исторических отрезках, самовоспроизводится как совершенство системы людей и природного мира.

Меняющееся российское общество находится в состоянии поиска новой ценностной системы. В этих условиях возрастает роль философии, адекватно реагирующей на вызовы общества, позволяющая осмыслить и определить некоторые инвариантные ценности для системы образования в рамках двух проектах науки. Проводимые сравнения с западным обществом дают основание сделать вывод, что

процесс преобразований по сохранению и стабилизации общества возможен при условии передачи соответствующей аксиологии.

Таким образом, существующие глобальные тенденции подчинять рынку не только экономику, но и культуру, образование и науку, низведения образования до предмета купли и продажи, изменение ценностей выдвигают на первый план аксиологические основания происходящих процессов. Применительно к сфере образования происходящие процессы мы, вслед за

В. Сластененым, называем аксиологизацией мирового образовательного пространства. Под аксиологизацией мирового образовательного пространства понимается актуализированный в настоящее время приоритет ценностных оснований бытия современной системы образования. Аксиологизация мирового образовательного пространства предстает как одно из усилий в попытке нашего стремительно меняющегося общества адаптироваться и найти дорогу к новой цивилизации (общества устойчивого развития).

Фактически аксиологизация мирового образовательного пространства заключается в том, что от выбора в настоящее время - сохранения аксиологии метафизического проекта науки или перехода на аксиологии диалектического проекта науки - зависят судьба не только собственно образования, но и пути развития всей человеческой цивилизации, а также выбор пути устойчивого развития общества либо как обслуживания «золотого миллиарда», либо как развитие совершенства общественных отношений.

Однако с каждым новым этапом общественного развития формирование образовательных приоритетов усложняется, а время на их реализацию сокращается, поэтому кризис мирового образования состоит в том, что оно в своих тенденциях развития «не поспевает» за задачами императива выживаемости человечества. «Соответствовать современным требованиям – значит обеспечивать устойчивое развитие человечества и становление культуры мира ...

такую культуру нельзя реализовать в условиях..., когда особые или краткосрочные интересы начинают довлеть над сферой исследований» [1].

Аксиологизация мирового образовательного пространства в условиях движения общества к устойчивому развитию влечет необходимость перехода от модели «отстающего» образования, соответствующего стадии неустойчивого развития цивилизации, к системной модели опережающего образования, адекватной целям устойчивого развития и воплощающей его принципы.

Традиционное образование в своей версии «западной цивилизации», соответствующее модели неустойчивого развития, является одной из самых инерционно-консервативных систем. Уже не одно десятилетие оно в своем глобальном измерении не удовлетворяет потребностей социальной жизни и, продолжая транслировать в будущее культуру, знания и ценности традиционного и индустриально-потребительского общества, способствует приближению глобальной экологической катастрофы. Ее предотвращение влечет необходимость поисков новых моделей и механизмов развития человечества.

Действительно, осуществление новых концептуальных подходов в сколько-нибудь широких масштабах невозможно с позиций тех ценностей (индивидуализма, свободы и пр.), которые транслирует образование западной цивилизации в рамках метафизического проекта науки, соответствующее модели неустойчивого развития, оно (образование) влечет необходимость принципиально новых, в высокой степени коллективистских совершенных форм общения, когда бескорыстный обмен деятельностью, способностями и идеями, постоянная взаимопомощь, взаимоуважение становятся повседневной нормой жизни. Именно тогда, как показывает практика, наблюдается резкое повышение эффективности творческого труда, ускоренное развитие способностей личности, выявляются и расцветают таланты.

Западными теоретиками воспевается общество свободных людей, приоритеты свободной личности, общество потребления и соответствующие ценности. Нормы права возвышаются над другими социальными нормами.

В общественном сознании на Западе довольно прочно утвердился идеологический штамп буржуазно-либерального понимания свободы, связанного, прежде всего, с рыночным фундаментализмом [6] и возможностью беспрепятственных финансовых операций, в том числе чисто спекулятивных, независимо от того, какой, ущерб они наносят большинству других людей и окружающей среде.

В таком обществе образование уже давно стало коммерческой услугой и выполняет социальный заказ – обеспечить общество рабочей силой. Политически обусловленная интеграция России в мировое фундаментально либеральное экономическое пространство приводит к тому, что и в нашей стране образование превращается в коммерческую услугу, особенно благодаря целенаправленной «модернизации» отечественного образования «сверху».

В связи с этим в парадигме современного образования, в том числе в России, воспитательный аспект становится не актуальным и не особо востребованным [7–8]. Это, в свою очередь, порождает проблему отчуждения личности как от своего собственного внутреннего мира, который становится для человека просто неразличимым от внешнего, так и от объективной социальной реальности, поскольку человек перестает испытывать потребность в самовыражении и в самореализации. Способен ли такой человек активно адаптироваться к быстро изменяющимся условиям природной и социальной среды, которая характеризуется крайней идеологической, социально-политической и экономической нестабильностью и неопределенностью, действовать в условиях неопределенности, вести самостоятельный поиск путей решения сложных проблем? Совершенно очевидно, что – нет.

Аксиологическая подготовка российской молодёжи должна формироваться в рамках диалектического проекта на-

уки, поскольку диалектический метод раскрывает приоритет совершенства и совершенствования общественных отношений адекватно исторической эпохе, приоритет будущего всей цивилизации по отношению к ценностям сегодняшнего потребления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – Москва : АСАДЕМА, 2003. – 192 с.
2. Штер Н. Мир из знания. – 2001 // Социологический журнал. – 2002. – № 2. – С. 33.
3. Иванов А.В., Фотиева И.В., Шишин М.Ю. Духовно-экологическая цивилизация: устои и перспективы. – Барнаул, 2001.
4. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры / Соответствие высшего образования требованиям современности [продолжение публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры» (Париж, 5–9 октября 1998 г.)] // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 1998. – № 12. – С. 23–26.
5. Сорос Дж. Алхимия финансов. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 416 с.
6. Майер Б.О. Технологическая платформа «Образование»: онтологический анализ // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2(6). – С. 36–47.
7. Пушкарёв Ю.В. Образование в современном вузе: новые идеи и направления развития // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 1. – С. 40–43.
8. Пушкарёва Е.А. Единое образование в условиях глобальных преобразований: к постановке проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2(6). – С. 59–66.

ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Соотноится кризис, развивающийся в современном обществе, с кризисами прошлого. Отмечается, что современная наука об обществе изучает не столько сегодняшний мир, сколько мир вчерашний. А гуманитарное и обществоведческое образование представляют картину того мира, который уже завершает свое существование, поскольку мир меняется быстрее, чем современная наука и образование способны это уловить. Не смотря на то, что происходящие современные изменения общества в литературе называют постмодерном, существует необходимость определить базовые составляющие эпохи предшествующего модерна и последующего постмодерна, так же как существует необходимость определить в целом современные трансформации общества, которым еще не даны терминологические определения. В представленном контексте авторы анализируют проблемы формирования науки и особенно системы высшего образования.

Ключевые слова: кризисы общественного развития, современная картина мира, трансформации современного общества, система высшего образования.

Как пишет А. Фурсов: «... в последние десятилетия с миром что-то произошло, что-то бесповоротно изменилось. Знакомый мир почти исчез. Наука об обществе изучает не столько сегодняшний мир, сколько – по инерции – мир вчерашний. Гуманитарное и обществоведческое образование представляет студенту в значительной степени картину того мира, который уже ушел. Мир меняется быстрее, чем наука в ее нынешнем состоянии способна это уловить» [1, с. 256]. Современный мир – это уже не только мир, в котором материальная база является предметом ожесточенного соперничества, в этом новом формирующемся мире

ключ к успеху будет лежать в умелом управлении информационными возможностями и ресурсами. Сегодня стало абсолютно ясным, и это было подтверждено в Доктрине информационной безопасности Российской Федерации, что информационная сфера, являясь системообразующим фактором современного общества, активно влияет на состояние политической, экономической, оборонной и других составляющих безопасности государств, а с развитием прогресса эта зависимость будет возрастать.

«В чем суть НТР (научно-технической революции – прим. авторов статьи), ее главный итог? В результате НТР «нематериальные», невещественные, то есть информационные факторы производства стали играть господствующую роль по отношению к вещественным в рамках материального производства. Разумеется, они не отменили ни само это производство, ни ИСПС (индустриальная система производительных сил – прим. авторов статьи), но изменили субординацию элементов, резко увеличив значение и стоимость «нематериального» по отношению к «материальному» и надстроив над индустриальной системой новую – не постиндустриальную, а гипериндустриальную» [1, с. 262].

В этом контексте требуется рассмотреть проблемы науки и особенно образования, которые трансформируются как стихийно, так и сознательно. Например, болонская система, направленная на развитие университетского образования в Европе в том числе, приведения к общим стандартам образования, де-факто ставит на университетском образовании крест за счет его обеднения, снижения сложности системы университетского образования, ее ориентации исключительно на потребности рынка «сегодняшнего дня», т.е. опять же происходит системная ориентация на наличное, а не на предстоящее. Таким образом, в силу указанных особенностей трансформация образования, не смотря на декларируемую инновационность, фактически консервирует сложившуюся систему подготовки кадров в ее существенном аспекте, или даже примитивизирует ее. Для пони-

мания ситуации необходимо вспомнить о диалектике формы и содержания, которая в случае современной трансформации системы образования проявляется в том, так называемые инновации затрагивают форму, а не содержание (сущность). Сущность в данном случае консервативна в силу своей природы и начинает изменяться только с большим запаздыванием и, чаще всего, не в конструктивную сторону.

Россия могла бы сыграть ключевую позитивную роль в происходящих мировых изменениях. Для этого ей требуется сформировать новую элиту. Достаточное условие для такого формирования – властная воля нынешнего руководства страны. Новая элита должна быть нацелена именно под коллективное прохождение кризиса за счет: возвращения олигархических капиталов на родину, национализацию ключевых производственных и добывающих промышленных ресурсов – развитие отечественной промышленности, в целом, и образования, в частности. Именно такие задачи решила в свое время российская элита 30-40-х годов XX в. в качестве единственного средства суверенного выживания России и русских в мире XX в.

В образовании, нам нужно принципиально новое по содержанию и по-новому организованное знание о современном мире в целом и правильные представления о совокупности его элементов. «Нам нужно специализированное знание о путях развития России. Нам нужно знание о верхах и о низах современного мира, о криминальной, по сути, глобальной экономике, о формах манипуляции историческим процессом и о многом другом. Современная западная наука об обществе, триада «экономика – социология – политическая наука», отражающая реалии уходящего мира и не способна объяснить и адекватно описать нынешний переломный мир. Стоит отметить, что нейтрального знания нет, что нынешняя наука об обществе, как СМИ, кино и т.д. отражает интересы корпоратократии. И так обстоит во всем мире и во всех сферах – от власти до науки» [2].

Игра на понижение образования в социальных целях, в частности, с целью усиления безопасности верхов и их манипулятивных возможностей неядальновидна, опасна и контрпродуктивна.

«Дерационализированное, избавленное от «излишних знаний», деисторизированное сознание кардинально облегчает решение задач глобализации и в частности сетевых войн. В этом плане можно сказать, что образование, обрезанное по умыслу ли или по простоте, которая, как известно, хуже воровства, ослабляет национальную безопасность России, а за одно – безопасность психоисторическую и цивилизационную» [1].

Для России характерным является то, что модернизация реализуется в виде чередующихся волн. Это свойственно процессам реформирования образования в целом и в частности. Как правило, по всем направлениям изменение образования формируются две основные модели развития. Рассмотрим два таких наиболее значимых полюса. Один называется полюсом «либерализма», а второй называется полюсом «консерватизма». Об этом великолепно написал декан философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, В. В. Миронов: «С одной стороны, это «радикальный “либерализм”, защищающий права и свободы человека как основополагающие ценности современного общества» [2]. Причем такая «либеральная» модель может навязываться очень жестко, в том числе, как это ни парадоксально, значительно ограничивая свободный выбор людей в той или иной стране.

Часто реализация такой модели осуществляется, как мы наблюдаем, на примере событий недавнего времени в арабских странах, лишь с помощью военного вмешательства. Оправданием этому часто служит то, что данная модель выступает от имени некой абсолютной истины, которую, в конечном счете, все должны признать. В ряде стран, что характерно и для нас, в ходе реализации такого обществен-

ного устройства социальные проблемы большинства населения игнорируются.

С другой стороны, консервативное крыло, сопротивляющееся по тем или иным причинам реформам и выступающее с позиции не менее радикального «государственного патернализма», который якобы покровительствует «маленькому человеку», однако пренебрегающий экономическими и политическими правами и свободами граждан и не позволяющий вырваться гражданскому обществу в целом.

В результате, процесс модернизации не идет по пути выстраивания компромиссного пространства проведения реформ, а наблюдается «устойчивое чередование» реформаторских и контрреформаторских волн в развитии российского общества.

Кроме того, обществу все время навязывалось представление, что есть группа «либералов», которые хотят проводить реформы, и группа «консерваторов» (прежде всего в лице Московского университета), которые реформы тормозят. При этом как-то уходил в сторону тот факт, что либеральные реформы, несмотря на огромную поддержку власти, тем не менее, приобретали странный характер, осуществлялись непродуманно и с ошибками» [2].

В итоге, за последние годы в российском образовании накопилось множество проблем. Они ставят под угрозу сохранение высокого образовательного потенциала России. Прежде всего, произошло обесценивание понятия «образование» по содержанию при сохранении высочайшей востребованности образования [3, 4].

Кроме того, В. В. Миронов пишет: «Идеологи реформ постоянно навязывают общественному сознанию мнение, что тенденция роста доли платного образования – это общемировая линия либерального подхода к образованию, и к этому нас призывают стремиться. На самом деле, все обстоит прямо противоположным образом. В Европе в большинстве стран (может быть, кроме Англии) высшее образование остается в основном бесплатным, а в ряде стран

это закреплено на уровне основных законов. Платное образование затрудняет преодоление его проблем» [2].

Итак, существуют две тенденции в «реформировании» образования: развитие общества (и развитие образования) или общественная деструкция и примитивизация (и деструкция и примитивизация образования) в угоду властно-экономической глобальной трансформации. Иными словами, образование является основанием для существования и развития общества. Образование является одновременно и результатом, и «инструмент» происходящих социальных изменений.

В связи с этим, особое значение приобретает адекватность понимания происходящих общественных изменений не только в рамках страны, но в первую очередь, в глобальном масштабе. Оригинальное системное объяснение происходящих изменений представлено в недавней работе А. Фурсова «Мир, который мы покидаем, мир, в который мы вступаем, и мир между ними (Капитал(изм) и Модерн – схватка скелетов над пропастью?)» [1], где выдвинута и достаточно обоснована гипотеза, что главной особенностью происходящих общественных изменений является наличие одновременно трех трансформаций (кризисов), которые ранее осуществлялись (и были успешно преодолены) в истории в различное время и только, теперь впервые происходят одновременно. Это, во-первых, смена форм управления, переход к корпоратократии, аналогичная по масштабу изменения происходили при переходе от феодализма к капитализму. Как основные особенности текущих изменений – снижения веса «материальных» факторов производства по сравнению с «нематериальными» информационными, а также сжатие, если не устранение с исторической сцены, так называемого «среднего класса» и welfare state. Во-вторых, пассионарный напор варварства в различных формах аналогично тому, что происходило при падении Римской империи. В настоящее время напор варварства проявляется не извне, а изнутри социума в следствии дера-

ционализации и примитивизации общественного сознания, выпадения из социума огромных групп населения, упрощения системы образования и т.п.

По прогнозам, к 2030 году численность самого бедного населения, живущего в фавелах, в мире достигнет 2 млрд. При этом, численность населения планеты достигнет 8 млрд. По мнению специалистов, ни экологически, ни социально-экономически, ни психологически такой численности, такой концентрации бедноты социальные институты мира выдержать не смогут. В вышедшей недавно книге «Сыновья и мировое господство: роль терроризма в подъеме и падении наций» (Sohne und Weltmacht: Terrorism, Aufstieg und Fall der Nationen, 2003) Гуннар Гейнсон пишет о том, что демографический провал наступает тогда, когда в популяции – менее 80 мальчиков на 100 мужчин возраста 40–44 лет. Это ситуация Западной Европы (например, в Германии – 50 на 100, т.е. демографический провал). На Юге ситуация диаметрально противоположная: в секторе Газа (Палестина) это соотношение 464 на 100, в Афганистане – 403 на 100, в Сомали – 364 на 100, в Ираке – 354 на 100. Ясно, что Юг – это демографическое будущее мира: с 1900 по 2000 г. население исламского мира выросло со 150 млн. до 1 200 млн. – 800 % роста; Китая – с 400 млн. до 1 200 млн. – 300 % роста; Индии – с 250 млн. до 1 000 млн. – 400 % роста [5].

Третьей составляющей современных изменений является объективная необходимость изменений сценариев взаимодействия человека и общества с миром природы, что по своим масштабам требуемых трансформаций сравнимо, по мнению А. Фурсова, с масштабами изменений во времена неолитического кризиса при переходе от собирательства и охоты к земледелию и скотоводчеству. Проявлением этого аспекта в общественном сознании являются мировые дискуссии по экологическому кризису и устойчивому развитию, глобальному потеплению и необходимости трансформации мировой хозяйственной системы, по исчерпаемости

природных ресурсов и поиску альтернативных источников энергии, продовольственному кризису и т.п.

Накладываясь одновременно во времени на XXI в. по «принципу матрешки» (вложенности) все три аспекта кризиса требуют ответственного своего осмысления, подготовки людей к жизни в условиях происходящих изменений, к жизни во время, по выражению А. Фурсова, «новых темных веков». Здесь роль адекватной системы образования трудно переоценить, поскольку какой человек будет образован и воспитан, такими и будут «новые темные века», и от воспитания и образования человека зависит, сколько времени они будут продолжаться: десятки лет или же века [6]. А. И. Фурсов считает, что: «Кризиса-матрешки» не избежать – мы уже в нем. Но надо постараться сократить его и «темные века», которые последуют за ним, и пройти оба периода с минимальными потерями для рода человеческого, общества и культуры, поскольку кризис, о котором идет речь, предполагает целый ряд серьезнейших потерь, которые несопоставимы с потерями, которыми грозили позднефеодальный и позднеантичный кризисы» [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мир, который мы покидаем, мир, в который мы вступаем, и мир между ними (Капитал(изм) и Модерн — схватка скелетов над пропастью?) // De futuro, или История будущего. – Москва: Политический класс; АИРО-XXI, 2008. – С. 255–304.
2. Миронов В. В. Размышления о реформе российского образования: Доклад на международной научной конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры», посвященной 70-летию воссоздания философского факультета в структуре МГУ имени М.В.Ломоносова. – М.: Изд-во Воробьев А.В., 2011. – 64 с.
3. Майер Б.О. О паттерне «double bind» в современном обществе и образовании // Вестник Новосибирского государственного университета.

- ственного педагогического университета – 2012. – № 3. – С. 44–55.
4. Майер Б.О. Технологическая платформа «Образование»: онтологический анализ // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2(6). – С. 36–47.
5. Gateson G. Sohle und Weltmacht // Terrorism, Aufstieg und Fall der Nationen, 2003. – p. 255–304.
6. Фурсов А. И. «Реформа» образования в России сквозь социальную и геополитическую призму // Русская народная линия, 07.11.2011. – URL: www.ruskline.ru

Раздел 2. ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ: ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ПОДХОДЫ

УДК 378 + 658

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

О.А. Латуха, Ю.В. Пушкарёв (Новосибирск, Россия)

В статье анализируются социально-экономические проблемы развития современного высшего образования. Отмечается, что в списке стран, наиболее динамично развивавшихся в последние десятилетия, в основном представлены те, которые сделали ставку на развитие наукоемких технологий на основе национальных систем образования. В условиях формирования экономики, основанной на знаниях, первоочередной задачей является интеграция науки и образования на базе высших учебных заведений. Результатом такой интеграции является инновационная деятельность вуза.

Ключевые слова: экономика высшего образования, современный университет, оценка эффективности деятельности вуза.

В списке стран, наиболее динамично развивавшихся в последние десятилетия, в основном представлены те, которые сделали ставку на развитие наукоемких технологий на основе национальных систем образования. В этих странах именно человеческий капитал стал основным фактором прогресса, обеспечивая до 75 % производства и прироста национального дохода. За последние 10–15 лет развитые страны Запада в основном завершили технологическую революцию, связанную с интеллектуализацией производ-

ства, и приступили к созданию общества нового типа – информационного, или общества знаний. Мировые прогнозы на 2015 г. показывают, что только внешний рынок наукоемкой продукции достигнет уровня 6 трлн. долл. в год из которых 2 трлн. долл. будет приходиться на информационные услуги [1]. Например, в США, которые в настоящее время являются мировым лидером в области научно-технического прогресса, расходы на сферу образования находятся в пределах 6–7 % от ВВП, то есть приблизительно соответствуют уровню расходов на оборону, а научно-технический прогресс, по экспертным оценкам, обеспечивает 40–65 % от общего прироста ВВП [1].

Развитие инновационных технологий в нашей стране способствует реализации стратегической задачи – вывода конкурентоспособной продукции на международный рынок.

Для увеличения количества и качества выпуска наукоемкой продукции необходимо не столько увеличивать объемы финансирования научных проектов, сколько реализовать потенциал тех структур, которые могут содействовать развитию российского рынка инновационной деятельности. В условиях формирования экономики основанной на знаниях первостепенной задачей государства является интеграция науки и образования на базе высших учебных заведений [9].

Результатом такой интеграции является инновационная деятельность вуза. Проведенный анализ отечественной экономической литературы показал, что для России само понятие «инновационная деятельность вуза» ново и не имеет четкого понимания. Рассмотренные толкования в различных источниках близких к этой категории понятий – «инновация», «инновационная деятельность», «инновационный цикл», говорят лишь, что создание инноваций – это циклический процесс воплощения творческого труда в новые, внедренные на рынок, продукты, технологии и услуги. Тогда нами было изучено понятие «высшее учебное заведение», рассмотрены основные виды деятельности вуза (образовательная, научная и послевузовское научное профес-

сиональное образование), которые и привели нас к выводу, что инновационный процесс вуза отражен во множестве направлений его деятельности, таких как:

- повышение квалификации и междисциплинарная подготовка инновационно активных специалистов, которые востребованы на рынке труда;

- генерирование инновационных идей;

- выполнение фундаментальных и прикладных научных исследований, в некоторых случаях опытно-конструкторских работ (результатом которых являются объекты интеллектуальной собственности, ноу-хау, лицензии, патенты, новые методы, явления, научные публикации и др.);

- осуществление обучения научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава, научных работников, докторантов, соискателей, аспирантов (адъюнктов для военных вузов) и студентов высших учебных заведений;

- распространение знаний о современных инновациях различных отраслей экономики в процессе образовательной деятельности студентов и слушателей, которые стимулируют развитие инноваций в вузе (при проведении занятий и чтении лекций профессорско-преподавательский состав использует примеры инновационной деятельности отрасли, проводит занятия на базе инновационных предприятий). Тем самым вуз повышает свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг;

- разработка, внедрение и использование в своей работе инновации образовательной сферы. Инновационная деятельность современного высшего учебного заведения представляет собой нововведение методического обеспечения учебного процесса (создание методической литературы, издание электронных учебников и т. д.), нововведение технологии процесса обучения (дистанционное обучение, обучение в интернет-классах, обучение совместно с разработчиками инновационных технологий и т. д.), оказание инновационных образовательных услуг и т. д.;

– проведение аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации докторскими и кандидатскими диссертационными советами по различным специальностям;

– осуществление совместной работы по созданию инноваций с инновационными фирмами (научно-исследовательская деятельность, экспертиза проектов, консалтинговые услуги) в составе интегрированных структур, которые формируются на основе национальной инновационной системы и объединяют в разных организационных формах науку, технику, технологии и образование с ориентацией на мировой рынок наукоемкой продукции и высоких технологий.

Все выделенное множество форм инновационной деятельности вуза можно свести к трем направлениям: деятельность по созданию инноваций как фактор развития инновационной деятельности вуза; обучение инновационной деятельности как фактор воспроизводства инновационных кадров; образовательная деятельность как фактор поддержки и развития инноваций. Эти направления послужили основой при формулировании определения понятия «инновационная деятельность вуза» как многомерной деятельности, которая направлена на создание инновационных продуктов, технологий и услуг, обучение инновациям и воспроизводство инновационных кадров.

Оптимисты считают, что Россия могла бы претендовать на 10–15 % мирового рынка наукоемкой продукции, что могло бы приносить 120–180 млрд. долл. в год, обеспечивая одновременно социальный спрос на науку и высшее образование [1]. Хотя сейчас по большинству основных показателей Россия имеет ту же промышленную инфраструктуру, что и западные страны, мы сильно отстаем в развитии технологической среды, определяющей темп появления и освоения инноваций. Именно это отставание необходимо преодолеть в первую очередь, и огромную роль в этом может сыграть развитие инновационной деятельности вузов.

Проведенные исследования в Новосибирском государственном техническом университете показали, что в г. Новосибирске все вузы в той или иной степени ведут инновационную деятельность, но это не приводит к колоссальным изменениям в экономике региона. Несмотря на то, что среди прочих вузов выделяется пятерка лидеров, направление развития их инновационной деятельности разное. Сибирский государственный университет путей сообщения выделяется объемом привлеченных финансовых средств за счет хоздоговорных научно-исследовательских работ. На втором месте стоит Сибирская государственная геодезическая академия. Новосибирский государственный педагогический университет ведет подготовку большого количества соискателей. Новосибирский государственный университет разрабатывает госбюджетные научно-технические программы и выпускает монографии, которые по числу превосходят все региональные вузы. А Новосибирский государственный технический университет лидирует по числу докторских диссертационных советов. Перед государством стоит нелегкая задача – как же выбрать из множества вузов те, которые наиболее экономически целесообразно финансировать. Решили пойти по двум направлениям: во-первых, опираясь на опыт зарубежных стран, приложить определенные усилия к созданию так называемых исследовательских университетов; во-вторых, провести разработку концепции «ведущего вуза». Рассмотрим эти направления подробнее.

Понятие «исследовательский университет» широко распространено на Западе и фактически идентично понятию «элитный университет». Концепция «элитного университета» базируется на представлении о тесной интеграции образования и научных исследований, включая использование результатов исследований в практике обучения студентов. В США, к примеру, используются и формальные критерии отнесения университетов к исследовательским. Так, в практике статистического учета действует так называемая «классификация Карнеги», согласно которой все универси-

теты и колледжи делятся на шесть категорий, высшая как раз и относится к исследовательским университетам [8]:

1. исследовательские университеты (I и II типа);
2. университеты и колледжи с магистратурой (I и II типа);
3. колледжи с бакалавриатом;
4. колледжи, выдающие дипломы и сертификаты;
5. специализированные институты;
6. колледжи и университеты резерваций.

Исследовательские университеты характеризуются широким набором учебных дисциплин, имеют в своем составе аспирантуру, присуждают не менее 50 докторских степеней (Ph.D.) в год и получают государственное финансирование на выполнение научных исследований не ниже определенного уровня (а именно, не менее 15,5 млн долл. в год, что составляет около 88 % от всего объема финансирования вузов в год). Другими словами, используется небольшой набор параметров, ключевыми среди которых являются число подготавливаемых специалистов с докторской степенью и суммарные объемы финансирования исследований и разработок. При этом отнесение университетов к исследовательским происходит по факту, а не задается директивно и не сопровождается какими-либо льготами. В целом существует ряд признаков, по которым можно понять, является ли университет элитным (исследовательским) или нет [2]: широкий набор специальностей и специализаций, включая естественные, социальные и гуманитарные науки; высокая ориентация на научные исследования и разработки, прежде всего, на фундаментальные исследования; ориентация на современные направления науки, а также на инновационную деятельность; наличие системы подготовки специалистов с докторской степенью; нередко – превышение числа магистрантов и докторантов над числом студентов, ориентированных на получение общего высшего образования; высокий профессиональный уровень преподавателей, принятых на работу на основе конкурсов, в том числе и международных; развитая практика приглаше-

ния ведущих специалистов из различных стран мира на временную работу; восприимчивость к мировому опыту и гибкость в отношении новых направлений научных исследований и методологии преподавания; конкурсность и селективный подход при наборе студентов; наличие вокруг университета особой интеллектуальной среды, а также специфического научно-технического и экономического пространства, часто заполняемого объектами инновационной инфраструктуры; развитая корпоративная этика, базирующаяся на демократических ценностях и академических свободах.

Важность исследовательских университетов в экономике страны отражается в Указе Президента США от 29.12.2000 г. о принципах взаимоотношения государства и исследовательских университетов [8]: финансирование исследований является вкладом в будущее страны; интеграция образования и исследований жизненно необходима; исследования должны проводиться основательно; операции с денежными средствами должны быть прозрачны; отчеты Управления по науке и технологиям о поддержке исследовательских университетов должны ежегодно представляться лично президенту США.

Показатели отбора исследовательских университетов за рубежом не могут быть перенесены, в чистом виде, в нашу российскую действительность, т. к. существует множество нюансов, отличающих отечественную систему образования. К наиболее существенным из них относится статус высшего учебного заведения в России. Дело в том, что согласно нашему законодательству научная деятельность российского вуза является вторичной. Приоритеты отдаются образовательной составляющей вуза, и поэтому, как бы не хотели они иметь большую долю научных исследований, они не могут изменить направления своей деятельности. Ряд томских авторов утверждает, что их вузы осуществляют до 80 % научных исследований, но при этом добавляют, что они разрабатываются в научно-исследовательских институтах, созданных на базе вуза [3].

Другой момент, если осуществлять подготовку докторов наук только в определенных вузах, очевидна вероятность монополизации данной сферы деятельности, что произошло в свое время с научно-исследовательскими институтами Российской Академии наук. Кроме того, учитывая территорию нашей страны, наука, скорее всего, будет развиваться только в ее европейской части, а это не выгодно с точки зрения развития экономики страны.

Следующий момент – наличие вокруг университета специальной интеллектуальной среды и особого научно-технического и экономического пространства, подразумевает под собой создание технопарка, а это не всегда под силу отечественным вузам. В таком случае на первый план выступают вузы, которые в силу счастливого стечения обстоятельств располагаются недалеко от технопарков, отделений Российской Академии наук, наукоградов и т. д., как, например, Новосибирский государственный университет в Академгородке. Но что же тогда делать другим, прежде всего, региональным вузам? Не развивать свою инновационную деятельность вообще? Тогда каких специалистов они будут выпускать на рынок труда? Эти и другие вопросы требуют детальной проработки при создании российских исследовательских университетов.

Развитие второго направления отбора ведущих вузов страны происходит поэтапно. В разработанной схеме ведущие вузы обладают набором характеристик, очень сходных с теми, которые обычно характеризуют исследовательский университет в общепринятом понимании. Согласно последним разработкам, статус «ведущего» должен быть присвоен 15–20 вузам федерального значения. Кроме того, 80–85 вузов будут отнесены к категории «ведущего вуза по направлению», куда попадут вузы, успешно развивающие ту или иную область исследований [2].

Ведущие вузы в настоящее время призваны активно заниматься как исследовательской, так и инновационной деятельностью. В них должны работать высококвалифициро-

ванные ученые и преподаватели; подготовка кадров высшей квалификации должна вестись в определенных (выше среднестатистических) масштабах; необходимо иметь развитые связи с другими организациями как внутри страны, так и за рубежом, они должны служить центрами культурного и социального развития на своей территории. В целом выделено более 50 критериев, по которым предполагается вести отбор ведущих вузов. Согласно разработанному пакету документов, статус «ведущего» должен присваиваться на конкурсной основе на пять лет, и сопровождаться дополнительным финансированием из госбюджета; он же предоставляет таким вузам некоторую свободу в построении программ обучения [8].

В переходный период становления экономики страны вузы были поставлены в жесткие условия. Отсутствие государственного финансирования повлекло за собой бесчисленные попытки вузов сохранить культурное наследие высшей школы. Одним из направлений стало привлечение в вуз на коммерческой основе большого числа студентов, для чего необходимо было повышать статус вуза, открывать новые специальности, поддерживать так называемые «модные» специальности, несмотря на перенасыщенность ими рынка труда, трансформироваться из институтов и академий в университеты. В настоящее время рынку труда требуются инновационно активные специалисты, так называемые «элитные кадры», которые способны ориентировать экономику страны на инновационный путь развития. Видимо поэтому необходим отбор вузов, способных подготовить такие кадры. В связи с этим необходимо совместить модели исследовательского университета и ведущего вуза по следующему алгоритму: во-первых, выбрать приоритетные направления развития отечественной экономики; во-вторых, включить в государственную рейтинговую оценку вузов недостающие показатели; в-третьих, протестировать по ней все российские вузы и выделить лидеров, а уже затем

прицельно ставить перед wybranными вузами задачи развития экономики страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнов В., Стрекова Л., Цыганов С. Инновации и система корпоративного образования: вклад университетов // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 29–39.
2. Дежина И. «Ведущие вузы» или «исследовательские университеты»? / Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 9–17.
3. Исследовательский университет: опыт реализации инновационной образовательной программы / под ред. Г. В. Майера. – Томск : ТГУ, 2007. Вып. 2. – 156 с.
4. Латуха О.А. Формирование эффективного экономического фундамента вуза на основе развития инноваций: теоретические концепты // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 4. – С. 59–82.
5. Латуха О.А. Математическая модель инновационной деятельности современного вуза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 69–73.
6. Пушкарёв Ю.В. Образование в современном вузе: новые идеи и направления развития // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 40–43.
7. Пушкарёв Ю.В., Латуха О.А. Оценка эффективности управления инновационной деятельностью университета как инновационного вуза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1 (5). – С. 25–31.
8. Стриханов М. Н. Об исследовательских инновационных университетах в России // Исследовательские университеты. Интеграция науки и образования : матер. Рос.-америк. науч. конф. «Исследовательские университеты», Москва 4–6 апреля 2004. – М.: Тверской ИнноЦентр, 2005. – 234 с.

9. Стронгин Р.Г., Максимов Г.А., Грудзинский А.О. Университет как интегратор в обществе, основанном на знании // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 15–27.

УДК 316

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: НОВЫЕ ИДЕИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Ю.В. Пушкарёв (Новосибирск, Россия)

В статье анализируются основные идеи эффективного развития современного высшего образования, представленные в образовательной практике педагогического вуза. Отмечается, что в современных условиях становления глобального общества одним из важнейших факторов социального и экономического развития государства является система высшего образования. Выделяются актуальные направления развития высшего образования, концептуально разрабатываемые в теории и практике учебного процесса.

Ключевые слова: эффективное образование, система высшего образования образовательная практика педагогического вуза.

Проблемы развития современной системы высшего образования в условиях становления глобального общества является одной из приоритетных тем для осмысления и обсуждения в научном сообществе в связи со спецификой и характером современной исторической ситуации.

В современных условиях развития экономики, становления глобального общества одним из важнейших факторов социального и экономического развития государства является инновационное образование. Образование в целом является одним из наиболее сложных институтов социализации, обеспечивая воспроизводство и развитие самого социума, а также различных систем его деятельности.

Реформа высшего образования России должна переакцентировать усилия разработчиков с построения «дисциплинарно-организационных» моделей обучения на проектно-созидательные модели образования. Проектно-созидательный подход к любой системе должен стимулировать поиски ведущих, системообразующих факторов. Обычно в числе наиболее важных направлений развития высшего образования называются его информатизация и компьютеризация (особенно в свете национального проекта «Образование»), а также обеспечение преемственности и непрерывности образования, мобильности выпускника вуза, полноты моделирования будущей деятельности специалиста, повышение активности студентов и их творческого потенциала. Все представленные направления развития системы высшего образования характеризуются как инновационные.

В настоящее время в научной литературе существует широкий спектр подходов к концептуализации понятия «инновация». Чаще всего рассматривают инновацию как внедренное новшество или как процесс разработки или реализации любой новой идеи в любой сфере жизнедеятельности человека. При этом под инновацией подразумевается как объект, внедренный в производство в результате проведенного научного исследования, так и новая или улучшенная продукция (товар, работа, услуга), способ (технология) ее производства или применения.

Под инновационным образованием, как правило, понимается эффективное образование, основанное как на разработке, так и внедрении новых технологий, работающее на опережение для того, чтобы в качестве конечного результата максимально оперативно и эффективно сформировать личность, способную успешно адаптироваться в динамично меняющемся социуме; способную не только успешно копировать и тиражировать полученную информацию и приобретенные знания, но и продуцировать новое знание.

Развитие инновационного образования реализуется в направлениях повышения эффективности как обучения, так и воспитания.

Основные актуальные направления инновационного развития образования в современных условиях, концептуально разрабатываемые в теории и практике учебного процесса:

- информационная культура и информационные технологии в учебном процессе;
- личностно-ориентированное развивающее обучение;
- здоровьесберегающие технологии в обучении;
- дистанционные технологии обучения;
- профессионально-направленное обучение.
- проблемное обучение;
- компетентностный подход.

Основные актуальные направления инновационного развития образования в современных условиях, концептуально разрабатываемые в теории и практике воспитательного процесса:

- профессионально-личностное развитие будущего специалиста;
- психология профессиональной самореализации личности;
- развитие творческих способностей;
- развитие профессиональных компетенций.

В исследованиях по развитию современной системы высшего образования особо подчеркивается необходимость создания не только нового научно-методологического содержания образования, но также совершенствование оценки его качества. Вопрос качества образования является весьма актуальным не только для системы инновационного образования, но и в целом для современного общества. В связи с этим обсуждаются проблемы критериев качества образования.

При определении критериев качества инновационного образования необходимо применять столько объем знаний и умений, а владение методами получения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях, творческий подход в решении соответствующих профессиональных задач. В качестве новых методов оценки качества образования избраны стандартизация образовательных результатов и система экспертизы образовательных услуг, предоставляемых различными образовательными структурами, и образования, полученного выпускниками.

Таким образом, при оценке качества полученного выпускником образования необходимо применять критерии, в которых используются интегрированные характеристики знаний, такие как гибкость (способность выбора и соединения для решения определенных задач), действенность (способность применения в различных ситуациях), а не просто определенный объем знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубровский П. В., Голякова С. В. Современные методы метрологического обеспечения инновационных и организационно-технических процессов : учебно-методический комплекс. Ульяновский гос. ун-т. – Ульяновск : УлГУ, 2006. – 116 с.
2. Орехов В. И., Балдин К. В., Гапоненко Н. П. Антикризисное управление : учебное пособие для вузов : доп. УМО вузов РФ. – Москва : ИНФРА-М, 2006. – 544 с.
3. Сумнительный К. Е. Инновации в образовании : вымысел и реальность. – Москва : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
4. Педагогические кадры – основа инновационного развития образования : коллективная монография / Л. М. Радова и др. ; Барнаул. гос. пед. ун-т. – Барнаул : БГПУ, 2006.
5. Традиции и инновации в современной России : социологический анализ взаимодействия и динамики / под ред. А. Б. Гофмана ; Ин-т социологии РАН. – Москва : РОССПЭН, 2008. – 543 с. – (Humanitas).

УДК 378 + 316.7 + 37.0

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва (Новосибирск)

В статье анализируются процессы происходящих изменений в системе высшего образования, выявляются их философские основания изменений. Особое внимание уделяется вопросам взаимодействия образования и науки. Отмечается, что система образования в вузе в настоящее время является предметом пристального внимания со стороны общественности в силу таких определяющих обстоятельств, как: изменение удельного веса научного потенциала в обществе и необходимость его развития в системе вуза; изменение системы и структуры высшего образования и необходимость налаживания механизмов его современного функционирования; все более возрастающая интенсификация процесса интеллектуализации труда и изменение социальной роли и функции образования в жизни современного общества в целом, в глобальном и региональном аспектах.

Ключевые слова: взаимодействие науки и образования, философско-методологический анализ, современная отечественная образовательная система, система образования вуза, глобальные информационные факторы.

В настоящее время в России происходит множество процессов, затрагивающих систему высшего образования. Анализ образовательного процесса не может проводиться вне обобщения проблем его методологической детерминации. В условиях смены ценностных установок и внедрения новых образцов в систему и практику образовательного процесса, прежде всего в систему современного вуза, невозможно внести сколько-нибудь существенный вклад в теорию и практику без овладения методологическим арсеналом науки, без четкого понимания роли методологической функции философии в образовательном процессе. Философия способствует анализу образовательного процесса как

целостности, охватывающей все многообразие проявлений образования, все виды и уровни его в образовательном пространстве.

Система образования в вузе в настоящее время является предметом пристального внимания со стороны общественности в силу таких определяющих обстоятельств, как: изменение удельного веса научного потенциала в обществе и необходимость его развития в системе вуза; изменение системы и структуры высшего образования и необходимость налаживания механизмов его современного функционирования; все более возрастающая интенсификация процесса интеллектуализации труда и изменение социальной роли и функции образования в жизни современного общества в целом, в глобальном и региональном аспектах.

Таким образом, с одной стороны, в современном обществе благодаря возрастанию удельного веса научного потенциала в обществе и ускорение экономического развития возникла необходимость формирования системы образования, соответствующей уровню развития экономики и науки и, прежде всего, необходимость развития научного потенциала в системе современного вуза.

Качественные изменения в современной науке накладывают свой отпечаток на адаптивные процессы в структурах образования, в которых происходят усвоение важнейших ее параметров, скорейшая их интеграция в образовательные технологии. Часть адаптивных процессов совершается стихийным образом, меняя, так или иначе, их форму структуру и функции, содержание учебных программ.

Однако значительная доля процесса обновления обязана быть предметом целенаправленных действий, протекать в рамках современных форм теоретической рефлексии и, прежде всего, в рефлексивных формах философии и методологии. Последние как раз и представляют собой необходимый теоретический уровень анализа того закономерного события, который мы называем реформированием образования (Н. А. Князев [1, с. 18]). Взгляд на процессы диа-

лектизации науки именно под этим углом зрения обеспечивает возможность непосредственного соотнесения наиболее острых проблемных вопросов развития современной науки с наиболее актуальными проблемами совершенствования образовательного процесса, в частности, образовательных программ.

Высшее образование всегда было ориентировано на наиболее важные и актуальные задачи общественного развития. Ему свойственно, по мнению Н. А. Князева, заключать в себе все то действительное и необходимое, что составляет содержание эпохи, ее активные компоненты [1, с. 12]. К одному из таких активных компонентов общества и самого образовательного процесса относится наука.

Эффективным средством решения многих проблем, которые связаны с ростом дифференциации знания, чему противоположны процессы интеграции образования, является формирование целостного мировоззрения. Дифференциация и интеграция в образовании и науке – необходимые части прогресса познания, но единство мировоззрения – одна из важнейших предпосылок гармонизации человека и общества. К сожалению, в настоящее время многие иррационально-революционные мотивы личности (нереализованность творческого потенциала и направленность его в потребительское русло) нивелируют общечеловеческие задачи.

Какие факторы сегодня влияют на формирование такого мировоззрения? Определяющими все более становятся коммуникационные факторы, зависящие от средств и технологий обмена информацией.

В новых условиях важно создание такой образовательной системы, которая формировала бы мировоззрение общества, основанное на принципах единства существования человека и природы. В основе такой системы должны лежать фундаментальные знания, среди которых важное значение приобретают гуманитарные и междисциплинарные знания, формирующие эволюционно-целостное мышление человека. Особенностью нового мировоззрения является

совокупность общечеловеческих ценностей, составляющих основу открытого общества.

С другой стороны, изменение системы и структуры высшего образования влечет за собой и необходимость налаживания механизмов его современного функционирования. Происходящие изменения приводят к увеличению численности людей, вовлекаемых в сферу образования; уменьшению сроков амортизации знаний (если раньше для инженеров оказывалось возможным использование их специальных знаний в течение 20–25 лет, то сейчас их хватает на 7–10 лет); необходимость постоянного совершенствования знания практически в течение всей жизни и другим факторам.

Важнейшая задача современного образования – достижение совпадения между объективным содержанием и субъективным его восприятием. Знание тем точнее и глубже, чем оно больше связано с практикой, деятельностью. На основе практики формируются сознательность, активность личности в образовании, ее заинтересованность в знаниях. Принципиально важным результатом образования является развитие способности обучающихся решать новые задачи, действовать в изменяющейся инновационной обстановке.

Инновационная образовательная деятельность, как процесс создания, освоения и распространения инноваций, является базой для развития социальной системы, в том числе и экономики государства, высшего образования и вуза. В сложившихся условиях у современного вуза двойственная задача. С одной стороны повысить свою конкурентоспособность за счет качества образования, с другой стороны, – подготовить инновационно активные кадры для развития страны [2]. В современных условиях необходим существенный пересмотр требований к качеству подготовки специалистов. Здесь необходимо особенно подчеркнуть, что качество образования напрямую зависит от способности выпускников инновационно мыслить, создавать, осваивать

и распространять инновационные технологии. Специалисты, которых готовит вуз, не только должны соответствовать последним требованиям различных сфер деятельности общества, но и быть готовыми к осуществлению прогресса во всех этих областях.

Именно поэтому показатели качества должны отражать результативность инновационной деятельности вуза.

Требованиям нынешнего времени отвечает такое движение к единству, при котором разнообразие не минимизируется, а сохраняет свое содержательное богатство. Такой вектор, в частности российскому образованию, на ближайшее десятилетие задан основными целями и задачами его модернизации, которые призваны обеспечить ему доступ в мировое образовательное и научно-техническое пространство.

Переход к многообразию типов и видов образовательных учреждений, развитому дистанционному обучению, широкому внедрению информационных технологий в учебный процесс и научный поиск, а также вариативность образовательных программ, их максимальная индивидуализация, личностно-ориентированное обучение и воспитание – таковы решительные шаги в этом направлении.

С третьей стороны, все более возрастающая интенсификация процесса интеллектуализации труда в современном мире влечет за собой и изменение социальной роли и функции образования (высшего – особенно) в жизни современного общества в целом, в глобальном и региональном аспектах.

К весьма интенсивному процессу интеллектуализации труда привело увеличение числа профессий, требующих высшего и среднего образования – с одной стороны, и изменение соотношения умственного и физического труда с все более рельефно выступающей тенденцией в пользу первого – с другой. В результате, в современном мире актуально встает вопрос о существенном изменении социальной роли образования в жизни современного общества в целом.

Другой вопрос, сколь отчетливо мы представляем суть, смысл и строй современной практики отечественного образования. Сколь внятно мы понимаем структуру и ценностные основания образовательной практики во всей ее полноте. По мнению В. И. Слободчикова, «есть серьезные основания полагать, что в комплексе представлений об этих реалиях (не только чиновников, но и ученых) доминируют давно устаревшие и фантомальные схемы эпохи “образования как отрасли народного хозяйства”»; отрасли – обслуживающей и затратной» [3].

Глобализационный аспект взаимодействия науки и образования активно осмысливается сегодня в направлении формирования единого научно-образовательного пространства, в котором необходимо найти место для реализации национальных особенностей научных и образовательных систем. Как уже подчеркивалось нами, данный аспект непременно очерчивает круг проблем, связанных с безопасностью отечественного образования в современных условиях глобализма, интернационализации и глобализации научно-образовательной сферы.

Концепция глобализации в современных исследованиях оказывается наиболее популярным инструментом анализа социальных процессов, в том числе проблем интеграции современной научно-образовательной сферы.

В современных условиях необходим пересмотр образовательных целей. В глобализирующемся мире целью образования становится подготовка человека к работе в новых организационных структурах и широкое распространение информационных технологий, изменяющих организацию труда.

Одним из важнейших факторов, способствующих успешному решению задач глобализации, выступает образование. В процессе глобализации образовательная деятельность в отношении всех без исключения социальных и возрастных групп населения становится основным средством развития

и воспроизводства. Образование в современном мире становится основным интегрирующим фактором и условием развития личности и всего мирового сообщества (происходит удовлетворение как индивидуальных, так и общественных потребностей). Следовательно, интеграционные процессы в образовательных системах выполняют функции по освоению мировой культуры, трансляции социального и индивидуального опыта, способствуют выработке единого мировоззрения, основанного на принципах космического гуманизма, организуют человечество в единую, взаимосвязанную систему.

Но необходимо провести четкое различие между интернационализацией и глобализацией сферы образования, которые взаимосвязаны и вместе с тем принципиально отличаются друг от друга. Интернационализация – это расширение двусторонних и многосторонних связей и контактов между вузами и другими учебными заведениями различных стран на базе равноправного и взаимовыгодного сотрудничества. Цель – повышение эффективности образовательной и научно-исследовательской деятельности, в идеале – доведение ее до более высокого мирового уровня, расширение мобильности профессорско-преподавательского состава и студентов. В период возрастающей взаимозависимости и расширения связей между государствами и народами, использования не признающих границ Интернета, мобильных телефонов, мировой телекоммуникационной связи, дистанционного образования – и это далеко не все – интернационализация высшей школы стала (и в ближайшее обозримое время будет) объективной необходимостью. Глобализация образования – это качественно иное явление. Здесь нет равноправия, есть подчинение образования интересам крупнейших иностранных транснациональных корпораций, которые навязывают свои стандарты обучения, свой язык общения, не считаются с национальными особенностями, вытесняют национальные языки – носители самобытных культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Князев Н. А. Философские проблемы сущности и существования науки: Монография. – Красноярск : Сиб.Гос.Аэрокосм Ун-т, 2008. – 270 с.
2. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Особенности современного развития науки в вузе: теоретико-методологический анализ // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5(9). – С. 28–36.
3. Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2. – С.6–18.

УДК 378 + 316.3/.4

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ НАУКИ В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва (Новосибирск, Россия)

В статье анализируются проблемы научного развития современной системы высшего образования. Подчеркивается, что функционирование высшего образования вне контекста науки в современных условиях невозможно. Тем не менее, проблемы и противоречия современного развития социальных систем образования и науки в высшей школе социально обусловлены объективными процессами, происходящими в новых условиях развития глобальных проблем и становления информационного общества.

Отмечается несоответствие теоретико-методологического содержания высшего образования уровню развития современного научного знания. Дисциплинарная организация образовательного знания является приблизительной копией и аналогом сложившейся дисциплинарной структуры науки. Подчеркивается отсутствие теоретической фундаментальной концепции развития современной отечественной системы высшего образования. Особо необходима научная теоретическая разработка проблем инновационного развития высшей школы на основе более тесного сотрудничества социальных

систем образования и науки, взаимодействие которых должно быть нацелено на конкретный результат.

Ключевые слова: научное развитие, система высшего образования, социальная система науки, современное научное знание, инновационное развитие высшей школы.

Ведение в проблему

Особенности современного развития науки в вузе – значимая и актуальная проблема, требующая комплексного анализа и обобщения целого ряда исследовательских направлений. В настоящей работе раскрывается основной вопрос – каково в настоящее время соотношение образовательного и научного знаний, реализуемых в условиях высшего учебного заведения.

Образование и наука в современных условиях, развиваясь самостоятельно и независимо друг от друга, становятся все менее самостоятельными и дееспособными. Все более в исследованиях подчеркивается, что развитие общества на основе интеграции современных социальных систем образования и науки в целом – это общенациональная стратегическая задача.

В современных условиях в системах науки и образования существуют серьезные проблемы, которые основываются на следующих основных противоречиях [6–7]:

– несоответствию теоретико-методологического содержания образования уровню развития современного научного знания;

– в отсутствии теоретической фундаментальной концепции развития современного отечественного образования;

– в отсутствии научной теоретико-методологической обоснованности инновационных образовательных технологий.

Наука и высшее образование представляют собой различные социальные системы, каждая из которых выполняет свои социально значимые функции. В целом, траектории смысла науки и образования, как известно, различны, но у них есть области соприкосновения, определяемые смыслами знания [9]. Знания являются средством освоения

действительности, ее изменения и преобразования. Для науки наиболее характерно производство знаний, для образования – передача социально значимых знаний.

Специфика современного строения и содержания знания

Знание становится основой организации людей, необходимым условием их совместной деятельности. Оно во все большей степени приобретает значение интегрирующего начала в общественной жизни, приходя на смену традиционным формам объединения людей [7]. Каковы же характерные особенности современного состояния знания?

Ставя вопрос о данной исследовательской области, следует, во-первых, определить, что понимается под знанием. «Знание, – пишет В. П. Кожановский, – объективная реальность, данная в сознании человека, который в своей деятельности отражает, идеально воспроизводит объективные закономерные связи реального мира» [2, с. 5]. Оно возникает как результат взаимодействия субъекта и объекта на основе опыта общественно-исторической практики приобретения, развития, углубления и расширения, совершенствования и воспроизводства информации об отношениях, как в сфере бытия, так и в сфере сознания. Знания – во-первых, это способности, умения, навыки, полученные с помощью ознакомления или практического использования алгоритмов деятельности; во-вторых, информация, имеющая значение для познавательной и практической деятельности; в-третьих, «особая гносеологическая единица отношения человека к реальному миру, соответствующая (в диалектическом единстве теории и практики) практическому воплощению абстрактных конструкторов сознания» [4, с. 133].

Знание – это отражение в сознании человека объектов действительности, доступных пониманию и объяснению [1, с. 6]. Знание – основа построения содержания образования.

Особо отметим, что проблемы и противоречия современного развития социальных систем образования и науки

в высшей школе социально обусловлены объективными процессами, происходящими в новых условиях развития глобальных проблем и становления информационного общества. Современное знание, в целом, представляет собой значительный объем информации. Формируются новые научные дисциплины, в центре внимания которых – знание. В современных условиях разнообразная информация по отношению к отдельному человеку, оказалась избыточной. Каждый конкретный человек оказался в необъятной, бесконечной по отношению к нему информации.

По данным наукометрии, раздела науковедения, уже к концу XX в. в каждой из наук (физике, химии, биологии и пр.) за сутки выходило столько конкретно-научной информации, что работающий в данной области специалист, в среднем, должен был читать эту информацию в течение года. Иными словами, ни один человек сегодня не в состоянии освоить весь массив социальной информации.

Кроме того, в современной науке усиливается дифференциация и специализация знаний, а специалисты близких областей все более разговаривают на разных научных языках, перестают понимать друг друга.

Каково же соотношение образовательного и научного знаний?

К концу второго тысячелетия нашей эры между наукой и образованием сложилась дисциплинарная структура знания [8]. При этом дисциплинарная организация образовательного знания является приблизительной копией и аналогом дисциплинарной структуры науки. Как дисциплинарная структура образовательного знания, так и содержание образования подчиняются принципу соответствия со структурой и содержанием науки. В итоге, знания современного человека как бы разложены по полочкам, целостного знания в голове человека нет. Причем, по принципу соответствия: образовательное знание, всегда отстает от научного. «Таков удручающий итог прогресса знаний человечества

в конце второго тысячелетия нашей эры, – справедливо пишет О. С. Разумовский, – хотя мир един, а человек тоже имеет интегральную природу, которая суть отражение единства мира» [8, с. 54].

Данная ситуация давно волнует ученых, философов. Ее усугубляет тот факт, что нет единства и самих научных дисциплин. Так, в физике есть «теория всего» ТОЕ, но единой физики на самом деле нет. В науке идет непрерывное «размножение» теорий, их дифференциация. «Сильно выраженная динамичность науки, – указывает О. С. Разумовский, – фрагментарность ее переднего края, недостаточная достоверность ее результатов и другие причины, будучи совершенно неизбежными для науки, как бы предохраняют более консервативную систему образования от поспешного копирования всего, создаваемого сегодня в науке. Здесь действительно надо “выдержать паузу”!». И далее: «образование и обучение являются системами вторичными и производными от научного знания, хотя производство последнего происходит на базе первого» [8, с. 56]. В этом и заключается, на наш взгляд, основная причина органического для образования отставания от науки.

Проблемой соотношения дисциплинарных структур науки и образования периодически занимаются, прежде всего, органы управления образованием, реже – ученые, прежде всего те, кто одновременно преподает, постоянно – теоретики образования, часто – практики-педагоги. Итогом их деятельности, как правило, бывает пересмотр и изменение учебных планов и программ в виде структурной перестройки элементов этих документов или внесение новых элементов, иногда – введение новых дисциплин, а также изменение состава программ старых в сторону пересмотра и обновления содержания и др. Перечисленные изменения могут присутствовать вместе и одновременно. Перед нами актуальная проблема, которой приходится заниматься, хотим ли мы этого или не хотим, поскольку в жизни челове-

ческой цивилизации присутствует безостановочный прогресс научного знания.

Объективно, дисциплинарность в науке обусловлена иерархическим строением материальной и духовной реальностей, другими словами, самих объектов науки. Эти объекты, квазинезависимы, т. е. могут развиваться относительно независимо, при этом также относительно непредсказуемо. Образование мы рассматриваем как знание и информацию (оставляя вне поля зрения вопросы усвоения знаний). Эта система знания и будет приблизительным слепком научного знания, но этот слепок (неполный) будет также иерархичным (доменным), как и научное знание. Он относительно медленнее, с запаздыванием повторяет эволюцию, динамику, скачки научного знания, хотя, конечно же, он консервативнее, к тому же он крупноблочен, менее детализирован в своих доменах и в структуре в целом. В свете сказанного, под научной дисциплиной здесь понимается домен знания, имеющий относительную самостоятельность, предмет и/или методы и коррелирующий с реальностью. Слепком с нее будет учебная дисциплина с учетом различий, о которых только что сказано.

Сами по себе домены знания в науке – ее дисциплины – открыты для критики, пересмотра; домены – дисциплины в образовании, напротив, открыты лишь для сдержанной критики и полемики, что имеет серьезные оправдания в психологии обучения. Заметим здесь, что феномен этот существенно снят в системе того обучения и образования, которые являются тоже очень важными сторонами самой науки как института общества. Наука сама, по сути, самообучающаяся система. Это не только аспирантура. Каждый ученый, уже не будучи аспирантом, сознательно или, порой, незаметно для себя, самообучается. Но здесь, в науке, обязательный феномен критичности снимает ореол святости с данного дисциплинарного знания. Мы усматриваем в этом кардинальное отличие в отношении к знанию в данных системах. Однако, это взаимодействующие системы. И от того,

каков характер и соотношение этих двух типов рефлексии знания, исторически зависело и зависит сейчас и их частная эффективность и соэффективность: эти показатели простираются от догматизма до полного анархизма – в духе представлений Фейерабенда. Теория систем выделяет особый класс систем – циклические системы. Мы можем считать обе системы глобально циклическими лишь приблизительно, скорее, в механическом смысле. Реальное знание возрастает и меняется качественно и неповторимо в полном объеме. Как на это указывает Г. Саймон, в структурном отношении наука может быть представлена в виде набора т. н. «китайских ящичков» особого рода (относящихся к знанию). Открывая какой-нибудь ящичек, вы обнаруживаете целую небольшую группу новых ящичков, а, открыв какой-нибудь из них, обнаружите новый комплект ящичков и т. д. В образовании, как знании в рамках каждой дисциплины – ящичка, число таких шагов ограничено.

Главные причины, обуславливающие разность скорости роста знания и информации науки и образования, следующие. Во-первых, любое последующее поколение людей при существующих способах обучения не может освоить объем знаний и информации, превышающий психофизические и физиологические возможности самых одаренных индивидов, но и они тоже ограничены в своих возможностях. Во-вторых, физическое время обучения имеет верхний предел и должно быть в принципе постоянным для каждой категории обучающихся или даже уменьшающимся. В-третьих, отсутствуют специальные технологии охвата каждым индивидом всего объема знаний. Работающими являются общие и групповые технологии (методики). Поэтому образование, по мнению О. С. Разумовского – фатально догоняющая система и вследствие чего обречена на рывки и реформы [8, с. 57].

Включение науки в решение задач вуза

В современном мире существует коренное отличие науки от традиционных форм культуры, которое проявляет

себя в возрастании значимости научного знания при решении технико-производственных и организационно-управленческих задач. Большинство сфер деятельности людей в обществе становятся рационализированными и координированными [3–4]. Не является исключением в данном случае и система образования. Необходимость активного включения науки в решение задач системы высшего образования не вызывает сомнений у научной общественности, но по вопросу специфики такой организации – значительные расхождения во мнениях.

Позиция первая. Наука в высшей школе – это основная традиция, созданная еще при историческом возникновении университетов, в которых фундаментальная наука – основа развития и формирования выпускника. Следовательно, в современных условиях продолжает существовать в системе высшего образования, а проблема научного развития современного вуза надуманна и не имеет никаких оснований.

Позиция вторая. Основная задача высшего учебного заведения – трансляция знаний, формирование специалистов на основе существующих, разработанных, сформированных образовательных стандартов и программ. Вуз – образовательное учреждение, основная задача которого ставится сегодня предельно ясно – формирование специалиста на основе определенного установленного содержания образования. Основным документом, определяющим содержание образования, является Государственный образовательный стандарт. Он содержит перечень специальностей (направлений подготовки), структуру знаний с объемными ее характеристиками, перечень дисциплин по каждому из циклов подготовки. Вуз имеет возможность дополнить этот перечень в образовательной программе, но они ограничены [1]. Наука в вузе – не столь значимое звено, вспомогательный фактор развития, основа содержания образовательных программ. Наука должна создаваться в условиях специализированных научных институтов, представителей которых и следует привлекать к преподаванию научных знаний.

Позиция третья. Подготовку специалистов призвана решить система инновационного инженерного образования, в которой первостепенная роль отводится не фундаментальной науке, а прикладной. Система инновационного инженерного образования представляет собой комплексную подготовку специалистов на основе проблемно ориентированного междисциплинарного подхода к изучению естественных и технических наук и проектно-организованных технологий обучения [5]. Государственный стандарт должен быть гибким и позволять учитывать в образовательных программах множество разнообразных характеристик знаний в их системном взаимодействии [1].

Существуют и другие исследовательские позиции. Общность исследователей данной проблемы выражается в необходимости тесного интеграционного взаимодействия науки и высшего образования. Другими словами, современная наука и высшее образование с необходимостью должны выполнять единые общественные функции: и производство, и передача знаний.

Интересен отличающийся от традиционного культурологический подход к заявленной проблеме Н. П. Чупахина, который подчеркивает, что как наука, так и образование принадлежат культурному миру и любой интегративный процесс в культурном мире не может быть простой суммой соответствующих подпространств, так как связан с возникновением новых носителей смысла, отличающихся от соответствующих слагаемых [9, с. 133]. По аналогии с векторным пространством можно сказать, что интеграция различных областей культурного мира порождает «линейную оболочку» (в векторном пространстве « множество всех возможных линейных комбинаций базисных векторов), являющуюся новым подпространством культурного мира. Так, в случае интеграции науки и образования возникает новое научно-образовательное подпространство культурного мира, состоящее из базиса носителей смысла науки и

образования и различных комбинаций субъектов и объектов - носителей смысла как в науке и образовании, так и в новой научно-образовательной отрасли общества. В противном случае, если носители смысла в интегративном процессе будут теми же, что в образовании или науке, мы не выйдем на интеграцию двух областей культурного мира [10]. А зачастую, именно это и происходит. В теоретических и практических примерах комплексного решения общих задач верх берет либо одна, либо другая сторона, сводя комплексные проблемы к проблемам внутриобластным.

Заключение

Очевидно, что без более тесного сотрудничества, без совместного интеграционного развития социальных систем образования и науки в условиях высшей школы данных задач не решить. И подобное интегративное взаимодействие должно складываться не как искусственное объединение (а именно такое объединение мы наблюдаем в большинстве проводимых в современной высшей школе интеграций), а должно быть нацелено на конкретный результат эффективного взаимодействия.

Специфика и условия развития научного знания на современном этапе определяют и специфику функционирования знания в образовании: углубляющееся дисциплинарное усложнение научного знания влечет за собой изменение структурной системы образовательного знания, формируя его фрагментарность и эпизодичность. Существенное значение при функционировании научного и образовательного знаний в современном информационном обществе имеет принципиальное совпадение процессов научного познания и образовательного познания, когда процессы обучения и воспитания происходят на основе активного научного поиска.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коротков Э. М. Инновационное образование для инновационной экономики // Вестник высшей школы. – 2010. – № 7. – С. 6–13.
2. Кохановский В. П. Философия и методология науки. – Ростов на Дону, 1999.
3. Латуха О. А., Пушкарёва Е. А. Интеграция науки и образования как приоритетное направление развития вуза // Медицина и образование в Сибири. – 2009. – № 1. – С. 10.
4. Латуха О. А., Пушкарёва Е. А. Организационные формы интегративного развития высшего образования и науки // Медицина и образование в Сибири. – 2007. – № 4. – С. 15.
5. Похолков Ю. Инновационное инженерное образование // Экономика и образование сегодня. – 2004. – URL: http://eed.ru/cover_story/c_41.html (дата обращения 27.08.12)
6. Пушкарёв Ю. В. Образование в современном вузе: новые идеи и направления развития // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 1. – С. 40–43.
7. Пушкарёва Е. А. Единое образование в условиях глобальных преобразований // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2012. – № 2 (6). – С. 59–66.
8. Разумовский О. С. Проблема соотношения дисциплинарных структур науки и образования // Интеграция науки, образования и культуры: матер. межд. конф. – Новосибирск : НГУ, 1997. – С. 50–57.
9. Чупахин Н. П. Математика и философия смысла культурного мира. – Томск: ТПУ, 2004.
10. Чупахин Н. П. Семантический треугольник Готлоба Фреге и семантический тетраэдр в философии смысла // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2012. – № 1 (5). – С. 59–67.

УДК 316 + 37.0

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Л. В. Судоргина (Новосибирск, Россия)

Автор статьи исследует механизмы, определяющие формирование и функционирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения. Отмечается, что инновации, формирующиеся в современной школе, как правило, носят стихийный характер и редко объединяются в педагогическую систему инновационного характера. Подчеркивается также, что инновации в школах формируются в результате разрешения различных противоречий, возникающих в практике общеобразовательного процесса. Раскрывается понимание педагогической системы образовательного учреждения как сложной социальной системы.

Ключевые слова: педагогическая система образовательного учреждения, инновационная школа, инновационное управление.

Проблема принятия или непринятия, то есть проблема выбора той или иной педагогической системы возникла перед российским учительством сравнительно недавно. Ее появление вызвано переменами в экономической и политической стратегии России. Мы являемся свидетелями того, что государство, власть, впервые в российской истории, оказались вынуждены предоставить современной школе возможность выбирать и создавать педагогическую систему инновационного характера.

Инновации в школах формируются в результате разрешения различных противоречий, возникающих в практике общеобразовательного процесса. В последние годы в связи с гуманизацией и демократизацией образования выявилось главное внутреннее противоречие педагогического процесса – несоответствие между активно-деятельной природой личности ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни. По мнению многих авторов (В. А. Караковс-

кого, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой) главное противоречие характеризуется целым рядом частных: между общественными интересами и интересами личности; между коллективом и личностью; между сложными явлениями общественной жизни и недостатком детского опыта для их понимания; между стремительно нарастающим потоком информации и возможностями учебно-воспитательного процесса.

К субъективным противоречиям относят несогласованность между: целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, односторонностью педагогического процесса; отставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять преимущественно обобщенные знания и умения; индивидуальным творческим процессом становления личности и массово репродуктивным характером организации педагогического процесса; определяющим значением деятельности в развитии личности и установками преимущественно на словесное воспитание; возрастающей ролью гуманитарных предметов в гражданском становлении человека и тенденцией к технократизации педагогического процесса; между необходимостью духовного развития и ограниченностью возможностей школы; огромным воспитательным потенциалом содержания образования и его неэффективным использованием [1, с. 116].

Инновации, формирующиеся в современной школе, как правило, носят стихийный характер и редко объединяются в педагогическую систему инновационного характера. В своих исследованиях мы обратились к анализу тех факторов, которые определяют развитие согласованной педагогической системы инновационного образовательного учреждения.

Отметим, что понятие «система» довольно часто употребляется в педагогической теории и практике: система обучения, система воспитания, система средств, система

методов. Система – это слово греческое, обозначающее целое, состоящее из частей. Система – целеустремленная целостность взаимосвязанных компонентов или элементов, имеющая новые свойства, отсутствующие у каждого из них, связанная с внешней средой. С позиции системного подхода к организации образования под системой понимается «выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление (Ильина Т. А., Слостенко В. А., Абасов, А. А. Багге, М. Б. Кунц Г., О’Доннел С. и др.) Признаки системы: целеустремленность, наличие элементов, взаимосвязь и взаимодействие элементов, связь системы с внешней средой, динамизм системы. Элемент – это минимальная единица системы, имеющая предел делимости в рамках данной системы. Свойства элемента: функциональная специфичность, структурная специфичность, функциональная интегративность, неисчерпаемость элемента (Г. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова, В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский).

Педагогические системы относятся к сложным социальным системам. Каждая отдельно взятая педагогическая система, будь то ясли, сад, школа, техникум или вуз, является сложной и реальной потому, что она сама в своем составе имеет подсистемы в виде групп, классов, отделений, факультетов и т.д. Вместе с тем сама эта система входит в качестве части или подсистемы в систему высшего уровня: дошкольного воспитания, среднего (полного) общего образования, профессионального образования, среднего специального и высшего образования, которую называют системой образования. Совокупность педагогических систем образует в нашей стране единую целостную систему образования (С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.).

Система образования, являясь социальной системой, может рассматриваться в следующих аспектах системного

подхода (Ларина В. П., Воронин А. М., Симоненко В. Д.). Системность, целое – это производное своих компонентов. Единство и взаимодействие между компонентами, элементами и частями образуют систему в рамках заданного качества, обеспечивают функционирование и развитие системы. В социальных системах цель выступает одним из системно-образующих факторов и нуждается в средствах и действиях для ее достижения. Действие системы, ее компонентов в реализации цели является, в сущности, функцией системы. Социальные системы, будучи общественными, изменяются, так как им присущи внутренние противоречия. Значит, эти системы исторически обусловлены. В этом проявляется их исторический аспект. Система функционирует, развивается во внешней по отношению к себе среде, будучи открытой и связанной множеством коммуникаций. Системы более высокого уровня ставят перед подсистемами низшими цели, задачи, выделяют ресурсы, устанавливают ограничения. Информация, поступающая в систему и выходящая из нее, представляет способ связи компонентов системы между собой и компонентов с системой в целом, а системы как целого – со средой. Различие между состояниями системы – перспективным, желаемым состоянием системы (целью) и существующим – определяет управленческий аспект.

Педагогические системы инновационного образовательного учреждения являются открытыми, так как между ними и окружающим миром происходят информационные процессы. Это системы динамические, функционирующие в условиях постоянной изменчивости факторов внешней среды, а также изменений внутренних состояний системы, вызываемых этими факторами.

Обобщая и систематизируя разрозненные представления о педагогических системах инновационного образовательного учреждения, следует определить педагогическую систему как целостность и понять ее смысл как предмета педагогической науки и объекта педагогической практики. В

современной литературе под педагогической системой в целом понимают социально обусловленную целостность активно взаимодействующих участников педагогического процесса (ученики, учителя, родители), духовных и материальных факторов, направленных на формирование личности (Воронин А. М., Симоненко В. Д., Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова, Н. А. Баранова и др.). Целостность системы означает единство объекта и субъекта управления в самой их сущности, единство основного и вспомогательного звеньев – функционирование во взаимодействии (Каракowski, В. А., С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов).

В сложном вопросе о компонентном составе и структуре педагогических систем инновационного образовательного учреждения среди исследователей нет единства взглядов. Это объясняется тем, что выбор компонентов (подсистем) может иметь различные основания и часто является индивидуальным творческим актом. Педагогическая система может исследоваться в динамике как педагогический процесс. В статике педагогическая система представляет собой единство таких компонентов, как субъекты образования, содержание образовательного процесса и средств образования (материальной базы). Подсистемами также являются все социальные институты, выполняющие учебно-воспитательные функции.

Педагогический процесс как динамическая педагогическая система – следствие взаимодействия компонентов педагогической системы, ее функция. Следовательно, компоненты педагогического процесса адекватны в своей основе компонентам педагогической системы. Педагогический процесс представляет собой специально организованные целенаправленные, последовательные, планомерные и всесторонние воздействия на личность с целью ее формирования, направлен на решение развивающих и образовательных задач. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика педагогического

процесса, протекающего в любой педагогической системе (В. А. Караковский).

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, которая в явном или неявном виде присутствует в средствах и деятельности педагогов и воспитанников. Основной единицей педагогического процесса является педагогическая задача, которая есть соотношенная с целью деятельности и условиями ее осуществления педагогическая ситуация.

Поскольку педагогическая деятельность в рамках любой педагогической системы имеет задачуную структуру, то может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности. Воспитанники, в свою очередь, включены в их решение, так как взаимодействуют с педагогами. С этой точки зрения в качестве единицы педагогического процесса есть все основания рассматривать материализованную педагогическую задачу как воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаимодействием с определенной целью педагогов и воспитанников [2, с. 42]. Таким образом, динамика педагогического процесса, его элементы должны прослеживаться при переходе от решения одной задачи к другой.

Поступательное движение педагогического процесса от решения одних задач к другим, более сложным и ответственным, осуществляется в результате научно обоснованного разрешения объективных педагогических противоречий и своевременного осознания и устранения субъективных противоречий. Последние являются следствием ошибочных педагогических решений, засилья стереотипов, консервативности традиционного педагогического мышления (Сластенин В. А., В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова и др.).

В теории самоорганизующихся систем существует положение о том, что управляющее воздействие на процесс реализации системы может быть эффективным только тог-

да, когда оно согласовано с внутренними свойствами этой системы, то есть является резонансным. Это, на наш взгляд, важное для педагогики утверждение, ибо означает поиск не просто воздействия, но воздействия именно «резонансного». В этом разница моделирования авторитарных и гуманистических систем.

Сегодня выбор таких воздействий в основном зависит от опыта и интуиции педагогов. Но из опыта мы знаем, что недооценка начал самоорганизации в построении педагогических систем, нерезонансные воздействия приводят к феномену «наоборот», когда результат оказывается противоположным ожидаемому.

В итоге, мы пришли к выводу, что основными структурными компонентами инновационного образовательного учреждения как педагогической системы и которым необходимо уделять особое внимание при организации деятельности, являются: цели, во имя которых создается и функционирует образовательное учреждение; осуществляемая инновационная деятельность, через которую реализуются поставленные цели; субъекты, участвующие в этой деятельности, в свою очередь, характеризующиеся инновационностью; освоенная субъектами инновационная среда и инновационное управление, обеспечивающее оптимальное функционирование и развитие педагогической системы образовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика : в 2-х ч. / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 288 с.
2. Степанов П. В. Как создать воспитательную систему школы: возможный вариант : учебное пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 64 с.

УСПЕШНОСТЬ УЧЕНИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Вагнер (Новосибирск, Россия)

В статье представлены результаты экспериментальной деятельности учителей начальных классов гимназии по внедрению дифференцированного подхода к обучению и воспитанию мальчиков и девочек. Отмечается, что успешность ученика – это не только объективный показатель высоких результатов познавательной деятельности, но и его позитивная самооценка. Подчеркивается, что отдельно-параллельное обучение младших школьников предполагает раскрытие индивидуальности сообразно полу и направлено на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: дифференцированное образование, успешность ученика начальной школы, эффективность учебно-воспитательного процесса, отдельно-параллельное обучение младших школьников.

Успешность ученика – это не только объективный показатель высоких результатов познавательной деятельности, не только положительная оценка учителя, но и позитивная самооценка и самоощущение самого ребенка, этому в полной мере соответствует система отдельно-параллельного образования.

С 1 сентября 2006 года в гимназии № 14 «Университетская» г. Новосибирска реализуется программа эксперимента «Раздельно-параллельное обучение и воспитание младших школьников». Программа была разработана творческой группой администрации и педагогов гимназии № 14 «Университетская» под руководством директора гимназии Л.В. Судоргиной [4], при научном консультировании В.Д. Еремеевой (автора научной литературы по проблемам отдельно-параллельного образования) и утверждена на заседании педагогического совета. Программа была разрабо-

тана на основе анализа научной литературы и практического опыта современных отечественных и зарубежных образовательных учреждений, работающих в данном направлении [1–3].

Раздельно-параллельное обучение школьников, предполагающее раскрытие индивидуальности сообразно полу, направлено не только на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса, адекватного усвоения социальных ролей, но и на сохранение здоровья. Таким образом, идея гендерного образования способствует внедрению здоровьесберегающего и личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию мальчиков и девочек.

Цель программы эксперимента «Раздельно-параллельное обучение и воспитание младших школьников» – внедрение системы отдельно-параллельного обучения и воспитания как условия успешности образования и развития младших школьников.

Важным показателем эффективности экспериментальной деятельности являются результаты обучения. Уровень обученности в классах мальчиков за последние годы, благодаря внедрению дифференцированного подхода в образовании, всегда 100 %, качество обучения 2009/2010 уч. год – мальчики – 60 %, девочки – 70 %, 2010/2011 уч. год – мальчики – 40 %, девочки – 79 %.

Главным и ключевым моментом в организации деятельности классов отдельно-параллельного обучения является исследование и диагностирование интеллектуального, психологического здоровья, межличностных отношений в коллективе мальчиков и девочек.

Сравнительный анализ показателей умственной работоспособности и функционального состояния организма школьников, обучающихся отдельно в однородном по полу классном коллективе, позволяет отметить преимущества отдельно-параллельного обучения.

По результатам наблюдений и диагностики процесса внимания в классах отдельно-параллельного обучения наблюдается по-

ложительная динамика во все периоды экспериментального наблюдения. По параметрам распределения и устойчивости внимания происходят качественные изменения, как в классе девочек, так и в классе мальчиков.

Объем слуховой памяти у девочек несколько выше, чем у мальчиков, что характерно для восприятия информации у девочек в этом возрасте, учитывая их психофизиологические особенности развития.

Объем зрительной памяти у мальчиков выше, чем у девочек, это также соответствует психофизиологическому развитию мальчиков.

Учащиеся умеют сознательно управлять вниманием и своей памятью, и регулировать их проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание).

Исследования тревожности показало, что уровень тревожности – низкий, что говорит о стабильном эмоциональном состоянии детей.

По параметру комфортности за все учебные годы отмечается высокий показатель. Положительная динамика исследуемого параметра свидетельствует о благоприятной эмоциональной атмосфере в классах раздельного обучения, доверительном отношении между учителями и учениками.

Самооценка у детей в классах раздельного обучения по прежнему остается высокой. Учитывая психофизиологические особенности мальчиков и девочек – в возрасте до 9-10 лет самооценка высокая, считается нормой. В этом возрасте дети опираются на оценку окружающих, и только в 10-11 лет уровень самооценки становится более адекватным, так как дети уже способны оценить себя, свои возможности.

В процессе обучения учитываются индивидуальные и психофизиологические особенности мальчиков и девочек, что способствует проявлению индивидуального своеобразия, связанного с гендерной идентификацией, а также помогает создавать оптимальные условия для активного и успешного познавательного развития и повышения качества психического здоровья.

Рассматривая показатели физического здоровья в рамках эксперимента, необходимо отметить, что просматривается положительная динамика состояния здоровья учащихся.

Главным условием эффективности эксперимента, на наш взгляд, является профессиональная компетентность и мотивированная готовность педагогов к экспериментальной деятельности.

Педагоги-экспериментаторы гимназии работают на основе анализа научной литературы по проблемам гендерной педагогики и психологии, полоролевых и нейропсихологических особенностей учащихся, а также анализа практического опыта работы образовательных учреждений, работающих в режиме раздельно-параллельного обучения мальчиков и девочек. На основе изучения опыта средней школы № 3 г. Тулы были собраны материалы практического опыта педагогов школы по экспериментальной деятельности в режиме раздельно-параллельного обучения мальчиков и девочек. Администрация и учителя гимназии прошли курсы повышения квалификации в 2006 г. «Психологическое сопровождение образовательного процесса в классах раздельного обучения» г. Санкт-Петербург, Восточно-Европейский Институт психоанализа. В 2007 г. стажировались в лицее № 103 «Гармония» г. Железнодорожск (Красноярский край) «Методы и формы работы педагогов в разнополых классах». В 2007 г. также стажировались по вопросам раздельного обучения в Академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург. В 2008 г. прошли заочное обучение по теме «Модель раздельного обучения мальчиков и девочек: теория и практика». В 2008 г. также был прослушан авторский курс В.Д. Еремеевой по теме «Нейропсихология, нейропедагогика как основа дифференцированного обучения» на базе Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования. Кроме того, педагогический коллектив учителей начальной школы гимназии принял участие в авторском се-

минаре В.Д. Еремеевой, проводимом на базе гимназии В результате педагоги стажировались в различных образовательных учреждениях раздельного обучения.

Большое значение приобрел обмен опытом учителей-экспериментаторов, осуществляемый в ходе открытых семинаров, круглых столов, педсоветов, психолого-педагогических консилиумов, проводимых мастер-классов на базе гимназии и других учреждений образования.

В 2008 году при Городском центре развития образования создана модульная лаборатория «Гендерное обучение и воспитание» под руководством директора гимназии Л.В. Судоргиной. В соответствии с приказом Главного управления образования мэрии Новосибирска № 99 ОД от 05.02.2009 года, гимназия стала городской экспериментальной площадкой в составе образовательных учреждений, реализующих гендерный подход в городе Новосибирске.

Разработаны и внедрены 20 рабочих программ по предметам начальной школы в соответствии с УМК «Перспективная начальная школа» и «Перспектива» (для мальчиков), «Планета знаний» и «Школа России» (для девочек).

Преподавание в классах раздельного обучения ведется с учетом полоролевых, психофизиологических особенностей мальчиков и девочек. Упор осуществляется на собственные полу качества. Вместе с тем, должное внимание уделяется компенсаторному развитию. Преподавание в классах мальчиков идет с преобладанием продуктивных методов и форм, направленных на снижение утомления, энергетическую разрядку, закрепление знаний в различных видах деятельности (соревнования, диспуты, беседы и т. д.) используется природное стремление мальчиков к лидерству и состязательности.

В классах девочек, учитывая их вербальность, консерватизм, нерешительность, робость в восприятии новых знаний, превалирует объяснительно-иллюстративный метод, который позволяет эффективно заложить фундамент знаний с использованием продуктивных методов, способству-

ющих развитию сообразительности, быстроты мышления, использования в учебно-воспитательном процессе поисковых ситуаций. Для девочек естественным является использование форм групповой работы в связи с их склонностью к опеке, подражанию, поучению, поддержке.

В связи с внедрением в практику прогимназии раздельно-параллельного обучения девочек и мальчиков, возникла потребность в разработке системы воспитательной деятельности, основанной на взаимодействии и сотрудничестве классных коллективов девочек и мальчиков [5]. В рамках эксперимента создаются условия для процесса воспитания, как мальчиков, так и девочек, психологически комфортные, наилучшим образом, способствующие личностному развитию учащихся.

В настоящее время в гимназии разработаны следующие программы совместной воспитательной деятельности в классах раздельно-параллельного обучения: «Вместе весело шагать», «Мальчик? Прекрасно! Девочка? Замечательно!», «Ты да я, да мы с тобой», «Росток дружбы» (данная программа находится в разработке). Программы совместной воспитательной деятельности позволяют решить проблему дефицита общения мальчиков и девочек, создать условия для правильного позитивного общения и воспитания девочек и мальчиков, уважающих друг друга.

Классные руководители проводят классные часы и мероприятия, направленные на интеллектуальное развитие учащихся, на формирование сплоченного коллектива, формирование навыков общения, позитивного отношения к окружающему.

Ключевым моментом в организации деятельности классов раздельного обучения является мониторинговое исследование, диагностирование интеллектуального, психологического здоровья, межличностных отношений в коллективе мальчиков и девочек. Психолого-педагогической службой проведено обследование детей с использованием педагогических, психологических и нейропсихологических

методик, выявляющих особенностей развития разных психических функций детей: восприятия, мышления, памяти, внимания, а также текущего эмоционального состояния и самочувствия. На каждого ребенка составлены индивидуальные карты психолого-педагогических наблюдений, отслеживается динамика исследуемых параметров. На основе диагностики познавательных процессов, эмоционально-личностной сферы, межличностных особенностей и анализа состояния здоровья учащихся в классах раздельного обучения составлены матрицы индивидуального развития.

Образовательный процесс в прогимназии организован по принципу «школы полного дня». Занятия иностранными языками, изобразительным искусством, музыкой, моделированием обеспечивают гимназическую образовательную программу. Для увеличения двигательной активности организованы занятия современными танцами, футболом для девочек. Обеспечивают успешную социализацию и развития качеств личности занятия «Школы маленькой хозяйши», курсов «Экология человека» и «Этикет». Занятия музыкой и изобразительным искусством в рамках занятий музыкального и художественного часа создают условия для эстетического развития детей. В условиях раздельно-параллельного обучения во время проведения музыкального, художественного и шахматного часа проводятся совместные занятия мальчиков и девочек. Для развития логического мышления проводятся занятия по шахматам и РТВ.

Результатом положительного отношения родителей к раздельно-параллельному обучению может служить постоянный интерес и желание обучать детей именно в этих классах. Ежегодно при формировании первых классов количество поданных заявлений возрастает – в 2006/2007 учебном году был сформирован первый класс девочек численностью 22 человека, класс мальчиков – 24 человека; в 2007/2008 учебном году класс мальчиков – 29 человек, девочек – 25; в 2008/2009 учебном году класс мальчиков – 30 человек, девочек – 28; в 2009/2010 учебном году класс мальчи-

ков – 31 человек, девочек – 29, а в 2010/2011 учебном году класс мальчиков – 30 человек, девочек – 33.

На примере выпускников первого набора классов раздельно-параллельного обучения можно увидеть сохранность контингента учащихся. После первого года обучения выбыли 1 девочка и 1 мальчик, после второго года обучения 1 девочка. После третьего года обучения выбыли 2 мальчика и 2 девочки. Основная причина выбытия – смена места жительства. За эти годы прибыли 4 мальчиков и 9 девочек.

Проведено анкетирование родителей по выявлению отношения к раздельно-параллельному обучению. В анкетировании приняло участие 77 % родителей обучающихся. Из опрошенных выразили положительное отношение к эксперименту 98 %. В анкетах родителей отмечается, что в рамках раздельного обучения:

- развивается умение мальчика выживать в мужском коллективе,
- нельзя спрятаться и отсидеться за девочками,
- отмечается психологический комфорт в классе.

По мнению педагогов в классах раздельного обучения легче организовывать деятельность детей на уроке. Дети чувствуют себя более комфортно, учась раздельно, в большей степени раскрываются их личностные качества.

Опыт работы гимназии представлен в средствах массовой информации:

- областной депутатский радиоканал «Слово», программа «Россия молодая», (ноябрь 2007 г.);
- газета «Педагогическое обозрение», издаваемая Городским центром развития образования г. Новосибирска, была посвящена обобщению опыта работы гимназии по раздельно-параллельному обучению и воспитанию (январь-февраль 2009 г.);
- научно-методическое издание кафедры начального образования гимназии «Школа в школе», посвященное вопросам гендерного обучения и воспитания (февраль 2009 г.);

- Областная Телевизионная Станция (ОТС), телепередача «Раньше всех» (март 2009 г.);
- на сайте гимназии работает страница «Мальчики и девочки учатся по-разному».

Подводя итоги реализации проекта «Раздельно-параллельное обучение и воспитание младших школьников», анализируя результаты экспериментальной деятельности можно сделать вывод о положительных результатах внедрения системы раздельно-параллельного обучения и воспитания как условия успешности образования и развития младших школьников. Полученные показатели обучения, воспитания, индивидуального развития свидетельствуют об эффективности дифференцирования образовательного процесса на основе раздельно-параллельного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апарцева А. О. Гендерная психология : учеб. пособие. – Новосибирск : НИПКипРО, 2005. – 52 с.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология : учебное пособие. – СПб : Питер, 2006. – 431 с.
3. Гариен М. Мальчики и девочки учатся по-разному! : руководство для педагогов и родителей : пер. с англ. – М. : Астрель : АСТ, 2004. – 302 с.
4. Судоргина Л.В. Формирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – №1. – С. 34–39.
5. Тихомирова Е.Е., Колечкова О.И. Этические концепты культуры как основа воспитания // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 3. – С. 54–61.

Раздел 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ СПЕЦИФИКИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИННОВАЦИОННЫХ КАДРОВ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ

УДК 378 + 658

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УНИВЕРСИТЕТА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ИННОВАЦИОННЫХ КАДРОВ

Ю. В. Пушкарев, О. А. Латуха (Новосибирск)

В статье исследуется проблема подготовки инновационных кадров в современном вузе. Отмечается, что образование в современном экономическом развитии должно определять уровень и рост творческого потенциала развития общества. Отмечается также, что инновационное образование возможно лишь в результате целого комплекса преобразований и прежде всего, необходимо сформировать специалиста, подготовленного к интеллектуальному творчеству, способному к сочетанию исследовательской, проектной и предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: подготовка инновационных кадров, инновационный потенциал развития общества, интеллектуальное творчество.

Изменения, происходящие в современной России, вызвали необходимость поиска оптимальных путей преобразования различных сторон жизни общества и, прежде всего, образования. Образование в настоящее время является фактором создания долговременных, устойчивых конкурентных преимуществ национальной экономики. Важнейшим звеном системы современного образования является сис-

тема профессионального образования и подготовка кадров высшей квалификации в условиях вуза.

Подготовка современных квалифицированных специалистов является важной составляющей стратегии устойчивого социально-экономического развития страны, основанного на реализации национальной инновационной политики. Переход от экономики технологий к экономике знаний требует подготовки соответствующих инновационно-ориентированных специалистов. Университеты здесь занимают лидирующее положение в вопросе подготовки инновационных кадров. Но каким необходимо стать современному университету для решения таких задач?

В научной периодике последних лет обнаруживается значительный интерес к созданию типовой модели уникальной системы подготовки элитных специалистов (особенно талантливой молодежи) в сфере критических технологий и наукоемкого производства, включая системы сопровождения жизненного цикла производимой продукции и услуг. Подготовка специалистов должна осуществляться на базе фундаментальной науки и ее практических приложений с использованием достижений вузовской, академической и отраслевой науки в рамках некоммерческого образовательного и научно-производственного партнерства на инновационных принципах. Вариантом такой модели может являться технология повышения инновационного потенциала отрасли и региона за счет инновационного потенциала вуза.

Таким образом, инновационная деятельность вуза должна быть ориентирована на состояние рынков наукоемкой продукции, образования и труда, что повышает конкурентоспособность вуза в условиях складывания инновационной экономики.

Инновационная экономика – это конкурентные преимущества развития в современный период ее глобализации и в условиях ускорения научно-технического процесса. Ос-

новными признаками инновационной экономики являются [1, с. 6]: приоритет науки; эффективная мотивация инноваций; совершенствование механизма управления преобразованиями; всемерное развитие образования.

К высшим учебным заведениям относятся все имеющие статус юридического лица образовательные учреждения, реализующие образовательные программы высшего профессионального образования.

Вуз осуществляет образовательную и научно-исследовательскую деятельность.

Образовательная деятельность включает в себя подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. Помимо высшего профессионального образования вуз реализует и послевузовское профессиональное образование, программы дополнительного профессионального образования и переподготовки специалистов.

Инновационная образовательная деятельность, как процесс создания, освоения и распространения инноваций, является базой для развития социальной системы, в том числе и экономики государства, высшего образования и вуза.

Какие типологические черты присущи инновационному образованию? Прежде всего, это должно быть образование креативного типа. Главной его направленностью должно стать формирование инновационного мышления, развитие творческих способностей и интеллектуального потенциала студенчества, поиск новых подходов в решении современных проблем. Это должно быть образование фундаментальное и перспективное, построенное на видении будущего и понимании закономерного развития экономики и общества. Важным признаком инновационного образования является его непрерывность и возрастающая компетентность, профессионализм и социальная ответственность выпускников [1, с. 6–7].

Рассмотрим те виды деятельности вуза, в которых прослеживается инновационная составляющая.

Возможности инновационной активности вузов разные в зависимости от их категории: университет, академия и институт. Все вузы реализуют образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования и осуществляют подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации, выполняют фундаментальные и прикладные научные исследования, однако присутствуют и отличительные черты:

- университет и академия реализуют образовательные программы послевузовского профессионального образования по широкому спектру направлений подготовки (специальностей), а институт готовит специалистов узкого профиля;

- университет осуществляет подготовку научных и научно-педагогических работников;

- академия осуществляет подготовку специалистов для определенной области научной и научно-педагогической деятельности;

- институт осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников для определенной области профессиональной деятельности;

- университет и академия являются ведущими научными и методическими центрами в областях своей деятельности.

На основании этих особенностей мы делаем вывод, что, во-первых, подготовку инновационно активных кадров могут вести все виды вузов, а обучение инновационной деятельности – только университеты, и, во-вторых, наиболее инновационно активной единицей является университет, поэтому в нашем дальнейшем исследовании он будет представлять собой эталон, на который будут равняться другие категории высших учебных заведений.

К структурным подразделениям вузов, ориентированным на инновационную деятельность, относятся НИИ, филиалы, факультеты, кафедры, научно-исследовательские лаборатории, аспирантура, докторантура, учебные подразделения дополнительного профессионального образования, структуры по координации научных исследований, структуры по координации работы научных руководителей, техноцентры, структуры по организации НИР, структуры по координации НИР студентов, научно-методические структуры, структуры дополнительного профессионального образования, факультеты повышения квалификации преподавателей, отдел инноваций и др.

Таким образом, подготовка инновационно активных кадров в вузе может идти по нескольким направлениям.

Во-первых, это подготовка специалистов, в нашем случае, подготовка инновационно активных кадров для отрасли, в которой важны междисциплинарные взаимодействия и количество направлений подготовки специалистов в вузе. Они позволяют формировать инновационное мышление у студентов с разных точек зрения. Современной экономике нужны технологически подготовленные студенты, так как «знание содержания» не является больше конечной целью образования, полученные знания студент должен использовать для создания новых знаний, решения проблем, принятия решений, создания продукции и взаимодействия.

Кроме того, как правило, в результате инновационной деятельности студенты выбирают связанную с ней профессию (в НИИ, на инновационных предприятиях, в опытно-конструкторских лабораториях и т. д.) или применяют полученные инновационные знания и навыки для развития отрасли и региона.

Во-вторых, переподготовка специалистов, т. е. перераспределение кадров из одной отрасли экономики в другую, в нашем исследовании приравнивается к подготовке специалистов.

В-третьих, одними из задач дополнительного профессионального образования и переподготовки специалистов являются повышение квалификации и подготовка инновационно активных кадров по смежным специальностям. Для инновационно активного вуза важно, чтобы наибольшее количество кафедр было задействовано в подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов для инновационной деятельности отрасли, так как междисциплинарная подготовка повышает качество инновационно активных кадров, позволяя им ориентироваться в непредвиденных ситуациях, которые часто возникают на рынке инновационной деятельности.

В-четвертых, послевузовское образование можно рассматривать с точки зрения подготовки инновационно активных кадров, как для отрасли, так и для научного сектора экономики, т. е. инновационной деятельности. Количество специальностей, по которым ведут подготовку центры послевузовского образования, определяется количеством отраслей народного хозяйства, специалисты которых обучаются инновационной деятельности. Одной из разновидностей послевузовского образования является научное профессиональное образование, связанное с соискательством ученых степеней (аспирантура, адъюнктура, докторантура, экстерн-соискательство ученой степени кандидата наук и доктора наук по результатам защиты кандидатской или докторской диссертации соответственно). Структурами, повышающими инновационную активность кадров и проводящими аттестацию научно-педагогического персонала, являются диссертационные советы по защите докторских и кандидатских диссертаций. Они создаются Министерством образования и науки РФ в широко известных своими достижениями в соответствующей области инновационной деятельности высших учебных заведениях.

На современном этапе развития экономики важно не столько передать студентам определенное количество знаний, сколько помочь им выработать навыки инновационно-

го подхода к решению нестандартных задач, а для такого обучения требуются преподавательские кадры с инновационным стилем мышления. Как подчеркивает Ю. Похолков, ректор Томского политехнического университета, специалист в сфере инновационной экономики – это профессионал, способный комплексно сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, ориентированную на создание высокоэффективных производящих структур, стимулирующих рост и развитие различных сфер социальной деятельности [4]. Добавим, что наука – это то, чему можно научить или научиться, то есть передать (и получить) знание и умение или же добыть это знание и умение самому.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что все виды образовательной деятельности вуза позволяют распространять знания о современных инновациях различных отраслей экономики среди студентов и слушателей. Например, при проведении занятий и чтении лекций профессорско-преподавательский состав использует примеры инновационной деятельности отрасли или проводит занятия на базе инновационных предприятий. Таким образом, вуз улучшает инновационный климат отрасли и региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коротков Э. М. Инновационное образование для инновационной экономики // Вестник высшей школы. – 2010. – № 7. – С. 6–13.
2. Латуха О. А. Формирование эффективного экономического фундамента вуза на основе развития инноваций: теоретические концепты // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 4. – С. 59–82.
3. Латуха О. А., Пушкарёв Ю. В. Инновационная деятельность современного вуза: тенденции развития // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 44–51.

4. Похолков Ю. Инновационное инженерное образование // Экономика и образование сегодня. – 2004. – [Электронный ресурс]. – URL: http://eed.ru/cover_story/c_41.html (дата обращения 25.09.12)
5. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Взаимодействие науки и образования в системе современного вуза: методологический анализ проблемы // Философия образования – 2012. – № 6 (45). – С. 132–138.
6. Пушкарёв Ю. В., Латуха О. А. Оценка эффективности управления инновационной деятельностью университета как инновационного вуза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2012. – № 1 (5). – С. 25–31.

УДК 378 +658

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ИННОВАЦИОННЫХ КАДРОВ

О. А. Латуха, Ю.В. Пушкарёв (Новосибирск, Россия)

В статье обобщаются результаты теоретического анализа проблемы подготовки инновационных кадров в высшей школе. Отмечается, что инновационный потенциал развития общества в современных условиях является одним из решающих факторов в процессе социально-экономических преобразований. Инновационная экономика развивается на основе приоритета инноваций в науке и в развитии образования. Авторами подчеркивается, что образование в современном экономическом развитии должно определять уровень и рост творческого потенциала развития общества. Отмечается также, что образование должно быть перспективным, построенным на понимании будущего закономерного развития экономики и общества. Инновационное образование возможно лишь в результате целого комплекса преобразований. Прежде всего, необходимо сформировать специалиста, подготовленного к интеллектуальному творчеству, способному к сочетанию ис-

Раздел 3. Методологические аспекты современной специфики системы подготовки инновационных кадров: технологические ресурсы

следовательской, проектной и предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: инновационный потенциал развития общества, социально-экономическое развитие, инновационная экономика, подготовка инновационных кадров.

Экономическое развитие современного общества – одна из определяющих и глобальных проблем современности. Инновационный путь такого развития называется исследователями первостепенным. Тем не менее, в исследовательской литературе нет однозначности и согласованности в вопросах методов, критериев, содержания инновационного развития современной экономики, и, соответственно, и на ее основе иных социальных сфер жизни общества.

Для отечественного образования потребность в инновационной экономике определяется следующими факторами [1, с. 6]:

- необходимостью ускорения развития для обеспечения экономической безопасности страны;
- безболезненным выходом из кризиса;
- эффективным использованием креативного потенциала;
- целевой систематизацией преобразований в области модернизации производства.

Инновационный потенциал развития общества в современных условиях является одним из решающих факторов в процессе социально-экономических преобразований, в преодолении кризисных явлений и стабилизации развития общества не только на уровне государства, но, прежде всего, на уровне региона. Как свидетельствует мировой опыт начала XXI в., сегодня на долю новых знаний, воплощаемых в технологиях, оборудовании и организации производства в промышленно развитых странах, приходится 70-85 % прироста ВВП. Объем мирового рынка инновационной продукции составляет 2,3 трлн. долл. [2]. В этой связи для России, находящейся на пути рыночных реформ в экономике, проблема развития инновационной деятельности, повышения

роли науки в экономической и социальной сфере, сохранения и обновления производственного и научно-технического потенциала является особо актуальной.

Инновационная экономика – это конкурентные преимущества развития в современный период ее глобализации и в условиях ускорения научно-технического процесса. Основными признаками инновационной экономики являются [1, с. 6]:

- приоритет науки;
- эффективная мотивация инноваций;
- совершенствование механизма управления преобразованиями;
- всемерное развитие образования.

Актуальность проводимых в данном направлении исследований характеризуется и с фундаментальной теоретической позиции тем, что в современном российском образовании и для научной, и для педагогической общественности не существует сколь-нибудь определенной и общепринятой Концепции инновационной деятельности образовательного учреждения для формирования научно-педагогических кадров.

В современных сложных социально-экономических условиях развития региона приоритетным направлением развития сектора образования (прежде всего, высшего) становится развитие инновационной деятельности образовательного учреждения как наиболее перспективного решения образовательных, экономических и социальных задач. Современный опыт свидетельствует, что инновационная деятельность образовательного учреждения, характеризующаяся как процесс, направленный на создание, развитие и распространение инноваций, является одним из решающих факторов в процессе социально-экономических преобразований, в преодолении кризисных явлений и стабилизации уровня развития региона.

Система образования в настоящее время стала предметом пристального внимания со стороны общественности в

силу следующих определяющих обстоятельств [7]:

во-первых, благодаря возрастанию удельного веса научного потенциала в обществе и ускорение экономического развития возникла необходимость формирования системы образования, соответствующей уровню развития экономики и науки;

во-вторых, возникновение новых требований к качеству подготовки специалистов повлекло за собой увеличение численности людей, вовлекаемых в сферу образования;

в-третьих, уменьшение сроков амортизации знаний (если раньше для инженеров оказывалось возможным использование их специальных знаний в течение 20–25 лет, то сейчас их хватает на 7–10 лет) и совершенствование знания практически в течение всей жизни;

в-четвертых, увеличение числа профессий, требующих высшего и среднего образования – с одной стороны, и изменение соотношения умственного и физического труда с все более рельефно выступающей тенденцией в пользу первого – с другой, повлекло за собой весьма интенсивный процесс интеллектуализации труда и изменение социальной роли и функции образования в жизни современного общества в целом.

Другой вопрос, сколь отчетливо мы представляем суть, смысл и строй современной практики инновационного образования. Сколь внятно мы понимаем структуру и ценностные основания образовательной практики во всей ее полноте. По мнению В.И. Слободчикова, «есть серьезные основания полагать, что в комплексе представлений об этих реалиях (не только чиновников, но и ученых) доминируют давно устаревшие и фантомальные схемы эпохи “образования как отрасли народного хозяйства”»; отрасли – обслуживающей и затратной» [8].

Образование, как подчеркивает Э. М. Коротков, профессор Московского государственного университета управления, определяет уровень и рост креативного потенциала общества, без которого инновационное развитие невозможно.

но, причем необходимо, чтобы само образование было инновационным.

Какие типологические черты присущи инновационному образованию? Прежде всего, это должно быть образование креативного типа. Главной его направленностью должно стать формирование инновационного мышления, развитие творческих способностей и интеллектуального потенциала студенчества, поиск новых подходов в решении современных проблем. Это должно быть образование фундаментальное и перспективное, построенное на видении будущего и понимании закономерного развития экономики и общества. Важным признаком инновационного образования является его непрерывность и возрастающая компетентность, профессионализм и социальная ответственность выпускников [1, с. 6–7].

Инновационная образовательная деятельность, как процесс создания, освоения и распространения инноваций, является базой для развития социальной системы, в том числе и экономики государства, высшего образования и вуза. В сложившихся условиях у современного вуза двойственная задача. С одной стороны повысить свою конкурентоспособность за счет качества образования, с другой стороны, – подготовить инновационно активные кадры для развития страны [3].

В настоящее время, в России происходит множество процессов, затрагивающих систему высшего образования. Одним из наиболее важных является формирование системы национальных вузов страны. Критерии отбора самые разные, однако, сделана ставка, в основном, на обеспечение качественного уровня высшего образования и подготовки современного специалиста. Это объясняется тем, что удовлетворение потребностей общества и осуществление тех надежд, которые оно возлагает на высшее образование, зависит, в конечном счете, от квалификации преподавательского состава, качественного уровня программ и знаний

студентов, а также от инновационного развития инфраструктуры высшего образования и состояния академической среды [3]. Качество подготовки современного специалиста напрямую зависит от качества его составляющих – учебной, научной и методической основы. Основным ориентиром деятельности современного вуза должна быть задача подготовки квалифицированных специалистов для профессиональной деятельности в изменяющихся условиях современной экономики.

Инновационное образование возможно лишь в результате целого комплекса преобразований – в содержании образования, управлении знаниями, технологиях образования, мотивировании и оценке его качества [1, с. 7]. Развитие инновационного образовательного учреждения необходимо выстраивать на основе тесной взаимосвязи его образовательного и научного компонентов. Образование и наука в современных условиях, развиваясь самостоятельно и независимо друг от друга, становятся все менее самостоятельными и дееспособными. Данные социальные системы в новых социальных условиях должны составлять синтез, предполагающий последовательную реализацию комплекса интеграционных проектов и программ.

Преодоление ситуации неустойчивости в развитии образования региона связано с совершенно новым этапом в осмыслении единства научных и образовательных социальных систем. Кризис образования возникает тогда, когда происходит рассогласование между активно развивающейся, совершенствующейся наукой и отстающим от нее по содержанию образованием в условиях развития информационного общества. Интеграционные процессы продолжают оставаться ведущей тенденцией в развитии современной науки, одним из важнейших факторов, обеспечивающих научно-технический прогресс. В такой ситуации функционирование образования, развитие инновационного образовательного учреждения вне контекста науки невозможно.

От того, насколько глубоко раскрыты теоретические основы процессов интеграции, зависит эффективность и оперативность решения актуальных проблем современности [7]. Именно поэтому необходимы исследования современной специфики инновационных культурных процессов в такой же степени, как и практическая реализация комплекса инновационных проектов в образовательных учреждениях.

Проблемы и противоречия современного инновационного развития культуры социально обусловлены объективными процессами, происходящими в новых условиях развития глобальных проблем и становления информационного общества. Направленность развития инновационных образовательных учреждений осуществляется в системе определенных исторических образовательных традиций.

Знание является ведущей интеллектуальной основой инновационного развития образовательного учреждения в условиях современного глобального информационного общества. Интегрирующая функция знания заключается в интеграции полезной части информации с целью получения конкретных значимых результатов в процессе практического взаимодействия образовательной и научной сфер. Специфика современного знания для решения проблем интеграции образования и науки заключается в активном влиянии на процессы их взаимодействия коммуникационных и информационных детерминантов, обуславливающих увеличение объемов знания, но снижающие качество его рефлексии, усвоения и ценностные основания.

Специфика и условия развития научного знания на современном этапе определяют и специфику функционирования знания в образовании: углубляющееся дисциплинарное усложнение научного знания влечет за собой изменение структурной системы образовательного знания, формируя его фрагментарность и эпизодичность. Существенное значение при функционировании научного и образовательного знаний в современном информационном обществе имеет принципиальное совпадение процессов научного по-

знания и образовательного познания, когда процессы обучения и воспитания происходят на основе активного научного поиска.

Научная деятельность в системе высшего образования является интеллектуальной деятельностью. Она заключается в осмыслении действительности, построении гипотез и концепций, изучении и объяснении явлений, построении фактологии, поиске свойств, аргументов и обоснований, овладении знаниями. Эта деятельность, как отмечает в своем исследовании Э. М. Коротков, с одной стороны, построена на знаниях, и, с другой, – должна быть организованной и, следовательно, требует управления. Причем, управление знаниями не тождественно управлению учебным процессом в целом, которое помимо этого включает и распределение аудиторий, и организацию учебного процесса, и многое другое. Управление знаниями – это часть управления образовательным процессом, но при этом, самая важная его часть [1, с. 7–8].

Согласимся с Э. М. Коротковым в том, что «понимание проблем управления знаниями является весомым аргументом в устранении примитивного подхода к образованию, предоставления образования в качестве образовательной услуги, превращения учебного заведения в некий магазин образовательных программ или организацию типа массажного салона. Управление знаниями требует не предоставление услуг в виде знаний, а формирование определенного образа мысли, жизни и деятельности <...> Управление знаниями предполагает формирование потребностей, интересов и ценностей, воспитание знаниями и процессами их восприятия и освоения» [1, с. 8].

Новые социальные условия развития «общества знания» предъявляют новые требования к образованию специалиста: нужны новые качества личности для успеха. Поскольку современный специалист должен быть подготовлен так, чтобы всегда быть готовым идти нога в ногу с прогрессом науки и техники, его образование должно воспитывать в

нем способность, как к интеллектуальному творчеству, так и к интеллектуально активному восприятию сделанного другими. Как правило, творческое отношение к делу и самоотдача в деле воспитывают у молодого человека здоровое честолюбие, «здоровый командный дух». Данные качества не могут быть по заказу или приказу вложены в него. Они должны быть развиты в процессе обучения. Должно быть развито то доброе, что в зародышевой форме существует в каждом человеке. По существу, это вопрос не образования, а воспитания, вопрос формирования целостной личности [5–6].

Как подчеркивает Ю. Похолков, ректор Томского политехнического университета, специалист в сфере инновационной экономики – это профессионал, способный комплексно сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, ориентированную на создание высокоэффективных производящих структур, стимулирующих рост и развитие различных сфер социальной деятельности [4].

Добавим, что наука – это то, чему можно научить или научиться, то есть передать (и получить) знание и умение или же добыть это знание и умение самому. В современном мире существует коренное отличие инновационной науки от традиционных форм культуры – значительная роль научного знания при решении технико-производственных и организационно-управленческих задач. Большинство сфер деятельности людей в обществе становятся рационализированными и координированными. Знание становится основой организации людей, необходимым условием их совместной деятельности. Оно во все большей степени приобретает значение интегрирующего начала в общественной жизни, приходя на смену традиционным формам объединения людей. Тем не менее, современная инновационная наука должна быть направлена на подготовку конкурентоспособного специалиста вуза в процессе инновационного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коротков Э. М. Инновационное образование для инновационной экономики // Вестник высшей школы. – 2010. – № 7. – С. 6–13.
2. Латуха О. А. Формирование эффективного экономического фундамента вуза на основе развития инноваций: теоретические концепты // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 4. – С. 59–82.
3. Латуха О. А., Пушкарёв Ю. В. Инновационная деятельность современного вуза: тенденции развития // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 44–51.
4. Похолков Ю. Инновационное инженерное образование // Экономика и образование сегодня. – 2004. – URL: http://eed.ru/cover_story/c_41.html (дата обращения 25.09.12)
5. Пушкарёв Ю. В. Образование в современном вузе: новые идеи и направления развития // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 1. – С. 40–43.
6. Пушкарёв Ю. В., Латуха О. А. Оценка эффективности управления инновационной деятельностью университета как инновационного вуза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2012. – № 1 (5). – С. 25–31.
7. Пушкарёва Е. А. Единое образование в условиях глобальных преобразований // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2012. – № 2 (6). – С. 59–66.
8. Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 2. – С. 6–18.

ФИЛОСОФСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Е.А. Пушкарева (Новосибирск, Россия)

Цель статьи – обосновать необходимость активного применения философской рефлексии в образовательном процессе. Особо отмечается, что в современных условиях философия является необходимой составной частью разумного рефлексивного содержания образования. Подчеркивается, что применение философской рефлексии совершенствует познавательные средства в образовательном процессе, способствует повышению эффективности и оптимизации теории и практики образовательного процесса. Вывод: успешность образовательного процесса зависит не столько от больших возможностей информационного обмена в обучении, которые предоставляет сегодня международная компьютерная сеть Интернет, сколько от системного владения методологией анализа и обобщения научно-образовательной информации.

Ключевые слова: образовательный процесс, философская рефлексия, познавательные средства, научно-образовательная информация.

Философия как наука о наиболее общих законах природы, общества и процесса познания выступает наиболее общей методологической системой. Ни один ученый не может успешно вести научное исследование, определять стратегию и цель своей деятельности, если он не знает общих законов, которые являются исходными в любом научном познании, или не умеет ими пользоваться. Философская методология образует высший уровень методологического анализа, представляющий мировоззренческое обобщение результатов науки, анализ общих форм и методов научного мышления, его категориального строя с точки зрения той или иной картины мира.

В современной ситуации именно философия, с нашей точки зрения, может составить, с одной стороны, теоретическую и практическую основу современной науки, постоянно проверяя себя ею, уточняя и корректируя собственные положения и одновременно предлагая четкий ориентир для новых научных открытий. Отметим при этом, что философская методология и методология теории находятся в современной системе знания в постоянном взаимодействии, взаимно дополняя, уточняя и поправляя друг друга, но при этом сохраняя свою специфику. Причем философия оказывает влияние на методологические функции конкретных научных теорий в образовательном процессе, независимо от того, осознается это ученым или нет.

В современных условиях философия есть совершенно необходимая, составная часть любого разумного содержания образования. Сознательное использование философской методологии ориентирует соответствующим образом теорию и практику образовательного процесса, создает предпосылки для управления развитием процесса познания, совершенствует познавательные средства, способствует повышению эффективности и оптимизации теории и практики образовательного процесса. Надо отметить, что применение приемов системной (научной) методологии в сфере образования способствует оптимальной научной сбалансированности этой системы.

Поскольку цель образования – духовное развитие его получающего, постольку необходима философия как теория духовного развития, теория ценностей и как теория образования и образованности. Показатель образованности – способность к сознательно-волевому регулированию «поток» ощущений, смутных представлений и неясных идей. Путь от смутных представлений к ясным понятиям лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий. Рефлексия необходима для преодоления личностью инертности чувственного мышления. Рефлексия – умение отказываться ради истины от предвзя-

тости, от своей личностной субъективности, воспитывая отношение к истине как процессу, приручая к постоянному пересмотру и совершенствованию понятий [1, с. 5].

Таким образом, необходимо отметить, что современная система образования, решая когнитивные, внутренние проблемы, не может не учитывать места и роли человека в этом мире, его целей и ценностей, способов познания, т. е. возникает необходимость расширения философско-методологической рефлексии при неприменном включении в ее сферу человеческого компонента, задающего целостность, взаимообусловленность отдельных элементов исследуемых областей. Основным ценностным критерием такой рефлексии становится установка на осознание социально значимых пределов теоретического поиска, дополнения его культурно-этическими параметрами и гуманистическим ориентирами, своеобразного преодоления отчуждения человеческого мира, возникающего на уровне абстрактных теоретических построений.

Что же может предложить человеку современная философия, и какой она нужна человеку XXI века? По мнению многих исследователей, именно философское мышление может способствовать разрешению целого ряда наиболее острых современных проблем. Прежде всего – это проблема великого смешения культур – глобализация, ненасильственное осуществление которой возможно только при сближении ценностей и философском обосновании их единства. Другой важнейшей проблемой является забота о жизни во всем многообразии ее форм и развития. Для ее решения недостаточно узкого профессионализма, поскольку жизнь есть целостность, всеохватность, постичь которую способна именно философская рефлексия. Не менее насущными остаются и проблемы внутриличностного бытия – любви, одиночества, свободы, творчества, к разрешению которых человека не подготовят ни биология, ни математика [2, с. 88].

Исследуя специфику формирования и распространения образовательных технологий и разнообразных форм обуче-

ния в современной системе образования [3¹⁵], необходимо отметить особую роль философского мышления в данном процессе. В первую очередь в исследовательской литературе акцентируется внимание на компьютерных (мультимедийных) технологиях в образовательном процессе. На наш взгляд, основной акцент, при их применении в системе образования необходимо делать не на распространении компьютерной сети или материальном обеспечении компьютерами образовательных учреждений, а на системном обучении, направленном на анализ и обобщение информации. Поскольку, чтобы приблизить образовательный процесс к реальным познавательным возможностям какой-либо области современного знания, необходимо обрабатывать (анализировать) большое количество информации. Это можно успешно делать не столько с помощью современных компьютерных технологий или больших возможностей информационного обмена в обучении, которые предоставляет сегодня международная компьютерная сеть Интернет, сколько на основе системного владения методологией анализа и обобщения научно-образовательной информации.

Для успешного внедрения новых технологий в образовательный процесс необходимо создать особую учебно-информационную среду, которая обуславливается ценностными, когнитивными и техническими факторами [6, с. 127]. Возможности же мультимедийных технологий в большинстве своем так до сих пор и остаются потенциальными, их освоение и использование для дидактических целей идет медленно, «и едва ли будет идти быстрее, чем освоение возможностей преждевременно скончавшегося обычного печатного слова» [7, с. 100].

Но если педагогические возможности новых (информационных) технологий еще предстоит раскрыть, то появившиеся возможности имитировать процесс обучения оказались безграничными. Как бы с моральной точки зрения в обществе не осуждалось списывание, нужно признать, что пока это единственное масштабное явление, связанное с

информационными технологиями, которое существенно изменило образовательную среду. Единственные операции, которые осваиваются легко, это «копирование» и «вставка» [7, с. 101]. Умение читать подразумевает также и способность «извлекать» информацию. Собственно, умение читать текст и составляет суть гуманитарного образования.

Формирует же умение читать текст философия. А. Руткевич, считая, что философия, безусловно, нужна нашей системе образования, не скрывает своего критического отношения к тому, что и как сегодня преподается – «чаще всего это не заслуживает имени «философия». <...> Главная же цель курса «философия» – не загрузка памяти студентов бесполезной информацией, но развитие способностей, умения читать сложные тексты, пользоваться абстрактными понятиями, без которого невозможно не только научное познание, но и мышление как таковое» [8, с. 42].

Таким образом, философия сегодня обретает новую проблематику, освобождаясь от идеологической нормативности и назидательности, но сохраняет при этом ориентацию на главную цель – сделать лучше не только жизнь человека (что успешно реализует наука), но и самого человека [9¹¹]. В связи с этим хочется выразить надежду, что грядущие реформы системы отечественного образования будут способствовать не только профессиональному, коммуникативному, но и духовному развитию человека, от ценностей которого напрямую зависит направленность общественной динамики, конструктивный или деструктивный сценарий необратимых глобальных преобразований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим-Бад Б.М. Философия как основа и главное содержание образования // Поиск. – 2007. – апрель. – С. 2–5.
2. Баева Л.В. Образование в XXI веке и проблемы философско-гуманитарного знания // Философия образования. – 2007. – № 3 (20). – С. 88–94.

3. Пушкарева Е.А., Пушкарев Ю.В. О необходимости формирования философско-научного фундамента образования // Модернизация России: наука, образование, высокие технологии : тезисы выступлений участников II Всероссийской конференции по науковедению 15–17 ноября 2010 г. – Москва, 2010. – С. 351–353.
4. Пушкарева Е.А., Пушкарев Ю.В. О современных проблемах развития теории и практики образовательного процесса // Философия образования. – 2010 – № 4. – С. 45–51.
5. Пушкарев Ю.В. Образование в современном вузе: новые идеи и направления развития // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 40–43.
6. Козырев В.А. Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем педагогическом образовании. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 307 с.
7. Арапов М.В. Есть ли будущее у фундаментальной науки в России // Общественные науки и современность.– 2006.– № 6.– С.104.
8. Руткевич А. Нужна ли философия российской системе образования? // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 38–46
9. Пушкарева Е.А. Научно-образовательная система: специфика инновационного развития в современных условиях // Инновационные аспекты современного профессионального образования. – Новосибирск : ГЦРО, 2010. – С. 106–113.
10. Pushkareva E.A. Humanization of education in the conditions of global changes // Philosophy of education. – 2009. – Special issue N 2. – Prague. – P. 185–191
11. Pushkareva E.A., Pushkarev Yu.V. The spiritual development of the modern society: the problems of humanization of education // Imaginace ve vychove, umeni a sportu (filosoficka reflexe) : kolektivni monografie. – Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogicka Faculta, 2010. – P. 229–235.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е. Г. Чернышенко (Новосибирск, Россия)

В статье анализируется проблема формирования исследовательского опыта учащихся на уроках истории и обществознания. Обобщаются результаты многолетней практики по реализации технологии формирования исследовательской культуры учащихся в процессе научно-исследовательской деятельности в сфере общественных наук. Отмечается, что в современных условиях преподавание истории и обществознания в школе должно быть направлено не только на овладение учащимися основами знаний об историческом пути человечества, но и на развитие способностей обучающихся критически анализировать прошлое и настоящее, делать собственные выводы на основе изучения исторических источников, используя современную методологию и философию истории. Особо подчеркивается, что воспитание историей способствует формированию ценностных ориентаций и гуманистического мировоззрения ученика, решению им морально-нравственных проблем.

Ключевые слова: обучение истории, обществознание, исследовательская культура, образовательные технологии.

Концепции изменений российского образования в современных условиях предполагают особое внимание становлению гражданина. Исследовательская значимость общественных наук в этом процессе несомненна. В современных условиях преподавание истории и обществознания в школе должно быть направлено не только на овладение учащимися основами знаний об историческом пути человечества, но и на развитие способностей обучающихся критически анализировать прошлое и настоящее, делать собственные выводы на основе изучения исторических источников, используя современную методологию и философию истории. «Очеловечивание истории», воспитание историей спо-

Раздел 3. Методологические аспекты современной специфики системы подготовки инновационных кадров: технологические ресурсы

собствует формированию ценностных ориентаций и гуманистического мировоззрения ученика, решению им морально-нравственных проблем.

Вышеперечисленные подходы к историческому образованию позволяют реализовать целевые ориентации разработанной технологии формирования исследовательской культуры учащихся в процессе научно-исследовательской деятельности в сфере общественных наук.

Классификационная характеристика технологии (по Г.К. Селевко [4–5]) выражается в следующих показателях:

- по уровню применения: модульная;
- по философской основе: сциентизм (наука);
- по ведущему фактору психического развития: социогенная;
- по концепции усвоения: развивающая;
- по ориентации на личностные структуры: эвристическая;
- по характеру содержания и структуры: политехнологическая;
- по организационным формам: групповая, индивидуальная;
- по типу управления познавательной деятельностью: система малых групп;
- по подходу к ребенку: личностно-ориентированная;
- по преобладающему методу: творческая;
- по направлению модернизации существующей традиционной системы: на основе активизации деятельности детей.

Под исследовательской культурой понимается совокупность определенного качества предметных знаний по общественным наукам, надпредметных знаний из области философии, методологии, истории наук и системы этических, эстетических и эмоционально-нравственных критериев определения ценности исторических знаний для личности.

Необходимо выделить следующие элементы исследовательской культуры (по этапам их формирования):

1. владение понятийным аппаратом сначала на внутрипредметной, а затем на межпредметной основе;

2. усвоение алгоритмов анализа исторических проблем (структурно-логические схемы, планы, памятки);

3. комплекс методологических знаний (представления о законах, принципах, гипотезах, научных фактах, теориях, концепциях и т.д.);

4. рефлексивный выход, как осмысление своих действий.

Именно применение рефлексии приводит к развитию следующих качеств ученика [3]: самоконтроль и самоорганизация, готовность к проблематизации и альтернативность мышления, креативность, готовность к самостоятельному созданию знаний (в виде рефератов, тезисов, сообщений и т.д.).

Ядром исследовательской культуры служат исследовательские умения и навыки. Исследовательские навыки рассматриваются как устойчивые приемы использования средств познания в процессе исследования, специфический инструмент развития познавательного интереса учащихся.

Каждый этап научно-исследовательской работы требует от ученика соответствующих умений и навыков:

Виды деятельности (Примерный перечень исследовательских умений и навыков):

I. Изучение литературы по исследуемой проблеме. Усвоение научной информации.

1. Библиографический поиск по теме исследования.

2. Реферирование литературы по изучаемому вопросу.

3. Умение цитировать, ссылаться на изученные литературные и исторические источники.

4. Использование компьютера для переработки информации.

II. Планирование и проведение исследования.

1. Определение и формулирование целей, задач исследования.

2. Формулирование гипотезы исследования.

3. Выбор оптимального варианта структуры исследования (разработка и использование обобщенного алгоритма решения проблемы)

4. Действие по аналогии и предвидение отклонений от намеченного варианта.

5. Оценка практической эффективности исследования.

6. Сравнение результатов исследования с результатами подобных исследований.

7. Проверка результатов, исправление ошибок.

III. Оформление и защита результатов исследования.

1. Обоснование выводов.

2. Составление отчета о проделанной работе.

3. Использование символики, графических средств при оформлении.

4. Подготовка доклада, написание статьи, реферата и т.п.

5. Защита перед аудиторией своих выводов (терпеливое выслушивание возражений, аргументированное опровержение их; убедительное изложение собственных идей, отстаивание их, доказательства их справедливости)

Среди способов организации исследовательской деятельности учащихся в системе работы доминируют групповой и индивидуальный. Они позволяют оптимизировать процесс обучения, прежде всего, формируя мотивацию учащихся на получение знаний, а не на получение оценки. Это происходит при создании на уроке условий для самореализации личности, возможности выбора деятельности в соответствии с интересами и познавательными возможностями учащихся. Значительное место в системе методов уделено интерактивным методам обучения. В условиях интерактивного обучения ученик может работать по проблеме, как в группе, так и индивидуально, у него есть право выбора и необходимость нести ответственность за этот выбор. Позиция учителя определяется тем, что он дает возможность выбора индивидуальной траектории обучения истории и обществознанию, поддерживает ученика в его деятельности, помогает осваивать информацию. Дискуссии, ролевые игры, взаимо- и самопроверки, написание эссе,

аннотаций, формулировка вопросов разного уровня, систематизация содержания разными способами и др. отвечают возрастным особенностям старшеклассников. Цели и содержание исторического образования в средней школе определяют особое внимание к развитию навыков самостоятельной деятельности учащихся, рефлексии, взаимо- и самооценки, умения определить, сформулировать и отстаивать свою точку зрения с уважением к другим мнениям.

В целях обеспечения преемственности образования в системе «школа-вуз» (т.к. более 95 % выпускников образовательного учреждения продолжают образование в вузах) и реализации технологии используются следующие учебные занятия.

1. Лекция – форма учебного занятия, в которой учитель дает глубокое, целостное, логически стройное изложение основного фактологического и теоретического материала темы, преимущественно в монологической форме, возможно с элементами беседы. При этом ученики учатся правилам и способам конспектирования устной речи.

2. Лабораторное занятие – форма учебного занятия, на котором организуется самостоятельное изучение школьниками нового материала по учебнику или первоисточникам.

3. Семинар – форма обучения, позволяющая эффективно организовывать самостоятельную работу учащихся, причем учащиеся представляют на коллективное обсуждение новые знания, умения после предварительной работы дома с дополнительной литературой.

4. Практическое занятие – форма учебных занятий, где на основе ранее полученных знаний и сформированных умений школьники решают познавательные задачи, представляют результаты своей практической и творческой деятельности или осваивают сложные познавательные приемы, необходимые для активного изучения прошлого.

Перечисленные формы учебных занятий в рамках классно-урочной системы особенно актуальны в условиях перехода к образовательным стандартам по обществознанию и

истории, которые внедряются в образовательную программу гимназии. Реализации стандартов предшествовала значительная подготовительная работа: изучены нормативные документы (стандарты, учебные планы, УМК, требования к оснащению кабинета истории, материалы итоговой аттестации выпускников 11 классов), подготовлена материально-техническая база, пройдены курсы повышения квалификации.

В соответствии с условиями образовательного процесса был выбран следующий УМК, обеспечивающий обучение истории и обществознанию в 10-х классах:

– Данилов А.А., Косулина Л.Г., Брандт М.Ю. Россия и мир, 10-11. – М., «Просвещение», 2012.

– Данилов А.А., Косулина Л.Г., и др. Россия и мир. 10-11. Методические рекомендации. – М., «Просвещение», 2012.

– Обществознание / под ред Л.Н. Боголюбова., в 2 ч., Ч. 1. – 10 кл.; Ч. 2. – 11 кл. – М.: Просвещение, 2012.

– Программа. Обществознание. 10-11 класс. Базовый уровень / под ред. Л.Н. Боголюбов и др. – М., «Просвещение», 2012.

Научно-исследовательская работа организуется по трем направлениям:

1. исследования, выполняемые на уроках;

Исследования на уроках истории и обществознания носят дифференцированный характер:

– охарактеризовать периоды в развитии исторических процессов, масштабных событий (определять основы периодизации отечественной истории древности, средневековья, современности, доказывать/опровергать черты модернизации в странах Запада, России);

– самостоятельный библиографический поиск по проблеме (например, «Вестернизация России в начале XVIII века»);

– оценивание практической значимости, научной новизны собственного исследования;

– анализ исторических проблем с концептуальных позиций формационного, цивилизационного подходов и тео-

рии модернизации. (Россия в XVII веке, Развитие буржуазных отношений: Россия и Запад, Перспективы российской государственности);

– анализ российской действительности и основных процессов зарубежья с позиций современных общественных наук (Перспективы российской цивилизации. Социология. Экономика. Философия);

– мини-проекты («Одна из реформ XIX века», «Русско-японская война», «Социальные нормы», «Политическое лидерство» и др.) и их защита;

– организация семинаров и «круглых столов» (темы: «Человек в древности и средневековье», «Историческое наследие древних цивилизаций» и др.);

2. Научно-исследовательская работа в рамках научного общества учащихся «Малая академия»;

Преподавание истории на базовом и профильном уровне, обучение учащихся 10-11 классов по индивидуальным учебным планам:

– ежегодно в рамках школьной научно-практической конференции организуются секции «История» и «Обществознание», в которых принимают участие учащиеся гимназии;

– учащиеся, занимающиеся научно-исследовательской работой, чаще других избирают ЕГЭ по истории и обществознанию. К примеру, показатели ЕГЭ – 2012 по истории – Мельник А., 91 б, Пихтина Д. 82 б, Ситникова Е., 75 б., (средний балл ЕГЭ 2011г. – 49,2, ЕГЭ 2012г. – 54, что выше показателей по НСО и России; ГИА” 2012 9 кл. в новой форме – уровень обученности – 100 %, качество обучения – 100 %, средний балл 4,5, что выше показателей по НСО на 0,9 б.; в 2009–2012 гг. уровень обученности – 100 %, качество обучения – в среднем 67 %.

3. Организационно-массовые мероприятия (деятельность музея истории школы ^о 127 (Гимназии ^о 14 «Университетская»), конкурс «Юный оратор» научно-практические конференции различных уровней, олимпиады, интеллекту-

альные марафоны, школьные, районные, городские интеллектуальные игры и т.п.).

По результатам научно-исследовательских работ, учащиеся участвуют в олимпиадах и конкурсах (к примеру, Пихтина Д., победитель муниципального этапа, призер регионального этапа, дипломант II степени Олимпиады школьников. Основы православной культуры (2011 – 2012 гг.); Лосева К. – призер муниципального этапа Всероссийской олимпиады по истории (2010, 2011 гг.), участник регионального этапа (2012 г.); Урманбаева К. – обладатель поощрительного приза региональной межпредметной олимпиады «Золотая середина “ 2012» (гуманитарный цикл).

Приобщение учащихся к научно-исследовательской работе необходимо проводить на основе знания индивидуальных психологических особенностей личности [2]:

– уровень интеллектуального развития;

– учебно-познавательная мотивация;

– уровень притязаний;

– темп «продвижения» или темп «усвоения» (показатель умственного развития, определяющий скорость усвоения знаний);

– мобильность и подвижность нервной системы (отражает быстроту приспособления к применению ситуации).

Уровень интеллектуального развития определяется с помощью школьного психолога. (Программа изучения реальных учебных возможностей школьника. Автор Ю.К. Бабанский [1]). Остальные показатели диагностируются в ходе педагогического наблюдения и анализа. Особенно эффективна диагностика в процессе проблемного изложения учебного материала, при сопоставлении существующих в исторической науке точек зрения, при структурировании информации, при составлении планов, тезисов, аннотаций прочитанной дополнительной литературы, на семинарах, дискуссиях, позволяющих аргументировать и отстаивать свою точку зрения. Была проведена диагностика удовлетворенности учащихся уровнем обучения истории и обще-

ствознания (она составила 79 % от общего количества учащихся). Также были выявлены группа детей, обладающих повышенными интеллектуальными возможностями, группа детей, показавших особую заинтересованность в предмете, определился круг лиц не совсем удовлетворенных предметом.

Важное место в системе гуманитарного пространства гимназии и в научно-исследовательской подготовке учащихся занимает элективный курс «Введение в философию» для 10–11 гуманитарных классов, обеспечивающий философскую подготовку, элективный курс в рамках предпрофильной подготовки учащихся 9 классов.

Особое место в организации научно-исследовательской работе занимает научное общество учащихся «Малая академия». Здесь учащиеся ориентируются на науку, а также на практическую значимость результатов своей деятельности. Занятия в НОУ помогают учащимся лучше овладеть школьной программой, научиться практически решать научные вопросы, развивать познавательную активность.

В НОУ заложены огромные потенциальные возможности для проведения воспитательной работы. Взаимовлияния учеников, учителя оказывают влияние на формирование современных взглядов на картину мира; поиск, удача, а иногда и неудачи – все это воспитывает у учащихся качества исследователя: дисциплинированность, упорство в достижении цели. С 2008 по 2012 год количество занимающихся в секции истории и обществознания учащихся возросло с 10 до 33 человек. Ежегодно они принимают участие в работе секции истории и обществознания на школьной научно-практической конференции и занимают призовые места. Жюри отмечает разнообразие тематики, самостоятельность мышления, аргументированность позиции, культуру публичного выступления и дискуссии, и дает рекомендации для участия в районной научно-практической конференции.

Поэтапное формирование исследовательской культуры сказывается и на показателях успеваемости.

Кроме того, наблюдается:

- сохранение положительного отношения к предмету на протяжении всего цикла обучения;
- активное участие учащихся в творческой исследовательской деятельности на уроке и во внеурочное время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : (методические основы). – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Киба О. В. Преподавание курса «обществознание» в гимназических классах: компетентностный подход // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 3. – С. 21–41.
3. Пушкарёва Е. А. Философское мышление для формирования рефлексивности познания в образовательном процессе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2012. – № 1 (5). – С. 74–78.
4. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
5. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 143 с.

УДК 374 + 371 + 316.6

КУЛЬТУРА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: АДАПТАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТИ

Е.А. Пушкарёва, Л.В. Судоргина (Новосибирск, Россия)

В статье проводится анализ проблем культуры самоопределения личности, основных вопросов социальной адаптации ребенка. Отмечается, что адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в определенной культурной среде, но и выработка способности к дальнейшему

психологическому, личностному, социальному развитию. Подчеркивается, что причиной дезадаптации чаще всего является переживание ребенком своей неуспешности при несоответствии требований окружающих его возможностям или при завышенных требованиях ближайшего окружения. Выявляются адаптационные механизмы культурного процесса личностного самоопределения ребенка.

Ключевые слова: ценностная система общества, культура самоопределения, адаптационные механизмы личности, социокультурная адаптация.

В настоящее время воспитательная система переживает глубокий кризис. Реальностью стали массивная интвенция чужеродных ценностей, разрушающих отечественные традиции и противоречащих мировоззрению и культурам народов России, отсутствие сформулированной базисной системы ценностей, принимаемых обществом, самоустранение государственных и негосударственных организаций и учреждений, общественных структур от общенациональной и региональной проблемы воспитания детей и молодежи, забвение трудового, нравственного, патриотического и физического воспитания как фундаментальной основы формирования цивилизованного государства и его народа. И как результат – огромное количество детей-сирот, находящихся в маргинальном состоянии в широком смысле этого понятия.

Различные аспекты проблемы социальной адаптации личности издавна привлекали внимание специалистов различного профиля – культурологов, социологов, педагогов, психологов. Результатом исследований в данной области является понимание того, что адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в определенной культурной среде, но и выработка способности к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию в данной культуре.

Адаптация личности ребенка в культуре как один из основных социально-психологических механизмов социализации

зации напрямую связана с приспособлением ребенка к изменяющимся условиям социальной среды, а именно – введением его в мир культуры, который он осваивает в процессе обучения и воспитания [4]. Адаптация к школе – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной (образовательной) средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания всех участников. Социальные мотивы в процессе адаптации играют наиболее значимую роль, поскольку для них свойственна направленность на другого человека, на социальную значимость учебных действий. Важным социальным мотивом обучения является успешность обучения [6]. От результата адаптации к школе напрямую зависит успешность ученика, качество его обучения. Качество обучения – это комплекс потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающий удовлетворение потребностей по всестороннему развитию личности обучаемого [7]. Качество обучения также представляет собой непосредственный результат учебного процесса, который зависит от уровня квалификации и слаженных действий педагогического коллектива, от уровня организованности педагогической системы образовательного учреждения [13–14].

Способность адаптироваться к школе – важнейший показатель успешности процесса культурной социализации. Школа – это не что иное, как модель общества, его культуры, поэтому готовность молодого человека к жизни в обществе как раз и выражается в его умении жить в школе. Причем, вписаться в школьную культурную среду, пожалуй, даже несколько труднее, чем вписаться в общество. Общество более разнообразно, в нем легче найти свою «нишу», чем в школьных структурах.

Об исследовании адаптационных механизмов в школе необходимо, прежде всего, говорить в двух возрастных группах – младший школьник и школьник среднего звена.

Кризис седьмого гола жизни связан с изменением восприятия своего места в системе отношений, т.е. с измене-

нием социальной ситуации в жизни ребенка. (А.С. Выготский) Кризис 7 лет – это период социального «Я» ребенка [10]. Психологи считают, что характерная для этого периода переоценка ценностей определяется изменением внутренней позиции ребенка под влиянием внутренних (органических) факторов, подготовленных всем ходом личностного развития ребенка (И.Ю. Кулагина). Наметившееся в конце дошкольного детства умение осознавать свои переживания упрочивается. В период кризиса седьмого года жизни проявляется то, что А.С. Выготский называя обобщением переживания, при котором осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы. И.Ю. Кулагина считает, что этот кризис независим от того, когда ребенок пошел в школу в 6 или 7 лет, поскольку у разных детей кризис может сместиться либо к 6, либо к 8 годам, т.е. он не жестко связан с объективными изменениями ситуации.

Однако реальные наблюдения в школьной практике дают основания полагать, что у значительной части детей кризис происходит именно под влиянием начавшегося школьного обучения. Ребенок попадает в новую социокультурную ситуацию, где значимые для прежнего жизненного этапа культурные ценности, связанные с игрой, прежние интересы, мотивы действий мгновенно теряют внешнее подкрепление. И.Ю. Кулагина пишет: «маленький школьник с увлечением играет, и играть будет еще долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни». Суть в том, что сам ребенок может еще не понимать, что игра «перестала быть основным содержанием его жизни» [10]. Учителя практически весь первый год пребывания «шестилеток» в школе отмечают этот факт. Именно это несовпадение внутренних и внешних условий существования ребенка в данной период может явиться причиной обострения кризиса седьмого года жизни. Не секрет, что многие «шестилетки», так рвавшие в августе в школу, уже к концу сентября испытывают жестокое разочарование в школьной жизни.

Конечно, пусковым механизмом этих аффективных комплексов является школьная неуспешность ребенка, которая постоянно подвергается оценке учителем, родителями и сверстниками [6]. Таким образом, даже те дети, которые самостоятельно еще не «не созрели» для кризиса седьмого года жизни, неминуемо вводятся в его ситуацию началом школьного обучения [5].

Адаптационные механизмы в школе совершенно по-другому проявляются в другой возрастной группе – школьник среднего звена. В отличие от начальной школы родители получают информацию о своих детях от разных учителей, поэтому имеют возможность сопоставить успехи в учебе ребенка, его поведение на разных уроках, в различных социокультурных ситуациях школьной жизни [10]. Они сравнивают эти удачи и неудачи своих детей в настоящем с теми, которые были в начальной школе, и изменения в худшую сторону, возникающие иногда в пятом классе, часто объясняют недостаточной квалификацией, неправильным отношением преподавателей, особенно действиями классного руководителя. Естественно, это может стать причиной социокультурных конфликтов между родителями и учителями, что в свою очередь, отражается на характере отношений детей к школе, учебе, учителям, усугубляя трудности переходного периода.

Особенно негативное значение имеет давление, оказываемое родителями на детей, стремящихся сделать из своего ребенка «отличника». Оно крайне неблагоприятно влияет на психическое и физическое здоровье детей – за школьную успеваемость платится часто слишком большая цена.

Также нежелательно стимулирование индивидуального соперничества между детьми, так как они не обладают равными потенциальными возможностями. Из-за неудач и страха некоторые признают себя побежденными, что часто тормозит их социокультурное развитие. Плохо это и для тех, кто побеждает, у них формируются такие качества, как

стремление к доминированию, вместо радости приобретения знаний, чувство собственного роста и прогресса.

Адаптация ребенка к школе будет тем более успешной, чем активнее будет вовлечена в его обучение семья. Правильно организованная совместная деятельность школы и семьи позволяет учителю и родителям лучше узнать друг друга, наладить отношения конструктивного сотрудничества, приучает родителей оказывать детям помощь и поддержку в процессе их обучения [8].

К негативным факторам социокультурной дезадаптации личности, прежде всего, ребенка–школьника, относятся слабые компенсационные и психозащитные возможности детей, неблагоприятная ситуация в окружающей ребенка культурной среде. Часто причиной возникновения нарушений являются не сами по себе неудачи в деятельности ребенка, а характер и степень их переживания по поводу этих неудач. В итоге, школьник находится в некотором постоянном «стрессовом фоне» социокультурной среды, проявляя как избирательную чувствительность к различным влияниям, так определенно реагируя на них.

Причиной дезадаптации школьника, проявляющейся в нарушении поведения и снижении успеваемости, формировании культурной ситуации неуспешности, могут быть психологические переживания, связанные с острой или хронической психотравмирующей ситуацией. Причиной дезадаптации может быть также переживание ребенком своей неуспешности при несоответствии требований окружающих его возможностям или при завышенных требованиях ближайшего окружения, не учитывающих особенности ребенка. Дезадаптация, будучи психотравмирующей ситуацией для ребенка, в дальнейшем приводит к развитию неврозов.

В целом, в литературе рассматриваются следующие возможные виды адаптации [9]:

1. Адаптация личности посредством преодоления проблемной социокультурной ситуации. Так называемая активная адаптация, когда ресурсы личности мобилизуются для

восстановления адекватной социокультурной ситуации, формируя положительные изменения и для самой личности (приобретение новых знаний и навыков, формирование социальной компетентности).

2. Адаптация личности посредством ухода от проблемной социокультурной ситуации. Так называемая «пассивная» адаптация, когда личность претерпевает изменения, чаще всего не способствующие ее самоактуализации и самосовершенствованию.

3. Адаптация личности с сохранением проблемной социокультурной ситуации и приспособлением к ней. Так называемая «нейтральная» адаптация, которая приводит к преобразованию восприятия сложившейся ситуации (например, благодаря созданию ее непроблемного субъективного образа), либо к более глубокому изменению самой личности.

Также выделяют следующие разновидности социокультурной адаптации: внешняя – процесс приспособления личности к объективным внешним проблемам; внутренняя – процесс, направленный на разрешение различных внутренних проблем личности.

Разрабатывая различные аспекты проблемы личностного самоопределения школьника, мы рассматривали адаптационные механизмы, которые обуславливают течение данного процесса [11]. Среди таковых наибольшую роль играет механизм идентификации. Под механизмом самоопределения личности нами понимается устойчивая такая последовательность изменений в установках и взаимодействиях данной личности, которая приводит к существенным изменениям ее внутренней позиции относительно социокультурных ценностей и ролей.

Проблема идентификации анализируется в работах Л. И. Анцыферовой [3], Г. М. Андреевой [1–2], В. А. Ядова [17]. Понятие идентификации рассматривается авторами в различных аспектах. Идентификация как психологическая категория отражает процесс и самоопределения личности, соотнесения с образцом или идеалом, с другим человеком,

группой. Понятие «идентификация», буквально обозначающее уподобление себя другому, несет на себе определенную методологическую нагрузку. Поскольку процесс идентификации наиболее полно разработан в психоанализе, то термин обычно понимается в контексте теоретического психоанализа как бессознательный процесс подражания поведению или определенным качествам того лица, с которым индивид себя отождествляет [15–16]. Отсюда к нему часто критическое отношение, причиной которого является смешение явления и его интерпретации в неприемлемой теоретической схеме. В действительности, из того факта, что психоаналитический подход к идентификации кем-то не может быть принят, не следует, что явления идентификации не существует и что его не нужно изучать.

Понятие идентификации выражает простой эмпирический факт, что одним из самых элементарных способов понимания другого человека является уподобление себя ему. В данном отношении идентификация является одним из механизмов понимания другого человека.

В социально-психологической литературе понятие идентификации приобретает более широкое значение. Данное понятие означает имитацию, подражательное поведение и эмоциональное слияние, переживание субъектом той или иной степени тождественности с объектом [2].

В социологической литературе под идентификацией обычно понимают один из механизмов социализации личности, посредством которого приобретаются или усваиваются нормы, идеалы, ценности, роли и моральные качества представителей тех социальных групп, к которым принадлежит данный индивид, то есть идентификация является немаловажным механизмом самоопределения личности. Определим данное понятие как установление отношения между Я и социальным понятием, когда поведение личности соотнобразится с представлением о том, как должен вести себя субъект [11].

Существует проблема двух видов идентичности – личностной и социальной. Личностная идентичность – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт личности; социальная идентичность – самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе [1]. Для выявления личностной идентичности необходимо описание «Я-концепции», а для выявления социальной идентичности необходимо исследование связей личности со своей группой.

Вместе с тем, социальная идентичность – это в гораздо большей степени соотношение Я с группой, не что иное, как способ организации для данной личности ее представлений о себе и о группе, к которой она принадлежит. Справедлива также и мысль о том, что социальная идентичность это скорее то, что личность делает с ее позиции в социальной структуре, которая определяет его идентичность, чем то, что она думает о месте в этой структуре [3].

Теоретическое осмысление понятию социальной идентичности дано в работах А. Тэшфела, который разработал «теорию социальной идентичности» [18]. Само определение социальной идентичности предполагает такую связь: социальная идентичность – это «знание личности о том, что она принадлежит к определенной группе, и эмоциональная значимость для нее группового членства». Как же формируется такое знание? Ответ на этот вопрос дается вполне в традиции когнитивистского подхода, а именно: описываются три шага на пути познания человеком собственной идентичности. Первый шаг: социальная категоризация – упорядочивание социального окружения способом, который имеет смысл для личности. Второй шаг: социальная идентификация – процесс, посредством которого личность помещает себя в ту или иную категорию. Третий шаг: социальная идентичность – получение некоторого итога – полного социального отождествления личности. Здесь необходимо отметить, что А. Тэшфел четко разводит понятия «иденти-

фикация» – как процесс и «идентичность» – как продукт этого процесса [18].

В теории А.Тэшфела обсуждается и такой сложный вопрос, как принадлежность личности одновременно ко многим группам [18]. Как человек решает вопрос о своей идентичности в этом случае? Каков при этом результат познания им своего места в социальном мире? Однозначного ответа на этот вопрос нет. Сам А.Тэшфел полагает, личность в данном случае выбирает наиболее «выпуклую» группу, которая особенно значима для выработки взгляда на мир, то есть совершается типичный прием работы с социальной информацией. При этом возникает задача сортировки групп для обнаружения личностью для себя такой организации социального мира, в которой она усматривает свой путь восприятия себя и других, а значит свой путь поведения и действия. Другие авторы, стремясь дать более четкое понимание проблемы, добавляют, что выбор осуществляется часто под влиянием ситуации. В ней, в частности, обнаруживаются и латентные идентичности, то есть такие, которые иногда и не осознаются в обычных обстоятельствах. Все это не снижает угрозы конфликта принадлежностей: когда затруднительно решить вопрос о том, какая же группа более значима, выбор становится особенно сложным.

Утверждается, что личность всегда стремится к сохранению позитивной идентичности. Ее наличие способствует восприятию мира как более стабильного, надежного, справедливого. Напротив, утрата, позитивной идентичности не только дезорганизует свой собственный внутренний мир, но, как правило, приводит и к дезорганизации своих впечатлений относительно окружающего мира [2]. Формирование позитивной идентичности предполагает сравнение своей группы с другими позитивными группами, а также с негативными группами. Такое сравнение также способствует большей или меньшей сбалансированности суждений о внешнем мире: большое количество негативных групп воспринимается как доказательство его несовершенства. Для

успешного сравнения нужны надежные отличительные черты «моей» группы и «чужих» групп. Нахождение таких отличий имеет возможным следствием дифференциацию от других групп. На характер дифференциации влияет степень идентификации себя со своей группой; ситуация, в которой сравнение очевидно; релевантность сравнения (т. е. сравнение себя и своей группы с близкими); значимость признаков, но которым осуществляется сравнение. При негативной оценке своей группы возникает намерение личности покинуть ее и примкнуть к другой группе. Таким образом, для личности характерно стремление сохранить социальную идентичность, причем позитивную, и тем самым обеспечить соответствие, гармонию образа социального Я.

Все вышесказанное позволяет предложить следующее определение: социокультурная адаптация – это вид деятельности, направленный на оптимизацию взаимоотношений личности с окружающей социокультурной средой и состоящая в оценке ситуации и коррекции на этой основе, как поведения человека, так и состояния окружающей его социальной среды. При этом результативность социокультурной адаптации заключается в согласовании потребностей индивида с потребностями социокультурной среды, в которой он находится.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 288 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
3. Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития. – М., 1978.
4. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Антиномичность адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 66–71.
5. Белошистая А. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями

- системы образования // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 5. – С. 26–32.
6. Вагнер Н.А. Успешность ученика начальной школы в условиях дифференцированного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 18–23.
 7. Егоршин А.П., Пряничников С.Б. Методология оценки качества и эффективности образования // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 68–87.
 8. Зайцев С.В. На подступах к первому классу: программа подготовки дошкольников к личностно-ориентированной школе // Директор школы. – 2002. – № 8. – С. 52–58.
 9. Кричевский Р.Л., Дубровская Е.М. Социальная психология малой группы. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 318 с.
 10. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М.: УРАО, 1997.
 11. Пушкарева Е.А. Философия личности: проблема самоопределения // Философия образования. – 2002. – № 4. – С. 15–20.
 12. Пушкарева Е.А. Философское мышление для формирования рефлексивности познания в образовательном процессе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2012. – № 1 (5). – С. 74–78
 13. Судоргина Л.В. Здоровьесберегающие аспекты параллельного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 36–42
 14. Судоргина Л.В. Формирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 34–39
 15. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: СТД, 2003.
 16. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы. – СПб., 1997.
 17. Ядов В.А. Социальная идентификация личности. – М., 1994.
 18. Tajfel H. Social and cultural factors in perception // Lindzey G., Aronson E. (eds.). The handbook of social psychology. – Reading, 1968.

УДК 373.3/.5 (075.8)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «КОНФЛИКТОЛОГИЯ И МЕДИАЦИЯ В ШКОЛЕ»

А. А. Гребенкина, Е. В. Гребенкин (Новосибирск, Россия)

В статье рассматриваются инновационные подходы к организации конфликтологической подготовки студентов педагогического вуза. Уделяется внимание вопросам разрешения педагогических конфликтов и повышения компетентности педагогов и психологов в сфере предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов в системе образования. Медиация рассматривается как альтернативная технология разрешения споров и конфликтов в образовательном учреждении.

Ключевые слова: конфликт, конфликтная компетентность, конфликтологическая подготовка, медиация, медиативная техника.

Деятельность психологов и педагогов в системе образования часто протекает на фоне конфликтных ситуаций. Как следствие приобретает актуальность проблема повышения компетентности педагогов и психологов в сфере предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов в системе образования.

Образовательный стандарт высшего профессионального педагогического образования включает в себя общие курсы педагогического, психологического, и социологического направлений, в содержании которых рассматриваются проблемы межличностных отношений, психологии малых и больших групп, межгрупповые отношения и взаимодействие. Вместе с тем, результаты опросов, тестирований, а также наблюдение за деятельностью молодых педагогов в школе показывают, что общей психологической и социально-педагогической подготовки, предусмотренной стандартом не достаточно.

В первую очередь, это относится к знаниям и умениям педагогов по профилактике и разрешению конфликтов. Для педагога умение конфликтовать означает способность воплощать собственные желания и потребности без причинения ущерба окружающим. Пассивное поведение или робость перед конфликтом приводит к тому, что педагог не может выразить себя адекватно и вследствие этого позволяет себя подавить, перехитрить или запугать.

Целью курса «Конфликтология и медиация в школе» является формирование у студентов представления о причинах конфликтов в системе образования, неоднозначности взглядов на сущность и структуру конфликтов в школе. Обучение студентов строится на освоении различных концепций и подходов к изучению данного явления.

Задачами курса являются:

- ознакомление студентов с основными понятиями курса, понятие конфликта как психологического феномена;
- ознакомление с особенностями и видами конфликтов, внешними проявлениями и способами преодоления конфликтов;
- формирование представления и первичное овладение технологией разрешения конфликтов в школе и овладении медиативной технологией разрешения конфликтов.

Базовая основа конфликтных ситуаций, в которые оказываются втянутыми учителя, представлена целым комплексом причин:

- невозможность (ограниченная возможность) учителя прогнозировать характер поведения учеников на уроке или на перемене;
- неожиданность поступков учеников, которые приводят педагога в состояние смятения и нарушают запланированный ход урока;
- стремление учителя любыми средствами сохранить свой статус;
- оценивание учителем не поступка ученика, а его личностных качеств, излишняя строгость и требовательность;

– проекция на семью и стремление учителя подчеркнуть отрицательные качества родителей и образ жизни семьи в целом;

– отчужденность учителя от личных проблем школьника, эмоциональная черствость.

В методическом арсенале учителя в основном активно используются традиционные методы урегулирования конфликтов, отказаться от которых (особенно учителю со стажем) бывает чрезвычайно сложно. Однако при работе с конфликтами современных школьников следует применять современные методы психолого-педагогического воздействия, одним из которых является медиация.

Как технология урегулирования конфликтов в школе, медиация стала применяться относительно недавно (80-90-е годы XX столетия). Зарубежные исследователи утверждают, что впервые она появилась в Америке и постепенно стала распространяться по всему миру. В начале XXI века во многих странах мира медиация является официально признанной профессией.

В настоящее время существуют несколько определений медиации.

Медиация, (лат. *mediatio* – право] – посредничество, содействие третьей, нейтральной стороны в мирном разрешении споров.

Медиация (англ. *mediation* – посредничество) – содействие третьей стороны двум или более лицам в поисках соглашения в спорной или конфликтной ситуации.

Медиация – переговоры по правилам, особым образом организованный переговорный процесс по разрешению конфликта с участием третьей нейтральной стороны – медиатора.

Целесообразность применения медиации основана на признании факта позитивного влияния третьей нейтральной стороны (посредника) на проведение переговоров. Медиация имеет разнообразные исторические и культурные корни. В последнее десятилетие к медиации заметно возрос

исследовательский интерес, и она стала начала играть заметную роль в системе образования и отправления правосудия многих стран мира.

Ключевой фигурой процесса медиации является медиатор – лицо (группа лиц или организация), осуществляющее посредническую деятельность. Медиатор – профессиональный посредник в переговорах по разрешению конфликтов [2, с. 96].

Медиатор может играть роль «заместителя» прямых контактов между сторонами. Медиаторами могут быть администраторы, педагоги, консультанты и др. или группа лиц, осуществляющих миротворческую миссию.

Медиация основывается на принципе «выиграть-выиграть». Проведение примирительной процедуры требует большого терпения и упорства. Истинные преимущества медиации заключаются в поиске более приемлемых решений, взаимоуважении, соблюдении взятых на себя обязательств, восстановлении отношений между школьниками, педагогами или родителями.

Технологическую карту проведения медиации можно представить в виде последовательно сменяющих друг друга этапов:

Первый этап. Предварительные, индивидуальные встречи со сторонами конфликта. Уточнение позиций конфликтующих сторон, определение возможности проведения примирительной встречи – медиации.

Второй этап. Формирование взаимоприемлемой повестки переговоров; представление сторон, выяснение причин и обстоятельств способствовавших возникновению конфликта, восстановление картины конфликта, версия контрагента А – контрагента Б.

Третий этап. «Вентиляция эмоций», обид, взаимных претензий.

Четвертый этап. Основной этап – формулирование предложений, взаимных уступок.

Пятый этап. Подготовка и подписание примирительного договора, соглашения; контроль, отслеживание дальнейшего развития ситуации [1, с. 328].

Медиация (посредничество) не может быть универсальным инструментом урегулирования конфликтов. В определенных ситуациях ее применение недопустимо. Однако, анализ конфликта при помощи медиатора (посредника), дает шанс, как учащимся, так и педагогам, переосмыслить свое поведение, активизирует внутренние ресурсы.

Этому искусству (искусству договариваться) стали обучаются студенты НГПУ. Опыт внедрения курса конфликтология и медиация в школе в Новосибирском государственном педагогическом университете показал, что искусство разрешения конфликтов привлекает многих студентов возможностью тренировки миротворческих навыков, способствует повышению самооценки и социального статуса молодого специалиста.

Студенты, которые прошли данный курс, на вопрос о результатах своего обучения, отвечали следующим образом:

– конфликт, с которым работает медиатор, превращается в созидательный процесс. Посредничество открывает возможность сотрудничества, разрешения конфликта на основании удовлетворения взаимных интересов, по принципу «выигрыш-проигрыш».

– у студентов, прошедших данный курс, улучшаются взаимоотношения в группе, ослабляется враждебность и напряженность.

– внедрение посредничества позволяет снизить количество фактов унижения учащихся и отстранения их от занятий.

Студенты учатся не только разрешать конфликты, но и овладевают навыками активного слушания, открывают в себе лидерские качества и способности к коммуникации.

Школьники, с которыми студенты проводили примирительные встречи на практике, говорили о том, что при помощи молодых педагогов им наконец-то удалось разрешить

длительные конфликты, ранее считавшиеся для них бесперспективными (намного проще оказалось рассказать о своих проблемах учителям, которые не имеют в отношении тебя негативного мнения, нежели, учителям, у которых ты учишься).

На рефлексивных семинарах студенты-медиаторы отметили, что благодаря новой для себя деятельности они научились: лучше понимать себя, слушать собеседника, работать в команде, признавать свои и чужие ошибки, «добираться до сути человеческого поведения».

Управлять конфликтами в педагогическом коллективе чрезвычайно сложно. Педагог, который владеет медиативной техникой, может выполнять посредническую функцию, но в ограниченном объеме. Сложные конфликты должны разрешать специально обученные учителя-медиаторы, которые пользуются уважением и доверием среди педагогов, или медиаторы, приглашенные со стороны.

Экспериментальные исследования, проведенные в ряде школ России спустя два года, после внедрения медиации, показали, что эффективность у нее очень высокая. Особенно благоприятные результаты получаются в тех школах, которые смогли наладить неформальное сотрудничество между учениками и учителями. В школах, работающих по инновационной программе, заметно улучшился психологический микроклимат, повысился уровень взаимного доверия, защищенности.

Отработка навыков ведения переговоров требует всестороннего анализа реальных проблем современной школы и противоречий, скрытых внутри педагогической деятельности. Чем разнообразнее и разнонаправленней человеческие интересы, тем сложнее их объединять и увязывать, приводить к гармонии. Несомненно, профилактика конфликтов должна быть более приоритетным видом деятельности образовательного учреждения, нежели работа, связанная с их урегулированием.

В настоящее время объектом педагогического воздействия в основном, являются школьники, а учителя и родителя остаются вне поля зрения [3]. Работа с конфликтами в школе требует специальной подготовки учителей, организации рефлексии их деятельности, педагогических консилиумов по обсуждению коммуникативной этики учителя, умению слушать и слышать учеников, применению современных воспитательных подходов к ученикам и изучению их менталитета.

Умение грамотно и конструктивно разрешать конфликтные ситуации может и должно стать одним из ведущих навыков у современных педагогов, работающих в современной школе.

Внедрение в образовательный процесс специальных тренингов для студентов, позволяет на практике рассматривать проблемы современных школьников, определять пути выхода из кризисных ситуаций, видеть педагогические просчеты и недоработки в учебно-воспитательном процессе. Учитель должен уметь работать с конфликтом. В зависимости от того, насколько эффективной будет данная работа последствия конфликта станут функциональными (конструктивными) или дисфункциональными (деструктивными).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Социальная работа: Учебное пособие / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Изд.-торг. корпор. «Дашков и К», 2008. – 364 с.
2. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / пер. с нем. Н. В. Маловой : «Духовное познание», Калуга, 2004. – 176 с.
3. Гребенкин Е.В., Хаббергер В. Особенности конфликтного поведения младших школьников и школьников подросткового возраста: взгляд из России и Германии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1 (5). – С. 16–24

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ АСПЕКТЫ РАЗДЕЛЬНО-ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Судоргина (Новосибирск, Россия)

В статье представлен анализ вопросов гендерного подхода в обучении и воспитании детей. Знания о функциональной специализации психики мальчиков и девочек важны, так как позволяют разрешить многие противоречия современного процесса обучения. Исследованиями педагогов, психологов, нейропсихологов, физиологов, врачей доказано, что раздельно-параллельное обучение дает преимущество в развитии мальчиков и девочек. При этом формируется более адекватная жизненная позиция, личностное самоопределение, выбор идеалов и жизненных целей, сохраняется психологическое и физическое здоровье. В статье особо подчеркивается, что раздельно-параллельное обучение в школе способствует достижению максимального результата в обучении для получения высокого качества образования и сохранения здоровья детей.

Ключевые слова: гендерный подход в обучении, раздельно-параллельное образование, здоровьесберегающее образование.

В последние годы в научной литературе все чаще появляются публикации по вопросам гендерного подхода в обучении и воспитании детей [1; 3; 9; 11]. Часто гендерный подход связывают с дифференцированным подходом в обучении. Для того чтобы осуществлять дифференцированный подход, необходимо понимать, какие базовые механизмы скрываются за различиями в усвоении школьной программы мальчиками и девочками, в их поведении. Знания о различиях, т.е. функциональной специализации мозга и психики мальчиков и девочек очень важны, так как позволяют разрешить многие противоречия современного процесса обучения [5]. Используя результаты теоретических и практических исследований гендерных особенностей детей можно целенаправленно влиять на успешность обучения [10].

Более 50 лет мальчики и девочки России ходят в общий класс, сидят за одной партой. Сторонники совместного обучения мальчиков и девочек доказывали, что новация безопасна для детей и от реализации этой идеи общество получит положительный результат, но игнорирование принципов раздельного обучения и воспитания изменило половую ориентацию, сделало ее смешанной: феминизируя мальчиков и омужествляя девочек. У девочек и женщин появляется стремление играть мужскую, доминирующую роль, а мальчики и мужчины соглашаются на второстепенную роль, роль ведомого. Так происходит перекося ролей. Это, естественно, порождает проблемы в будущих семьях и в воспитании детей.

Проблема заключается еще и в том, что игнорирование объективно существующих различий в познавательной и аффективной сфере мальчиков и девочек, которое обусловлено нейрогенетически [3], приводит к снижению качества образования в целом. Учитывая, что обучение в начальной школе является важнейшим этапом формирования основных психофизиологических функций, операций мышления, становления навыков учебного труда, наибольшей восприимчивости к педагогическим воздействиям, целесообразно введение раздельного обучения на начальном этапе систематического обучения детей.

Исследованиями педагогов, психологов, нейропсихологов, физиологов, врачей доказано, что раздельно-параллельное обучение дает преимущество в развитии мальчиков и девочек. При этом формируется более адекватная жизненная позиция, личностное самоопределение, выбор идеалов и жизненных целей, сохраняется психологическое и физическое здоровье, формируются адекватные полоролевые функции, воспитывается уважение к противоположному полу, что, в целом, определяет будущее развитие мальчиков и девочек, их жизненную успешность. Поэтому, при планировании развития нашего образовательного учреждения гендерный подход в обучении и воспитании взят за ос-

нову, как одна из форм дифференциации в образовании, а использование гендерных особенностей применяется для достижения максимального результата в обучении, для получения высокого качества образования и сохранения здоровья детей.

Девочки и мальчики, их организмы устроены совершенно по-разному. У них разный обмен веществ, разные характеристики поведения. Девочке свойственна нежность, грациозность, мягкость, уступчивость, ранимость, терпимость, нерешительность. Мальчику, наоборот, присущи резкость, решительность, азартность, соревновательность, бесшабашность, удаль. Если рассуждать с позиции Л.С. Выготского, создавшего оригинальное научное направление в психологии [4], где основу составляет учение об общественно-исторической природе сознания человека, то испокон веку каждый народ стремился сохранить здоровье потомства, поэтому воспитанию подрастающего поколения уделялось очень большое внимание. И богатые аристократы, и бедняки своих детей ориентировали на мужской и женский образы, считавшиеся идеалом идеальной культуры. У всех народов всегда женщины и мужчины резко различались в своих обязанностях, задачах, работах, отличались внешне и внутренне.

Необходимость и естественность половых различий в организации психической деятельности мальчика и девочки доказана исследованиями как советских и российских ученых (В.Д. Еремеева [12], В.Г. Геодаян, В. Искрин [7], В.Ф. Базарный [1–2] и др.), так и зарубежных (М. Гариен [5], Т.В. Бендас [3]).

Дифференцированный подход к обучению мальчиков и девочек уже стал одной из важнейших проблем во многих зарубежных странах и становится все более актуальным и востребованным в российской педагогике.

Медицинские исследования профессора Натальи Николаевны Куинджи (Москва) неопровержимо доказали, что при раздельном обучении все системы организма детей

дают лучшие показатели [6; 8]: и пищеварительная, и сердечнососудистая, и нервная. В целом, снижается утомляемость, заболеваемость, тревожность.

Особой популярностью среди педагогов в последние годы пользуются идеи В.Ф. Базарного, основным девизом которого является девиз «Спасем природу мальчиков и девочек – спасем Россию» [1]. В полной мере на протяжении 17 лет реализация идей доктора В.Ф. Базарного осуществлена в школе – лаборатории № 760 им. А. Маресьева г. Москвы. Физическое развитие мальчиков, обучение письму перьевой ручкой, ростомерная мебель (приспособленная к росту каждого ребенка), «конторки Базарного», сенсорные тренажеры и многое другое способствует созданию здоровьесберегающей школы. Газета. Ru в статье «Девочки отдельно, мальчики отдельно» отмечает: «около десяти лет назад эксперимент по внедрению здоровьесберегающих технологий в обучении начинался и в нескольких детских садах и школах Московской области, но местные чиновники его благополучно похоронили. А вот некоторые российские регионы оказались в этом вопросе более дальновидными. Система, оберегающая здоровье детей, повсеместно внедряется в школах республики Коми, Ставропольского края, Оренбургской, Пермской и Вологодской областей и «близнезарубежного» Крыма. В Москве же – другой здоровьесберегающей школы, кроме 760-ой, нам найти так и не удалось».

В целом, в системе образования существует парадоксальное явление: образование в нашей стране является мужским по своему содержанию, так как учебные планы, учебные предметы имеют сильную технократическую, естественнонаучную тенденцию и построены с расчетом на включение подготовленного ученика в технологические процессы. Вследствие этого являются предпочтительными и мужские стили познания, а также мускулинные качества личности. Но формы организации образования, способы передачи знания выстроены таким образом, что являются

по своим психофизиологическим параметрам преимущественно женскими, особенно в начальной школе. В связи с этим с наибольшими трудностями в начальной школе сталкиваются мальчики, так как их психофизиологические особенности часто мешают быть «примерными» учениками. В средней и старшей школе картина меняется, так как на первый план выходят другие подходы в обучении, преимущественно мужские, и на втором плане оказываются девочки.

Можно привести многочисленные примеры положительных результатов раздельно-параллельного обучения в Москве, Санкт-Петербурге, Туле, Железногорске, Костроме, Сыктывкаре, Перми, Ставрополе, в республике Коми. В настоящее время в сети Интернет размещено значительное количество сайтов и информации о школах, реализующих гендерные подходы и систему раздельно-параллельного обучения.

Раздельно-параллельное обучение и воспитание по праву считается здоровьесберегающим, потому что базируется на глубоком изучении физиологических и психологических особенностей ребенка.

Интерес к разработанным в России здоровьесберегающим технологиям проявляют органы образования Англии и Италии, уже несколько лет по схожим методикам работают экспериментальные школы и детские сады в Финляндии. Подтверждение популярности раздельного обучения имеются и в Англии – 80 % раздельные школы, в США за последние годы их количество увеличилось в 200 раз, во Франции государственные школы смешанные, частные все раздельные.

Цели гендерного образования почти десять лет реализует средняя школа ^о 3 г. Тулы, программой эксперимента предусмотрен опыт раздельного обучения мальчиков и девочек в разных классах при одновременном совместном пребывании детей в периоды вне классных занятий, на подготовительных и факультативных уроках и некоторых других общих мероприятиях. До начала эксперимента в школе

констатировано ряд серьезных проблем, общих для всех смешанных форм образования. Гипотезой проводимого эксперимента по раздельному обучению мальчиков и девочек стала предполагаемая возможность сделать процесс обучения, отвечающим психофизиологическим особенностям тех и других, психологически комфортным, способствующим более гармоничному личностному развитию учащихся. Предварительное психологическое обследование детей, участвующих в эксперименте, показало большой разброс и вариативность их индивидуальностей.

Раздельное обучение же создает условия для более индивидуального подхода к учащимся, с учетом их психологических и личностных особенностей. По результатам эксперимента отмечается ряд положительных тенденций в познавательном и личностном развитии мальчиков и девочек раздельных классов, создана новая гендерная модель образовательно-воспитательной системы, основанная на принципе демократичности. В гендерном подходе обучения мальчики и девочки имеют равные права в получении знаний и участии в общественной жизни школы; они не противопоставляются друг другу, а взаимодействуют на основе партнерских отношений. Принцип природосообразности (признание личностного равноправия мальчиков и девочек) не означает отрицания биологических и психофизиологических особенностей и различий в их жизнедеятельности. Последнее требует различных форм, методов и средств обучения для более полной реализации способностей каждого как в учебной и вне учебной деятельности. Соответствие требованиям времени. В гендерном подходе в обучении детей особенно актуальны единство действий учителя и родителей ребенка. Данное положение требует тесного взаимодействия учителя с семьей учащегося для согласования целей задач воспитания и обучения на основе и уважения к ребенку как личности и соблюдения его прав как человека.

Но, пожалуй, самым результативным и впечатляющим является опыт лицея № 103 «Гармония» г. Железногорска Красноярского края, который уже не один год занимается проблемой отдельно-параллельного образования мальчиков и девочек, т.е. подбором содержания, форм и методов обучения в соответствии с половозрастными особенностями школьников.

Сегодня в Лицее № 103 разрабатываются образовательные технологии, учитывающие гендерные особенности учащихся. Созданы и апробируются программы и методические пособия по русскому языку, литературе, истории, иностранным языкам, информатике, математике, физической культуре, ИЗО, которые ориентированы на гендерную маркировку.

Вся научно-исследовательская работа Лицея нацелена на повышение профессиональной компетентности учителей в области нейропсихологии. В 1989 г. были набраны первые классы отдельного обучения. На сегодняшний день в Лицее 28 классов отдельного обучения (8 выпусков).

Кроме этого в едином образовательном пространстве с классами отдельного обучения обучаются еще более 20 классов смешанного типа. Такое сочетание дает возможность для исследования и анализа процесса обучения и его результатов. Проводя среди учащихся 11 классов Лицея № 103 «Гармония» тест Г. Айзенка «Коэффициент интеллекта» (IQ) определили: у мальчиков из классов отдельного обучения IQ выше, чем у мальчиков из смешанного класса, как 101,9 против 87,9. У девочек 104,8 против 90,2. Таким образом, проведенный сравнительный анализ успешности обучения в Лицее № 103 показал, что, используя гендерные аспекты образования, удастся достигнуть стабильных успехов именно в классах отдельного обучения. Особая форма организации учебно-воспитательного процесса благоприятно сказывается на результатах успеваемости юношей и девушек, что обеспечит им и профессиональный успех в будущем. По всем другим направлениям работы

школы (творчество, спорт, сохранность здоровья и т.д.) результаты говорят о том, что отдельное обучение – это достаточно перспективное направление в проблеме «Природосообразная педагогика». Особая творческая обстановка, созданная за счет развития системы дополнительного образования способствует эффективному общению мальчиков и девочек во внеурочной деятельности. Более 30 творческих объединений, 18 хоров мальчиков, театр пластиковой моды, своя видео-студия, учителя во всех творческих делах вместе с учениками, настоящая гармония в отношениях и делах – отличительная особенность лицея отдельного обучения и невероятная популярность в Красноярском крае.

Как показывает представленный опыт, основная цель каждого образовательного учреждения, реализующего гендерный подход в обучении – создание ситуации успеха для каждого ученика и ученицы школы. Ведь только успешный ученик может стать успешным человеком. По определению

В.Д. Еремевой в понятие «успешный ученик» включает:

- способность к усвоению образовательных программ, предлагаемых школой, т.е. тех, которые педагогика как наука на данном этапе своего развития готова дать детям – всему классу одну и ту же;

- способность продемонстрировать свои знания, умения и навыки (знать, понимать и уметь объяснить то, что ты понимаешь – это не одно и то же);

- высокие школьные отметки – чаще всего именно они являются основным критерием школьной успешности;

- способность использовать полученные знания, умения и навыки в жизни – это очень важно: знания, которые остаются лишь в стенах школы, никому не нужны;

- положительную динамику развития – мы видим рост нашего ученика;

- положительную мотивацию к обучению, положительное отношение к школе, сохранение познавательного интереса – ученика, который не любит школу и не хочет учиться, нельзя назвать успешным;

– социальную адаптированность – ему хорошо в школе, среди сверстников и учителей; позитивные отношения между учеником и учителем – ни о какой успешности не может быть и речи, если ученик не любит или боится учителя, а учитель не понимает и не принимает ученика;

– позитивные отношения с одноклассниками;

– хорошее физическое и психическое здоровье;

– адекватно-позитивная самооценка – ребенок сам должен чувствовать себя успешным;

– чувство благополучия, защищенности в семье и школе – тревожный, задержанный отличник не может быть назван успешным учеником.

Итак, успешность ученика – это не только объективный показатель высоких результатов познавательной деятельности, не только положительная оценка учителя, но и позитивная самооценка и самоощущение самого ребенка, этому в полной мере соответствует система отдельно-параллельного образования.

Таким образом, следует отметить, что самым разумным является организация образовательного процесса по принципу: обучаем отдельно, воспитываем вместе или, другими словами: «для того, чтобы наше общество нормально развивалось, нам нужны самостоятельные, умеющие принимать решения, надежные мужчины и женщины, обладающие всеми преимуществами, которые природа дала каждому из полов, уважающими себя и ценящими свою половую принадлежность. А для этого необходимо научиться учить не просто школьников, а мальчиков и девочек» [12].

Осуществлять гендерный подход в образовании детей – это значит действовать с пониманием социального, конструктивистского происхождения категорий «мужского» и «женского» в обществе, ставить личность и индивидуальность ребенка в развитии и воспитании выше традиционных рамок.

Актуальность выбора именно младшего школьного возраста для начала осуществления отдельного обучения оп-

ределяется тем, что в этом возрасте у ребенка слабо развита способность к рефлексии, он еще не понимает, не осознает индивидуальных особенностей собственной психики (особенностей восприятия, мышления) и не может сам адаптировать познавательный процесс в соответствии с ними. Сделать это – задача педагога.

Проект «Раздельно-параллельное обучение и воспитание младших школьников в гимназии», разработанный творческой группой администрации и педагогов гимназии № 14 «Университетская» г. Новосибирска обеспечивает внедрение системы раздельно-параллельного обучения и воспитания в образовательный процесс начальной школы (прогимназии), в нем обозначены цели, задачи, ожидаемые результаты, определена новизна и практическая значимость, представлен перечень литературы по гендерной проблематике.

Разработке проекта предшествовало изучение научной и научно-популярной литературы, практического опыта школ России. Особую благодарность за представленный практический опыт по реализации системы раздельно-параллельного образования авторский коллектив выражает педагогическим коллективам Лицея № 103 «Гармония» г. Железнодорожска Красноярского края и средней общеобразовательной школы № 3 г. Тулы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базарный В.Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. – М.: ООО «Редакция журнала «Пульс», 2009.
2. Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. – Сергиев Посад : Маковец, 1995.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология : учебное пособие. – СПб : Питер, 2009. – 431 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – Москва: Эксмо, 2004. – 508 с.

5. Гариен М. Мальчики и девочки учатся по-разному! : руководство для педагогов и родителей / пер. с англ. – М., Астрель : АСТ, 2004. – 302 с.
6. Доскин В.А., Куинджи Н.Н. Биологические ритмы растущего организма. – Москва : Медицина, 1989. – 224 с.
7. Искрин В.И. Новая психология. – Санкт-Петербург : Б&К, 2001. – 222 с.
8. Куинджи Н.Н. Кого воспитывает и обучает школа: мальчиков, девочек или ... // Биология в школе. – 1988. – № 2. – С. 17–20.
9. Старовойтова Ж.А. Организация процесса обучения в основной школе на основе гендерного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2006. – 22 с.
10. Судоргина Л.В. Формирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 1. – С. 34–39.
11. Тихомирова Е.Е., Колечкова О.И. Этические концепты культуры как основа воспитания // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 3. – С. 54–61.
12. Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. – Москва : Педагогика, 1991. – 232 с.

АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ

Вагнер Наталья Александровна – учитель начальных классов, ФБОУ Гимназия №14 «Университетская».

E-mail: vagner_72@mail.ru

Власюк Наталья Николаевна – доцент кафедры иностранных языков ИЕСЭН, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: nnvlasuk@ngs.ru

Гребенкина Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Новосибирская государственная архитектурно-художественная академия.

E-mail: annushka_2007@mail.ru

Гребенкин Евгений Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: rusforscher@mail.ru

Евзрезов Денис Валерьевич – аспирант кафедры философии, Новосибирский государственный педагогический университет

Латуха Ольга Александровна – кандидат экономических наук, доцент кафедры организации здравоохранения и общественного здоровья ФПКиППВ, Новосибирский государственный медицинский университет.

E-mail: latuha@mail.ru

Майер Борис Олегович – доктор философских наук, профессор, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО МГИМО (У), проректор по науке, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: maierbo@gmail.com

Пушкарёва Елена Александровна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: pushkarev73@mail.ru

Пушкарёв Юрий Викторович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: pushkarev73@mail.ru

Судоргина Любовь Вилениновна – учитель высшей квалификационной категории, заслуженный учитель России, соискатель кафедры управления образованием, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: Lubov_sudorgina@mail.ru

Чернышенко Елена Геннадьевна – учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории, МБОУ Гимназия № 14 «Университетская».

E-mail: solnce_sib@mail.ru

Научное издание

ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

«**Инновационное образовательное
учреждение:
методология научного подхода**»

Подписано в печать 28.12.12. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 10. Уч.-изд. л. 10,5. Тираж 100 экз. Заказ № 25.

Новосибирский государственный
педагогический университет
630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28.