

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ № 6 (57) 2014

Всероссийский научный журнал

Редакционная коллегия

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

Учредители:
ФГБОУ ВПО
«Новосибирский
государственный
педагогический
университет»
Научно-иссле-
довательский институт
философии
образования

Институт
философии и права
СО РАН

Журнал основан
в 2001 г.

Выходит 6 раз в год

Журнал
зарегистрирован
Федеральной
службой по надзору
в сфере связи,
информационных
технологий
и массовых
коммуникаций

ПИ № 77-12553
от 26 апреля 2002 г.

© НИИ ФО НГПУ,
2014

СОДЕРЖАНИЕ

Вместо предисловия 3

Раздел I

ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ КОСМОСА И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ

Хартов В. В. (Москва). Космос и прогресс..... 4
Полищук Н. В. (Ровно, Украина). Воспитание духовного космически-
ориентированного человека будущего
(философско-образовательный аспект)..... 11

Раздел II

ПОНИМАНИЕ НАУКИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕСТВА

Пфаненштиль И. А., Яценко М. П. (Красноярск). Новые
образовательные тенденции в контексте глобализации 21
Турбовской Я. С. (Москва). Фундаментально-исходные основы
профессионального образования в условиях глобализации 29
Чупахин Н. П., Павлова В. Д. (Томск). Поиски смысла образования:
от понятийной культуры науки к духовной культуре личности..... 44
Демченко З. А. (Архангельск). Ценностно-позитивное отношение
студентов вуза к научно-исследовательской деятельности 54
Костина Е. А. (Новосибирск). Академическая мобильность студентов
высшей школы России: кросс-культурный подход 64

Головко Н. В., Рузанкина Е. А., Зиневич О. В. (Новосибирск).
«Третья миссия» университета и проект общественного
понимания науки: доклад Бодмера..... 77

**Раздел III
ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
И ТЕНДЕНЦИИ ЕГО РАЗВИТИЯ**

Тарасова М. В., Кудашов В. И. (Красноярск). Образовательная
реализация идеалов культуры в системе социума..... 94
Лазуткина Е. В. (Красноярск). К вопросу интерпретации категории
«культура», определений культурной и литературной элит
и их роли в образовании105
Ерохина Е. А. (Новосибирск). Социокультурный подход
в исследовании этносоциальных процессов.....116

**Раздел IV
ВОПРОСЫ ГУМАНИЗМА И ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Вишев И. В. (Челябинск). Новое направление гуманизма.....127
Данчай-оол А. А. (Санкт-Петербург, Кызыл). Антиномии
системы воспитания, формирующей абстрактное
рассудочно-вещное мышление137

**Раздел V
ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Никитенко В. Н. (Биробиджан). Народное и инородное образование.....143
Кононова Т. А. (Новосибирск). Мотивация решения учебных задач
(теоретический аспект).....153
Пожарницкая О. В. (Томск). Компетентностный подход
и новая образовательная парадигма160
Степанов С. А. (Новосибирск). Проблема институционализации
образовательных форм самонавигации в школе
(методологический аспект)166
Митина Г. В. (Хабаровск). Философское осмысление
методологических основ социализации младшего школьника.....178

**Раздел VI
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ АНАЛИЗА**

Загорюлько Л. П. (Новосибирск). «Языковой ландшафт»
как категория социальной философии.....188

**Раздел VII
ИНФОРМАЦИЯ**

Беседа директора Федерального государственного бюджетного научного учреждения
"Институт теории и истории педагогики" РАО,
доктора философских наук, профессора С. В. Ивановой
с членом редколлегии журнала «Философия образования»,
заведующим лабораторией философии образования Института теории
и истории педагогики РАО, доктором педагогических наук Я. С. Турбовским..... 195
Стенограмма вебинара «Взаимодействие педагогической науки
и образования в современных условиях» 202
Правила оформления статей для авторов
и заявления об этике публикаций и недобросовестной практике..... 216

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

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

*Издание подготовлено
при финансовой
поддержке
ГОО «Новосибирское
философское
общество»*

Редактор
Е. А. Бутина

Переводчик
Л. Б. Вертгейл

**Оператор
электронной верстки**
Н. А. Бутин

Набор
Т. С. Косенко

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

Подписано в печать
13.12.2014
Формат 70x100/16
Печать офсетная.
Бумага офсетная.
Усл.-печ. 20,8 л.
Уч.-изд. 22,4 л.
Тираж 1000 экз.
Цена свободная
Заказ №

Издательство
СО РАН, 630090
Новосибирск,
Морской проспект, 2

Отпечатано
в ФГБОУ ВПО «НГПУ»
630126
Новосибирск,
Виллойская, 28

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

Дорогой читатель, ни для кого не секрет, что мир сегодня находится в неустойчивом состоянии: новая модель мироустройства скрывает много вызовов и в то же время много технологических прорывов. Правы антиглобалисты, которые считают, что глобализация, концентрируя научно-технические достижения человечества, должна направлять их на благо всех людей. Постмодернистская философия, определяя «другую глобализацию» (альтернативу вестернизации), использует астрономический термин «конstellация» (двойное движение звезд вокруг своей оси и подвижного центра). Современное давление на Россию со стороны Западного зарубежья (санкции и др.) усилили стремление нашего государства возродить свою мощь, проявить политическую волю к изменению курса реформ в соответствии со своими государственными интересами. Преодоление кризисной ситуации, масштабы социальных преобразований, мощный научно-технический прогресс, рост национального самосознания, превращение образования в область экономической деятельности и др. определяются уровнем образованности общества, качеством образования, способностью человека отвечать на вызовы современного мира. Передавая новому поколению накопленные знания, образование обязано готовить обучающихся к решению актуальных архисложных научно обоснованных проблем. Позвольте проиллюстрировать эту идею двумя первыми статьями настоящего номера журнала (Раздел I. «Проблемы освоения космоса и современные требования к формированию личности»).

С наступающим Новым 2015-м годом и с пожеланием нашего дальнейшего плодотворного сотрудничества!

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

Н. В. Наливайко

Раздел I
ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ КОСМОСА
И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ
К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ

Part I. PROBLEMS OF SPACE EXPLORATION
AND MODERN REQUIREMENTS TO THE PERSONALITY FORMATION

УДК 52+001

КОСМОС И ПРОГРЕСС

В. В. Хартов (Москва)

В статье рассматривается необходимость интенсивных исследований, продвигающих прогресс в области дальнейшего изучения космоса по ряду направлений. Направление первое – развитие фундаментальных знаний об основах мироздания. Второе направление усилий – полное понимание всех процессов образования и эволюции Солнечной системы. Третье направление – вернуть космической технике роль двигателя технологического прогресса в рамках существующей технологической волны. Кроме того, существует острейшая необходимость улучшений в отрасли в части структуры и организации работ, внедрения современной системы управления качеством, привлечения перспективных специалистов и мобильных частных структур.

Ключевые слова: *отечественное образование, космос.*

SPACE AND PROGRESS

V. V. Khartov (Moscow)

The article discusses the need for intensive research, fostering the progress in the field of further space exploration in a number of research directions. The first direction is the development of fundamental knowledge about the foundations of the universe. The second direction of efforts is a comprehensive understanding of all the processes of formation and evolution of the solar system. The third vector

© Хартов В. В., 2014

Хартов Виктор Владимирович – доктор технических наук, профессор, генеральный директор, Федеральное космическое агентство НПО им. Лавочкина.

Khartov Viktor Vladimirovich – doctor of technical Sciences, Professor, Director General, Federal Space Agency NPO Lavochkin.

of efforts is to return to the space technology the role of an engine of technological progress in the framework of the existing technological wave. In addition, there is an urgent need for improving the space industry in terms of the structure and organization of work, introducing a modern system of quality management, as well as attracting promising specialists and mobile private enterprises.

Keywords: *domestic education, space.*

«Плавать по морю необходимо, а чтобы жить – так можно и не жить». Это один из многочисленных поэтизированных переводов древнего «*Navigare necesse est vivere non est necesse*». Гордое изречение, разумеется, гораздо шире, чем просто констатация крайней важности мореплавания. Это боевой клич человечества, постоянно развивающегося человечества, движущегося вперед.

На том историческом этапе, когда жили мастера таких выразительных высказываний, для движения вперед нужно было преодолевать море. Далее преодолевать пришлось очень многое, чтобы выходить на новые и новые уровни развития. И вот сегодня современным аналогом моря, по которому необходимо плавать, для нас является космос, Вселенная. Мы уютно устроились в маленькой гавани великого космоса на нашей прекрасной Земле. Обжились, приспособили ее для себя. Далеко не всегда бережно, по-хозяйски. Да и живем что-то не очень дружно. Но это другая тема. Мы живем на берегу Вселенной. Научились совершать небольшие плавания в ближайшей к Земле зоне. Буквально у береговой линии. А дальше – бескрайние просторы. Принципиально ситуация весьма напоминает ситуацию времен формирования приведенного в начале изречения. Взгляд с берега в неизвестность, украшенную всякими домыслами и легендами, и осознание необходимости начинать путь. Нам сегодня кажется, что мы уже многое знаем о Вселенной, но факт, что ее 96% – это темная (то есть неизвестная) энергия и темная материя, говорит о явной неполноте наших знаний. Мы должны двигаться дальше. «Плавать по морю необходимо...» Иначе большая часть творческого потенциала замкнется на одинаково вредных для будущего усовершенствованиях оружия и развлечений. Без великих целей мир скатится в варварство. С айпадами в руках.

Так на чем же мы поплывем по морю? Увы, возможности невелики. 54 года назад Советским Союзом был запущен первый спутник. Через четыре года, всего четыре года, Юрий Алексеевич Гагарин увидел Землю из космоса. Еще прошло всего восемь лет, и Нил Армстронг ступил на лунную поверхность. Потрясающая, невероятно крутая линия развития возможностей человека. Если бы продлить ее под тем же углом до нашего времени – 43 года от последнего упомянутого события, то на Марсе яблоны должны были бы уже плодоносить. Но, увы, эта кривая стала практически

горизонтальной. Возможности человечества в этой сфере начали развиваться очень медленно. Стали глупее люди, не появляются сильные фигуры? Нет, был полностью освоен научный и промышленный фундамент, построенный к тому времени общими усилиями всех стран. На нем за счет вспышки высокой космической активности была создана некая надстройка, правда, не приведшая к качественно новой технологической эпохе. В кондратьевской теории технологических волн третьей – с 1875 г. – обозначена эпоха стали, электричества и тяжелой промышленности, четвертой – с 1908 г. – эпоха нефти, автомобиля и массового производства, пятой – с 1971 г. – эпоха информации и телекоммуникаций. Все в ожидании шестой волны – эпохи или био-, или нанотеха, или новой энергетики, или полной экологизации индустрии. Доразвив для своих нужд задел третьей, четвертой и пятой технологических волн, космическая отрасль не стала инициатором новой. Совсем не тот масштаб. При всем большом общественном звучании, особенно в недалеком прошлом, при годовом вкладе, например, в России на уровне стоимости десятков километров московских дорог говорить о серьезном влиянии на мировую экономику не приходится. И космические технологии либо почти заморозились, как произошло с ракетными двигателями, либо в лучшем случае тянутся за технологиями других, более динамичных областей. Конечно, результаты прикладной космической деятельности активнейшим образом используются как раз в рамках эпохи информации и телекоммуникаций. В связи с ее потребностями достигнут впечатляющий рост характеристик космических аппаратов, обеспечивающих наблюдение Земли в различных спектрах. Создано в дополнение к магнитному и гравитационному рукотворное навигационное поле Земли. Мощность бортовых ретрансляторов выросла за последнюю четверть века на порядок, что позволило достичь огромных скоростей передачи информации. Правда, Артур Кларк ехидно, но очень метко заметил: «Чем совершеннее техника передачи информации, тем более заурядным, пошлым, серым становится ее содержание». Но это опять же не тема данной статьи.

Итак, обществу потребовалось развитие характеристик прикладных космических аппаратов, и оно его получило. Не требовался полет к другим планетам и технологии не развились? Нет, ситуация несколько сложнее. В рамках известных физических законов уровень развития ракетно-космической техники близок к пределу. Химические топлива обеспечивают близкие к теоретически предельным характеристики. Прочность материалов тоже. По крайней мере, до тех пор, пока из нанотрубок не удастся сплести длинную нить. Разумеется, за счет улучшения процессов производства и оптимизации конструкции можно и нужно снижать стоимость, но кардинального улучшения технических характеристик ждать не приходится. А когда земляне с большим напряжением ресурсов все же добы-

дутся до Марса, они преодолеют расстояние всего в несколько десятков световых минут. В работах же по космологии фигурируют кило-, мега-, гигапарсеки. Один парсек – это три световых года. В рамках известных физических законов все это недостижимо в принципе. Закрываем мечту человечества? Нет, сосредоточиваемся на интенсивных исследованиях, продвигающих прогресс по ряду направлений.

Направление первое – развитие фундаментальных знаний об основах мироздания. Тот факт, что все известные человеку физические законы однозначно приложимы только к 4% Вселенной, дает надежду на существование еще непознанных законов. Возможно, это похоже на ситуацию XVII–XVIII вв., когда были известны законы механики и нарабатывались знания, позволившие в конце концов сформулировать законы электрического мира. И жизнь стала совершенно иной, невероятной с точки зрения века механики. Наряду с исследованиями в области физики элементарных частиц (все знают о Большом адронном коллайдере) большое значение имеют астрофизические исследования с помощью вынесенных за пределы атмосферы Земли телескопов, работающих в различных частях спектра. Советский Союз внес значительный вклад в развертывание таких работ. Космические обсерватории «Астрон», «Гранат» в 80-е гг. XX в. совершили настоящий прорыв. Выдающиеся, сенсационные результаты долгое время были одними из самых цитируемых. В настоящее время у всех на слуху американский телескоп «Хаббл» с зеркалом диаметром 2,4 м. Многократно ремонтируемый непосредственно на орбите, он до сих пор радует интересными результатами, а ему на замену готовится новый телескоп «Джеймс Вебб». Уже почти год работает российский телескоп «Спектр-Р» или «Радиастрон». С высокоточной антенной диаметром 10 м и сверхчувствительными приемниками он вращается вокруг Земли на высоте 300 тыс. км и при совместной работе с многочисленными наземными радиотелескопами образует виртуальный телескоп размером 300 тыс. км. Отсюда беспрецедентная разрешающая способность. Уже получены данные о внутренней структуре объекта, находящегося в пяти миллиардах (именно миллиардах) световых лет. Мы заглянули в невероятные дали, а еще и в глубокое прошлое Вселенной. Есть очень красивые научные гипотезы о большом взрыве, черных дырах, кротовых норах и туннелях в пространстве-времени. Идет накопление данных. Полное понимание процессов образования Вселенной, ее эволюции, природы материи, энергии, гравитации, времени где-то впереди. Человечеству, может быть, за десять, может, за сто лет, но пройти этот путь необходимо. Значит, нужно создавать все более совершенные космические инструменты, обслуживаемые и необслуживаемые на разных орбитах и на поверхности Луны.

Второе направление усилий – полное понимание всех процессов образования и эволюции Солнечной системы. Это необходимо для прогнози-

рования дальнейшей судьбы нашей планеты. Почему одна из соседних планет представляет собой песчаную пустыню с пыльными бурями высотой до 20 километров и только следами кислорода в очень разреженной холодной атмосфере? Почему вторая, соседка, представляет собой кислотный ад с температурой почти 500 градусов и давлением около 90 атмосфер? Есть ли еще где в Солнечной системе какая-нибудь форма жизни? А если была и исчезла, то почему? Ответы на эти и подобные вопросы важны для определения правильной стратегии выживания человечества на Земле. По крайней мере, до тех пор, пока не расширится могущество человека и не появится реальная возможность переезда на другое место жительства. А пока надо изо всех сил беречь нашу единственную зеленую планету. Чтобы дать ответы на поставленные вопросы, нужно обладать возможностями посещать любые тела в пределах Солнечной системы, в том числе и астероиды. Советский Союз занимал достойное место в развитии межпланетных технологий. К концу 70-х гг. XX в. было предпринято 58 стартов к Луне, 29 из них выполнили свою задачу, в том числе трижды доставили грунт. США в этот же период совершили 39 стартов (в том числе девять пилотируемых). Результативными можно считать 22 миссии. К Венере до конца 1980-х гг. запущено 29 советских миссий, 15 из них успешные. США ограничились девятью попытками, из которых восемь успешные. Затем в активности Советского Союза и России была длительная пауза, и теперь отечественным автоматическим аппаратам надо вновь обрести способность долетать, садиться, работать на поверхности различных небесных тел и возвращаться обратно. Начиная с Луны. Особенно учитывая новые факты о наличии льда на полюсах. К тому же есть версия, что лед этот наносили за миллиарды лет кометы, в том числе, может быть, и из других галактик. То есть нам уже доставили почти на дом частицу других, очень далеких миров. Марс, Венера, спутники Юпитера, астероиды типа Апофиза и, конечно, Солнце (правда, без посадки) – вот цели автоматом-исследователей, обеспечивающих виртуальное присутствие человека во всех уголках Солнечной системы. Где-то в более отдаленной перспективе возможно и непосредственное участие человека в межпланетных миссиях, но только с четким осознанием целесообразности рисков и затрат.

Третье направление усилий – вернуть космической технике роль двигателя технологического прогресса в рамках существующей технологической волны. А для этого задачи должны ставиться смелые и масштабные. Например, есть необходимость провести длительные исследования на поверхности очень интересного спутника Юпитера – Европы. Там обнаружены лед, вода. Может быть, имеется и жизнь. Но если в современных традициях собрать космического разведчика из имеющихся технических решений, то задача не решается в принципе – чрезвычайно высокая ра-

диадия. И разворачивается программа европейского космического агентства от милого им названия Европа к Ганимеду – другому спутнику Юпитера. Менее интересному, но более доступному. Теперь эта тоже сложнейшая программа может быть реализована, но влияние на технический прогресс будет ограничено. Но если все же на Европу? На новых решениях, например на основе принципов электронной вакуумной техники, природы растений или еще неведь чего, создать совершенно уникальные устройства, абсолютно устойчивые к радиации. Долгий путь, дорогой, но еще один шаг по пути расширения арсенала возможностей.

Или гораздо более актуальная задача для космической техники – очистка околоземного пространства от мусора. Впору уже издавать законы об обязанности каждого запускающего новый аппарат сводить с орбиты такое же по массе количество старых обломков. Быстро и без фантазий задачу можно решить и сегодня. Запускаем маневрирующий аппарат с нужным запасом топлива, стыкуемся с пассивным объектом и переводим его на орбиту затопления. Все решается, но в общем случае это будет стоить гораздо дороже запуска аналогичного по массе аппарата. И с точки зрения экологии все эти лишние запуски и затопления совсем ни к чему. Да и на технический прогресс влияние невеликое. Альтернатива – начать создавать что-то принципиально новое. Некий монстр захватывает мусор, разлагает на составляющие молекулы, часть использует в качестве рабочего тела, чтобы долететь до следующего объекта, а другую часть по принципу работы 3D-принтера превращает в элементы новой космической станции. Ведь материалы в останках спутников самые замечательные и уже доставлены на орбиту. Фантастика? Сегодня – да. Само движение к этой цели будет двигать вперед и науку, и технику. Но измелчали цели, на которые замахивается суетливое сиюминутное человечество, да и денег жалко.

В итоге попробую сформулировать следующую мысль. В общей космической деятельности целесообразно четко разделить две области. Первая – использование космоса или его эксплуатация в прикладных целях: связь, навигация, дистанционное зондирование Земли. Производство космических аппаратов для этих нужд – типичная индустриальная деятельность. В условиях рынка для завоевания заказчика необходимо производить массовый продукт с наименьшими затратами, наилучшими потребительскими характеристиками и в кратчайшие сроки. Для этого крайне важны унификация, применение проверенных решений с их постоянным эволюционным улучшением, отлаженность и безызыточность всех процессов и используемых ресурсов. Эта область, как и область массовых средств выведения, прекрасно коммерциализируется.

Совершенно не коммерциализируется вторая область космической деятельности, о которой и говорилось в основном выше. Можно это на-

звать научным космосом, дальним космосом, фундаментальным космосом. Суть от этого не меняется. В рамках указанного направления каждая миссия направлена на достижение нового уровня развития знаний, принципиально нового уровня технологий. Наряду с максимально возможным использованием наработанных в прикладном космосе решений в каждом проекте приходится применять уникальные технологии и специфическое оборудование. Для этой области характерна большая степень неопределенности, приводящая к повышенным рискам по срокам, затратам, результатам выполнения миссии. Реальный эффект от таких проектов может проявиться через очень много лет. Для успешной деятельности в этой области крайне важно использование существенно иных, чем в прикладном космосе, правил организации, финансирования и оценки результатов. Эта область космической деятельности полностью зависит от готовности государства вкладывать ресурсы в усилия по движению человечества вперед. Россия, учитывая ее яркую космическую историю и далеко не нулевой сегодняшний уровень, вполне может быть достойным участником этого авангардного движения. Правда, если подсчитать затраты на космос за последние 20 лет в США, учитывая, кроме средств НАСА, ресурсы других ведомств, то станет ясным, что они превышают российские затраты в десятки раз. Но как только обнаруживается заметное отставание результатов деятельности российской космической промышленности от американского уровня, тотчас находятся причины: разгильдяйство, слабые руководители и прочее, и прочее. Неискоренима в России вера в чудо. Сказки, наверное, виноваты. Лежал Илья Муромец на печи тридцать лет и три года без всяких вложений в свое развитие, а потом встал и всех победил. Замечательно. Все это было бы смешно, если бы не было так грустно. Безусловно, есть острейшая необходимость улучшений в отрасли в части структуры и организации работ, внедрения современной системы управления качеством, привлечения перспективных специалистов и мобильных частных структур, но учитывая осознание большей частью нашего общества важности российских позиций в космосе, проявляющееся в очень болезненном восприятии каждой неудачи, мы просто обречены быть великой космической державой. И значит, должны не только выделять для этого существенные ресурсы, но и предельно эффективно использовать их для достижения достойных целей. Космос без нас будет существовать всегда, у нас без него шансов практически нет. *Navigare necesse...*

Принята редакцией: 14.11.2014.

**ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОГО
КОСМИЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО
(ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)**

Н. В. Полищук (Ровно, Украина)

Автор анализирует перспективы дальнейшего познания мира и научно-технического развития цивилизации в эпоху современного информационно-высокотехнологического прогресса. Обосновывает, что только в единстве разума и духовности человечества возможно космическое будущее нашей цивилизации. Подтверждено, что стратегическая цель философии образования – это формирование космически-ориентированного типа личности как образа человека будущего. Предлагается концепция совершенной высокодуховно-нравственной личности как образа человека космически-ориентированного будущего, который система образования и философия образования должны воспитывать уже сегодня.

Разработана схема духовного развития человечества, согласно которой после социально-экономического феномена (третьей волны в виде научно-технической революции середины XX в.) реализуется четвертая волна (конца XX и начала XXI в.), во время которой осуществляется информационно-высокотехнологический научно-технический прогресс и образовательно-воспитательная революция, предусматривающие радикально новые знания, науку, технику и технологии (в том числе космические), средства жизнеобеспечения и создание духовно-морального общества. Но необратимое загрязнение окружающей среды, негативные изменения климата, исчерпание ресурсов почвы и естественных энергетических источников, демографический фактор, локальные военные конфликты и т. п. привели человечество к катастрофическому исчерпанию ресурсов жизнеобеспечения земель, которое ведет к тотальному коллапсу в середине XXI в. Поэтому возможна точка бифуркации общества: или развитие человечества пойдет по космической высокодуховной ветви, или настанет кризис общества – духовно-моральный, экоглобалистический, антропологический, ментальная несовместимость и, как следствие, третья мировая война, которая закончится крахом цивилизации, ее исчезновением с лица Земли, а возможно, и самой Земли. В случае положительного духовно-морального развития цивилизации настанет пятая волна, в пределах которой состоится космическая ре-

© Полищук Н. В., 2014

Полищук Наталья Владимировна – кандидат технических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования физико-технологического факультета, Ровенский государственный гуманитарный университет (Украина).

E-mail: pnv202@ukr.net

Polishchuk Natalia Vladimirovna – Candidate of Engineering Sciences, Docent of the Chair of theory and methodology of professional education of the Department of Physics and Technology, Rivne State Humanitarian University (Ukraine).

волюция – расселение человечества в космос, расширение его жизненного пространства, так как планета Земля не выдержит колоссальной антропологической перегрузки (которая началась уже в наше время). Это станет возможным, когда человечество создаст космически-высокодуховное ноосферное общество, дальнейшая эволюция которого приведет к созданию высокоразвитой космической сверхцивилизации. Последняя станет возможной, если осуществится переход от человека разумного к человеку высокодуховному, космически-ориентированному. Тогда такая человеческая космическая сверхцивилизация будет существовать вечно.

Ключевые слова: наука, образование, техника, технологии, разум, духовность, нравственность, информационно-высокотехнологический прогресс, космически-ориентированная цивилизация, образ человека будущего.

UPBRINGING OF THE SPIRITUAL PERSON OF THE SPACE-ORIENTED FUTURE (A PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL ASPECT)

N. V. Polishchuk (Rovno, Ukraine)

The author analyzes the prospects of the further cognition of the world and scientific-technical development of civilization during the epoch of modern informational-highly-technological progress. It is substantiated that only in the unity of reason and spirituality of mankind the space-extraterrestrial future of our civilization is possible. It is confirmed that the strategic purpose of philosophy of education is the formation of the space-extraterrestrial type of the person as an image of the person of the future. There is offered a conception of the perfect spirituality-moral personality as an image of the person of the space-extraterrestrial future, which the education system and philosophy of education should bring up already today.

A scheme is developed of the revolutionary and spiritual development of mankind, according to which, after a social-economic phenomenon of the third wave in the form of scientific-technical revolution of the middle of the XX century, there is being realized the fourth wave (end of the XX and beginning of the XXI century), during which the information-highly-technological scientific-technical progress and educational-upbringing revolution are being realized, which provide considerably new knowledge, science, technics and technologies (including the space technologies), life-sustaining means and creation of a spiritually-moral society with high spirituality of the original Christians during the life of Jesus Christ. However, the irreversible contamination of the environment, negative changes of the climate, exhaustion of resources of the Earth and natural power sources, a demographic factor, local military conflicts have led mankind to catastrophic exhaustion of resources of life-support of earthmen, which leads to a total collapse in the middle of XXI century.

Therefore, a point of bifurcation of the society is possible: whether the development of mankind will go along a space, highly spiritual way or a crisis of the society will come – spiritually-moral, eco-global, anthropological crisis, mental

incompatibility and, as a consequence, the third world war ending in a crash of civilization, its disappearance from the surface of the Earth and, possibly, the Earth itself. In case of a positive spiritually-moral development of civilization, the fifth wave will come, within which a space revolution will take place - moving of mankind into space, expansion of its vital space (cosmic expansion), because the planet Earth will not withstand enormous anthropological over-pressure (which already has begun now). It will become possible, when the mankind creates a space-highly-spiritual noospheric society, the further evolution of which will lead to creation of an advanced cosmic super-civilization. The latter will become possible, if the transition from «homo sapiens» to the highly-spiritual, space-extraterrestrial (divine) human being will be realized. In this case, such human space super-civilization will exist eternally.

Keywords: science, education, technics, technologies, reason, spirituality, morals, informational-highly technological progress, space-extraterrestrial civilization, image of the person of the future.

Среди основных факторов, угрожающих существованию человечества, и глобальных кризисов, таких как энергетический, демографический, продовольственный, пресноводно-ресурсный, духовно-нравственный, угроза мировой ядерной войны, которые обуславливают отрицательные тенденции в развитии отдельного человека и общества в целом, также находятся экологическая и климатическая обстановки, которые под влиянием неконтролируемой техногенной деятельности человечества превращаются в агрессивные среды и включают у себя чрезвычайно сильные мутагенные факторы; этому же содействуют и космические процессы (космические лучи, солнечные ветры и магнитные бури), а также естественные и искусственные ионизирующие излучения, сильные энергетические поля и информационные процессы, действующие в современном информационно-высокотехнологическом обществе. Их воздействие является настолько тотальным, что высокотехнологический характер энергоинформационного влияния угрожает денатурализацией внешней и внутренней среды обитания человечества, возникновением человека бездуховного, аморального, сетевого, безличностного; усиливается действие антикультуры, спровоцированной развитием энергоинформационных технологий, в частности, информационных войн, которые безгранично увеличивают возможности отрицательного влияния средств массовой коммуникации. Антикультура проявляется в культе отрицания всех форм общественного сознания, начиная со стойкого мировоззрения, научных знаний, чувства прекрасного и заканчивая духовностью и моралью, ментальностью и верой. Итак, на границе тысячелетий все драматически совпало, сконцентрировалось в духовности человека – в этой едва заметной в масштабах Вселенной антропокосмической точке. Текущие проблемы, связанные с нестабильной политической обстановкой, экономическим спадом, кри-

зисом в системе образования, в конечном итоге привели к кризису духовности, актуализации текущих потребностей и обесцениванию перспективного масштабного планирования. Обществу, заиклившись на обогащении, наживе и развлечениях, думающему только о насущных потребностях и о краткосрочных перспективах, совершенно безразлично свое будущее и будущее своих детей и внуков. Это общество не учили мыслить глобально и масштабно, оно не верит в прогнозы на десятилетия, а тем более на столетия и тысячелетия [1].

Каждый человек – носитель духовности, поскольку каждый содержит в себе всю Вселенную, как и любая частица, несет в себе всю ее целостность. Влияние космоса на развитие жизни и цивилизации на Земле – это достоверно установленный факт. Обладание ядерной энергией не спасет род человеческий, поскольку кроме положительного воздействия она оказывает катастрофически пагубное влияние на него (радиоактивное заражение окружающей среды, возможные катастрофы ядерных реакторов, угроза ядерной и термоядерной войны и др.). Кроме ядерного оружия имеются громадные запасы других видов оружия массового уничтожения: химического, бактериологического, тектонического, климатического, электродинамического, акустического, психотропного и др. Эти угрозы существованию человечества обуславливают необходимость переселения человечества на другие планеты Вселенной. Космическая эра в будущем создаст возможность для переселения части людей в космос, на другие планеты Вселенной, поскольку на Земле из-за перенаселения, угрожающей экологии, испорченного климата не будет хватать жизненного пространства, энергии, естественных, продовольственных, пресноводных и энергетических ресурсов – таковы реалии XXI в. Поэтому уже ныне через образование и воспитание необходимо формировать образ человека будущего – космически-ориентированную личность, которая способна будет переселиться на другие планеты космоса (экзопланеты). Ведь исследования с помощью космических телескопов «Ньютон», «Кеплер», «Чандра» и «Хабл» только в пределах нашей Галактики обнаружили около 40 млрд планет, которые образуют планетные системы вокруг своих звезд, подобные Солнечной. Создание философии заселения представителями человечества экзопланет, где можно встретить космические цивилизации, требует формирования соответствующего космически-ориентированного образа космического первопроходца. Это должно стать стратегической целью философии образования [2]. Необходима срочная перестройка общественного сознания. Как показала практика жизни, отмеченные выше отрицательные изменения среды обитания человечества, в том числе за счет техники и технологизации жизнедеятельности цивилизации в процессе реализации информационно-высокотехнологического научно-технического прогресса, часто приводят к существенному ухудшению духовно-мо-

рального состояния общества, прежде всего его молодой части. Это катастрофически проявится в будущем информационно-высокотехнологическом обществе XXI в. потерей духовных и моральных норм, что значительно затормозит общественный прогресс. Ректор Московского гуманитарного университета И. Ильинский современную цивилизацию определяет как колыбель специфической «культуры смерти», которая неизбежно ведет человечество к самоуничтожению, обусловленному не столько борьбой за территории и рынки, сколько пропастью между прогрессом культуры материальной и культуры духовной. Это состояние он назвал «глобальным абсурдом» за границей смысла жизни [3].

Устранение духовно-морального кризиса человека будет оказывать содействие устранению антропологического кризиса в глобальном масштабе. Только высокая духовность спасет человечество. Наука и образование призваны все ярче освещать космические перспективы будущего, которые стремительно надвигаются. Они же необходимы и для того, чтобы космически-ориентированное мышление стало общим достоянием граждан будущего космологического информационно-высокотехнологического общества [4].

Таким образом, если говорить о долгосрочных тенденциях научно-технической и технологической деятельности человечества, то здесь главным представляется дальнейшее освоение космоса. Оно, вероятно, будет идти по трем направлениям: первое – помощь Земли из космоса; второе – полеты к другим небесным телам; третье – освоение ближнего и далекого космоса, в результате – переселение человечества на близкие, в пределах Солнечной системы для постоянного проживания [4].

Территориальные претензии, проблемы пищевых продуктов и все другое исчезнет, когда в мире будет властвовать гуманизм, взаимное духовное уважение. Если будет духовное равенство, нам надолго еще хватит и места, и продуктов даже на Земле. Хотя прогнозы Джерарда К. О'нейла совсем другие: «Я вижу три выхода для цивилизации, которая достигла нашей стадии развития. Первый – застой, второй – самоуничтожение, и третий – экспансия в космос с помощью космических колоний» [5].

И все же количество людей на Земле, даже при абсолютной их духовности, будет возрастать. Расселения в космос – это дело реальное, перспективное. То, что сегодня нам не по силам, завтра будет возможным, но только при абсолютной духовности общества. Техническая и технологическая реальность воплощения проекта О'Нейла заставляет нас считаться с принципиальной возможностью расселения человечества за границы Земли, в ее «окрестностях». Но насколько широки будут эти «окрестности»?

Наследуя идею «солнечных поселений» К. Циолковского, Ф. Дайсон считает, что человечество, расселяясь в космос, в конце концов, придет к тому, что построит огромную систему спутников Солнца, которые будут

двигаться вокруг него приблизительно на уровне планеты Юпитер [6]. Ф. Дайсон полагает: «Человечество нуждается в более широком и более свободном жизненном пространстве. Мы живем не хлебом единым. Основная проблема нашего будущего – не экономическая, а духовная – это проблема разнообразия» [6, с. 125]. Согласно прогнозам Ф. Дайсона, приблизительно до 2050 г. в основе широкомасштабных технологий будут лежать открытия, которые уже сделаны. И только после 2050 г. можно рассчитывать на технологии, такие как геновая инженерия, искусственный интеллект и освоение вселенского космического пространства, которые будут базироваться на принципах молекулярной биологии, нейрофизиологии, космологической физики и астрономии. Именно эти три технологические революции будут изменять условия жизни человека на протяжении столетия, которое наступает.

Развитие науки и техники, технологии, использование их возможностей должны подчиняться главной цели – духовному и социальному прогрессу человечества, сохранению его экологических и климатических перспектив, а следовательно, существования цивилизации. Все достижения информационно-высокотехнологического научно-технического прогресса должны цивилизованно использоваться на пользу всему человечеству в процессе решения глобальных экономических, экологических, энергетических, продовольственных, медицинских и других задач. Но такая перспектива возможна, когда мы кардинально улучшим» технологию мышления», одухотворим его. То, что тысячелетиями было достоянием немногих – передовая «технология мышления», то обязательно должно стать общей возможностью и общим требованием жизни. Если научно-философская культура умственного труда не станет массовой, а в перспективе и общим достоянием, мы не управимся с глобальными проблемами, не хватит сил. С другой стороны, должна быстро совершенствоваться сама «технология мышления» (в частности, это системный подход, системный анализ и т. п.).

Никакое другое развитие – экономическое, научно-техническое, информационное или технологическое – не сможет вывести человечество из исторической безысходности (краха цивилизации), если оно не будет подкреплено высокодуховно-нравственной революцией, которая приведет к перестройке массового сознания, высоких духовно-моральных качеств и ценностей всех людей на планете Земля [7].

Целью данной работы является философско-образовательная попытка исследовать актуальную проблему улучшения духовно-нравственного состояния молодежи, что обусловлено фундаментальными изменениями в жизнедеятельности человеческого общества под влиянием информационно-высокотехнологического научно-технического процесса, которые происходят на современном этапе развития цивилизации и ка-

саются жизненно важных интересов всего человечества и каждого человека в отдельности.

Для обеспечения будущего человечеству необходимо в каждом представителе молодежи воспитывать новый тип личности – космически-ориентированный, который принимал бы ответственность за жизнь на планете Земля и других планетах, осознавал бы бесперспективность своего существования, не озаренного светом величественных духовно-моральных идей.

Ныне человечество философски признает высокие (космически развитые) цивилизаций, ставя проблему освоения космоса землянами в ряд наиважнейших проблем современности. Это, возможно, ключевые проблемы последнего времени. И в связи с этим нас ожидают радикальные преобразования в области философии, образования, науки, техники, технологий и мировоззрения. Наиболее ошеломляющие открытия XXI в. будут осуществлены благодаря обмену научной и технической информацией с более развитыми и высокодуховными космически-ориентированными цивилизациями.

Исходя из вышесказанного, правомерно поставить вопрос, каковы же основные контуры новой цивилизации?

Во-первых, очевидным становится принципиально другой тип детерминации новой цивилизации. Это будут уже не социально-экономические и технико-технологические факторы, а факторы человеческой самодетерминации – высокодуховного сознания, свободного выбора космических социально-культурных приоритетов.

Во-вторых, такая цивилизация будет основываться на иной, чем техногенная, системе культурных ценностей: на этике ненасилия, на отказе от культа силы и господства частной собственности, на толерантном отношении к разным культурным традициям, на принципиально других основах отношения к природе. Возрастающая ценность и единство человечества будет сопровождаться ростом многовариантности и разнообразия культурного развития.

В-третьих, новое общество будет основано на развитии нового типа социальных не столько экономических, сколько высокодуховных связей людей. Общество разрозненных, атомизированных индивидов сменит общество свободных социальных сообществ, где человек станет строить свои связи, исходя из соображений свободного выбора, ориентируясь на собственные вкусы и потребности.

В-четвертых, технологической основой будущей цивилизации будут принципиально новые процессы и объекты, которые приобрели название «синергетических», то есть способных к саморазвитию (компьютерные системы, биотехнологические комплексы и т. п.).

Согласно мнению Э. Тоффлера человечество развивается волнами [8]. В третьем тысячелетии человечество должно осуществить революционный поворот к новым формам цивилизационно-космологического прогресса, иначе настанет духовный, ментальный и антропологический кризис, третья мировая война, а с ней крах цивилизации и самой планеты Земля.

Нами разработана схема революционного и духовного развития человечества, согласно которой после социально-экономического феномена (третьей волны в виде научно-технической революции середины XX в.), реализуется четвертая волна (конца XX и начала XXI вв.), во время которой осуществляется информационно-высокотехнологический научно-технический прогресс и образовательно-воспитательная революция, предусматривающие радикально новые знания, науку, технику и технологии (в том числе космические), средства жизнеобеспечения и создание духовно-морального общества с высокой духовностью [4].

Однако необратимое загрязнение окружающей среды, негативные изменения климата, исчерпание ресурсов почвы и естественных энергетических источников, демографический фактор, локальные военные конфликты и т. п. привели человечество, по мнению ученых Римского клуба, к катастрофическому исчерпанию ресурсов жизнеобеспечения земель, которое ведет к тотальному коллапсу в середине XXI в. Поэтому возможна точка бифуркации общества: или развитие человечества пойдет по космической высокодуховной ветви или настанет кризис общества: духовно-моральная, экоглобалистическая, антропологическая, ментальная несовместимость и, как следствие, третья мировая война, которая закончится крахом цивилизации, ее исчезновением из лица Земли, а возможно, и самой Земли. В случае положительного духовно-морального развития цивилизации настанет пятая волна, в пределах которой состоится космическая революция (вплоть до освоения космоса, расширение его жизненного пространства (космическая экспансия), так как планета Земля не выдержит колоссальной антропологической перегрузки (которая началась уже в наше время). Это станет возможным, когда человечество создаст космически-высокодуховное ноосферное общество. Все это станет возможным, если осуществится переход от человека разумного к человеку высокодуховному, космически-ориентированному. Тогда такая человеческая космическая сверхцивилизация будет существовать вечно [4].

Итак, человек будущего – это гармония высочайших качеств ума, духовности, нравственности, высокообразованного интеллекта при гармоническом сочетании с совершенным физическим и эмоциональным телом, устремленный на реализацию своих творческих потенциалов в масштабах Земли и космоса. Это и есть концепция совершенной высокодуховно-нравственной личности – образ человека космически-ориентированного будущего.

го, которого системе образования и философии образования необходимо воспитывать уже сегодня, пока не поздно. Формирование космически-ориентированного типа личности – это, прежде всего, самостоятельная работа каждого человека над сотворением внутреннего образа, соответствующего новой космологической модели будущего общества. Воспитание такого человека, лидера космологического общества – величественная задача системы образования, философии образования, педагогики, психологии и близкого окружения. Без воспитания у людей, прежде всего с помощью образования и философии образования в свете новой космологической концепции [2; 9], особенно молодых, ноосферного космически-высокодуховно-нравственного мировоззрения невозможно дальнейшее существование человеческой цивилизации на Земле.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Базалук О. А.** Космические путешествия – путешествующая психика: курс лекций. – К. : КНТ, 2012. – 424 с.
2. **Полищук Н. В.** Философия образования – фундатор духовности молодого поколения в эпоху научно-технического прогресса // Философия образования. – 2013. – № 2 (47). – С. 166–172.
3. **Ильинский И.** Революция против абсурда. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ilinskiy.ru/publications/rec/obrrev-r3.php> (дата обращения: 23.09.2014).
4. **Полищук Н. В.** Філософсько-освітні перспективи пізнання Всесвіту та виховання духовних людей космічно-інопланетного майбутнього // Философия и космология. – 2014. – С. 190–200.
5. **Джерард К. О'Нейл.** Форум: Колонизация космоса и SETI; пер. А. Семёнова, май 2009 // Cosmic Search. – March, 1979. – [Электронный ресурс]. – URL: go2stars.narod.ru/pub/E022_ONISP.html (дата обращения: 23.09.2014).
6. **Дайсон Ф.** Нарушая покой Вселенной // Природа. – 1984. – № 3. – С. 120–128.
7. **Полищук Н. В.** Феномен веры как один из важнейших элементов знания и воспитания духовности молодого специалиста // Философия образования. – 2013. – № 3(48). – С. 160–169.
8. **Тоффлер Э.** Третья волна. – М., 1999. – 784 с.
9. **Базалук О. А.** Философия образования в свете новой космологической концепции: учеб. – К. : Кондор, 2010. – 458 с.

REFERENCES

1. **Bazaluk O. A.** Space travels – the travelling psyche: a lecture course. – Kiev : KNT, 2012. – 424 p.
2. **Polishchuk N. V.** Philosophy of education as a founder of spirituality of young generation during the epoch of scientific-technical progress. – Philosophy of education. – 2013. – No. 2(47). – Pp. 166–172.
3. **Ilinsky I.** Revolution against the absurd. – [Electronic resource]. – URL: <http://www.ilinskiy.ru/publications/rec/obrrev-r3.php> (date of access: 23.09.2014).

4. **Polishchuk N. V.** Philosophical-educational prospects of cognition of the Universe and education of spiritual people of the space-extraterrestrial future. – *Philosophy and Cosmology*. – 2014. – Pp. 190–200.
5. **Gerard K. O'Neil.** Forum: colonization of space and SETI. – Transl. by A. Semenova, May 2009. *Cosmic Search*. – March, 1979. – [Electronic resource]. – URL: http://go2stars.narod.ru/pub/E022_ONISP.html (date of access: 23.09.2014).
6. **Dyson F.** Disturbing the Universe. – *Nature*. – 1984. – No. 3. – Pp. 120–128; No. 4. – Pp. 123–128.
7. **Polishchuk N. V.** Phenomenon of faith as one of the most important elements of knowledge and upbringing of spirituality of the young expert. – *Philosophy of education*. – 2013. – No. 3(48). – Pp. 160–169.
8. **Toffler E.** *The third wave*. – Moscow, 1999. – 784 p.
9. **Bazaluk O. A.** *Philosophy of education in view of new cosmological conception. The textbook*. – Kiev : Kondor, 2010. – 458 p.

BIBLIOGRAPHY

Bazaluk O. A. *Philosophy of education. Education of extraterrestrial-space type of the person*. – In the collective monograph «the Image of the person of the future: whom and how to bring up in rising generations». – Ed. by O. A. Bazaluk. – Kiev : Kondor, 2011. – Vol. 1. – 328 p.

Dyson F. *The twenty first century; translation from English by Yu.V. Sachkova*. – *Nature*. – 1991. – No. 4. – [Electronic resource]. – URL: <http://vivovoco.rsl.ru/vv/jurnal/nature/old/dyson.htm> (date of access: 23.09.2014).

Philosophy: a textbook. – Ed. by T. O. Silayeva. – Ternopil, 2008. – 360 p.

Philosophy: the present and a retrospective show: a monograph; [a group of authors: Polishchuk N. V., Gorbatyuk T. V., Egorov A. G. and others]. – Odessa, 2013. – 141 p.

Polishchuk N. V. *Formation of feeling of good as an important quality of the citizen-humanist in modern philosophical judgement*. – Collection of articles SWorld. – Odessa, 2013. – Release 1. – Vol. 25. – Citing: 113-0598. – Pp. 68–79.

Polishchuk N. V. *Phenomenon of belief in a miracle as a necessary engine of creativity of the modern student and student youth during the epoch of informational-highly-technological progress*. – The collection of articles SWorld. – Odessa, 2013. – Release 2. – Vol. 24. – Citing: 213–149. – Pp. 74–83.

Polishchuk N. V. *Philosophical-educational and spiritual prospects of scientific and technical development of civilization during the epoch of informational-highly-technological progress*. – Collection of articles SWorld. – Ivanovo, 2013. – Issue 3. – Vol. 30. – Citing: 313-0150. – Pp. 83–95.

Polishchuk N. V. *Scientific and technical progress and spiritually-moral becoming of the youth: a monograph*. – Rivne, 2012. – 464 p.

Принята редакцией: 13.10.2014.

Раздел II
ПОНИМАНИЕ НАУКИ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕСТВА

Part II. UNDERSTANDING OF SCIENCE IN THE CONDITIONS
OF MODERNIZATION OF EDUCATION AND SOCIETY

УДК 37.0+316.77:004

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ
И. А. Пфаненштиль, М. П. Яценко (Красноярск)

Актуальность данной статьи обусловлена неоднозначностью глобализационных процессов современности, которые часто вступают в противоречие с образовательными традициями конкретного общества. Информационные технологии создают новый методологический базис, на котором может и должна работать современная образовательная система, поскольку образование во многом детерминировано общемировыми глобальными тенденциями, характерными для информационного общества.

В современном отечественном образовании все чаще проявляются чуждые традиции, которые прививаются путем использования новейших информационных технологий. В частности, в социальных сетях часто проповедуются идеи вестернизма, которые ставят под сомнение такие важные традиции отечественной системы образования, как неразделимость процессов обучения и воспитания, а также его этическая направленность.

Современная образовательная практика свидетельствует о том, что информационные новации в образовании наряду с вполне понятными преимуществами имеют ряд проблемных ситуаций. Во-первых, простота получения любой информации порождает легковесное отношение к жизни. Во-

© Пфаненштиль И. А., Яценко М. П., 2014

Пфаненштиль Иван Алексеевич – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой глобалистики и геополитики, Сибирский федеральный университет.

E-mail: IPhanenstil@sfu-kras.ru

Яценко Михаил Петрович – доктор философских наук, профессор кафедры глобалистики и геополитики, Сибирский федеральный университет.

E-mail: ymp1957@rambler.ru

Pfanenshtil Ivan Alekseevich – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Chair of Global Studies and Geopolitics, Siberian Federal University.

Yatsenko Mikhail Petrovich – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Chair of Global Studies and Geopolitics, Siberian Federal University.

вторых, погоня за оперативностью получения информации не дает возможности серьезно относиться к ее источникам. В-третьих, навязчивость разнообразных информационных потоков приводит к постепенной потере потребности в социальных коммуникациях.

Важнейшими принципами, в наибольшей степени отражающими сущность глобального образования, должны являться свобода, справедливость, гуманизм, миролюбие, миротворчество, неагрессивность мышления и поведения. В основе всех программ – единство общечеловеческих и национальных нравственных ценностей, равенство и равноправие субъектов международных отношений и др. Однако в последние годы все более явственно проявляется двойственность этических стандартов, которые Запад навязывает всему миру, с чем наглядно сталкиваются наши школьники и студенты как самая мобильная категория населения России. В особенности они отмечают неоднозначность таких основополагающих критериев западного образа жизни, как демократия, свобода слова, приоритет права.

Реформирование отечественного образования на принципиально новых основаниях, учитывающих глобальные тенденции, должно быть ориентировано в будущее, основанное на традициях русского космизма.

Важнейшее условие жизнеспособности и расцвета любой цивилизации – это разнообразие составляющих ее этнонациональных, социокультурных, конфессиональных и иных элементов, объединенных в подобие сообщества государств, стран и народов.

Ключевые слова: образовательные тенденции, общемировые глобальные тенденции, глобализация, образовательная система.

NEW EDUCATIONAL TRENDS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

I. A. Pfanenshtil, M. P. Yatsenko (Krasnoyarsk)

The topicality of this article is due to the ambiguity of contemporary globalization processes, which are often in conflict with the educational traditions of a particular society. Information technologies create a new methodological basis on which the modern educational system can and should operate, because education is largely determined by the world-scale global trends specific to the information society.

In today's domestic education there increasingly appear alien traditions which are imparted by the use of advanced information technologies. In particular, in the social networks there are often preached the ideas of «Westernism», which cast doubt on such important traditions of the national education system as the inseparability of learning and upbringing, together with its ethical orientation.

Modern educational practice shows that the information innovations in education, along with quite a number of clear advantages, create some problematic situations. First, the ease of obtaining any information creates a light-minded approach to life. Second, the pursuit of promptness of getting information makes it impossible to take seriously its sources. Third, the pushiness of information flows leads to a gradual loss of the need for social communication.

The most important principles, which reflect best the essence of global education, should be freedom, justice, humanity, peace, peace-making, non-aggressive thinking and behavior. The basis of all programs is the unity of human and national values, equality and equal rights of the subjects of international relations and others. However, in recent years there is more and more clearly manifested the duality of ethical standards that the West imposes on the entire world; and our school and college students as the most mobile category of the population of Russia clearly face that. In particular, they point out the ambiguity of such fundamental criteria of the Western way of life as democracy, freedom of speech, the priority of law.

Reforming the domestic education on a fundamentally new basis, taking into account global trends, should be oriented to the future based on the traditions of Russian cosmism.

The most important condition for the viability and prosperity of any civilization is a variety of ethno-national, social, cultural, religious and other elements, which constitute it and which are combined into a kind of community of states, nations and peoples.

Keywords: *educational trends, global trends, globalization, educational system.*

Глобализационные процессы современности неоднозначны и часто вступают в противоречие с образовательными традициями конкретного общества. Информационные технологии создают новый методологический базис, на котором может и должна работать современная образовательная система, поскольку образование во многом детерминировано общемировыми глобальными тенденциями, характерными для информационного общества.

Новый методологический базис образовательной системы имеет следующие особенности: во-первых, создание универсальных интеграционных комплексов, которые в состоянии решать проблемы разрыва гуманитарной и естественнонаучной сфер образования; во-вторых, формирование мобильного образовательного пространства, в котором учащийся максимально использует свой потенциал; в-третьих, появление принципиально новых интерактивных комплексов, позволяющих не только контролировать знания, но и формировать активную жизненную позицию участников образовательного процесса.

Вместе с тем в современном отечественном образовании все чаще проявляются чуждые традиции, которые прививаются путем использования новейших информационных технологий. В частности, в социальных сетях часто проповедуются идеи вестернизма, которые ставят под сомнение такие важные традиции отечественной системы образования, как неразделимость процессов обучения и воспитания, а также его этическая направленность.

В данной связи важно отметить, что мыслители Востока и Запада все чаще ставят вопрос о необходимости создания планетарной этики, признаки которой наблюдаются уже сегодня (см., напр.: [1]). Прежде всего, мы уже живем в планетарной цивилизации, так как наиболее важные аспекты культуры (наука, техника и экономика) достаточно унифицированы и все локальные культуры стали членами одной общечеловеческой команды. Для решения глобальных проблем необходимо всем осознать «коллективную ответственность», значимость создания «универсальной», «планетарной» этики. Последняя должна, с одной стороны, признавать и защищать многоликость образов жизни (культурный плюрализм), с другой – отстаивать интересы человечества в целом. Этот путь, по нашему мнению, является оптимальным, хотя и труднореализуемым в условиях агрессивного глобализационного давления.

А. Г. Дугин полагает, что «народ – носитель “коллективного бессознательного” – и заложенные в этом “бессознательном” архетипы выступают тогда, когда народ вынужден коллективно, совместно... решать свою историческую судьбу» [2]. Однако, по нашему мнению, важно учитывать тот факт, что общественное сознание формируется не только «сакральной памятью» нации, но и конкретными условиями жизни общества: климатом, географией, геополитикой, этническими процессами и т. п.

Современная образовательная практика свидетельствует о том, что инновационные новации в образовании наряду с вполне понятными преимуществами имеют ряд проблемных ситуаций. Во-первых, простота получения любой информации порождает легковесное отношение к жизни. Во-вторых, погоня за оперативностью получения информации не дает возможности серьезно относиться к ее источникам. В-третьих, навязчивость разнообразных информационных потоков приводит к постепенной потере потребности в социальных коммуникациях.

Переход от «трансляционно-знаниевого» к «информационно-эволюционному» видению обсуждаемого феномена позволяет представить образование в широком смысле как социоприродный процесс движения информации от общества и природы к человеку, в котором он должен выступать в качестве активного субъекта этого процесса. В результате социоприродного процесса усвоения информации учащийся обретает способность позиционировать себя в качестве самостоятельного и активного компонента общества и природы. Подобный подход к глобальному образованию соответствует как концепции глобального эволюционизма, так и социоприродным концепциям эволюции в форме устойчивого развития, находясь в русле отечественных образовательных традиций.

Еще одной важной причиной эксперты считают реформы в российском образовании, где изучению проблем развития информационного общест-

ва и формированию новой информационной культуры личности еще не уделяется необходимого внимания [3].

Современные отечественные преподаватели обязаны учитывать такую важную особенность современной образовательной системы, как вселенскость. В частности, А. Г. Пырин подчеркивает, что «вселенскость мыслящей субстанции требует от нее не самоуничтожаться в процессе решения, по сути дела, частных, внутренних противоречий общества как системы» [4, с. 140]. В этой связи особо актуальным является воспитание у подрастающего поколения бережного отношения не только к природе, но и к старшему поколению, друг к другу. Важно, чтобы молодые люди постепенно приходили к пониманию того факта, что во взаимозависимом мире, где совместное решение проблем – это движение к прогрессу, соглашение по общим целям и общепризнанным ценностям является необходимым. Эффективное международное и межкультурное сотрудничество требует новой глобальной этики, поэтому актуализируется проблема универсализации норм международной морали и их равноправного распространения на отношения между всеми государствами независимо от экономического могущества, уровня социально-политического развития и государственного устройства. Цель состоит в том, чтобы учиться друг у друга и находить точки соприкосновения посредством диалога при всем богатстве нашего культурного разнообразия.

Важнейшими принципами, в наибольшей степени отражающими сущность глобального образования, должны являться свобода, справедливость, гуманизм, миролюбие, миротворчество, неагрессивность мышления и поведения. В основе всех программ – единство общечеловеческих и национальных нравственных ценностей, равенство и равноправие субъектов международных отношений и др. Однако в последние годы все более явно проявляется двойственность этических стандартов, которые Запад навязывает всему миру, с чем наглядно сталкиваются наши школьники и студенты как самая мобильная категория населения России. В особенности они отмечают неоднозначность таких основополагающих критериев западного образа жизни, как демократия, свобода слова, приоритет права. Наиболее ярко это проявляется по отношению к объектам глобализации, где, к примеру, американский солдат, совершивший преступление, не может быть осужден неамериканским судом. Как отмечает футуролог Э. Тоффлер, «будущие модели мировой власти можно увидеть, если рассмотреть каждое крупное смещение во власти не изолированно, а определить, какие общие силы в них действуют» [5, с. 69]. С этих позиций информатизацию образовательной сферы сегодня следует квалифицировать как глобальный процесс общецивилизационного значения, который будет одной из доминант развития цивилизации в течение достаточно длительного времени.

Еще один важный методологический аспект глобального образования как следствия информационных технологий состоит в выработке принципиально нового подхода к управлению информационными потоками. Как показывает практика, в этом направлении имеется ряд проблем, особенно с обучающимися младшего возраста, ведь они пока не в состоянии систематизировать весь объем разнообразной информации, поступающей из разных источников. Новая методология, которая, в частности, используется нами, направлена не только на поиск нужной информации, но и на выработку механизма защиты от второстепенных и вредных информационных потоков.

Потенциально новая методология предполагает принципиальную перестройку субъект-объектных отношений в образовательном процессе, где объект (обучающийся) не только становится более самостоятельным в выборе темы будущей творческой работы, но и активно участвует в выработке оптимального гносеологического алгоритма. Это достигается путем координации действий в системе «преподаватель – информационный носитель – трансляторы – ученик – преподаватель», где конструктивную роль играют как компьютерный класс, так и мобильный телефон, диктофон, плеер и т. п. Таким образом, образовательный эффект достигается не только на уровне подачи и контроля новых знаний, но и в более широком диапазоне, когда появляется возможность приобщаться к интересной теме за пределами конкретной аудитории. Психологической основой успешности обучающегося должна являться положительная «Я-концепция» как ведущий нравственно-психологический и мировоззренческий стержень личности. В связи с этим реализация гуманистического принципа как руководящего в его классическом выражении становится угрожающей для существования человечества [6].

Реформирование отечественного образования на принципиально новых основаниях, учитывающих глобальные тенденции, должно быть ориентировано в будущее, основанное на традициях русского космизма. В данной связи актуальным представляется высказывание академика Н. Н. Моисеева: «Анализ современной структуры противоречий, их изучение в ракурсе возможностей существования коллективных решений, приведет к появлению новых разделов обществоведения, цель которых – изучение спектра организационных общественных структур, способных обеспечить коэволюцию природы и общества, другими словами, обеспечить возможность перехода человечества в эпоху ноосферы» [7, с. 111].

Важнейшее условие жизнеспособности и расцвета любой цивилизации – это разнообразие составляющих ее этнонациональных, социокультурных, конфессиональных и иных элементов, объединенных в подобие сообщества государств, стран и народов. Впрочем, нельзя не считать нелепостью единое мировое сообщество с некоей унифицированной системой ценно-

стей, культур, единого образа жизни, едиными стереотипами и стандартами поведения и т. д. Единообразный космополитический мир – место для жизни малопривлекательное. Современный же мир, как представляется, предполагает новый, неизмеримо более высокий уровень сложности и многообразия, поэтому, естественно, что попытки достижения духовного, культурного, ценностного единства не могут не встретить самого решительного и непримиримого сопротивления народов.

Современное образование, естественно будет реагировать на постепенное угасание западной демократии и тех великих принципов свободы и ответственности, на которых базируется западная цивилизация и от которых она постепенно избавляется. Вместе с тем если многие существенные явления, характерные именно для информационного общества, не удастся осмыслить с позиций классической рациональности, сформировавшейся в обществе индустриальном, то не следует делать пессимистического вывода о перспективах образования вообще.

В современных условиях палитра возможных правовых пространств будущей эпохи вовсе не ограничивается современным западным легализмом. В поиске объединяющих принципов пускаются в ход все достижения человечества, прежде всего мировые религии, которые обретают новую остроту и институциональную привлекательность как носители стабильности. Однако западная мысль очевидным образом заблуждается, когда концентрируется на своей разновидности легализма. Как показывает история, это далеко не единственный возможный вариант.

Антропоцентристская установка современного индивидуалистического общества как инициатора эгоистических притязаний в форме насильственной глобализации является реальной базой для социальных конфликтов нового уровня. Важно воспринимать естественное стремление народов, отвергая при этом всяческие попытки насильственной прививки народам системы «западных ценностей», поскольку это чревато всеми видами конфликтов, включая ядерный.

Особая роль России, нашей евразийской цивилизации, состоит в том, что ей необходимо активизировать свое цивилизационное творчество, основывающееся на исторической памяти ее народов, на их уникальном культурном опыте, однако делать это следует, не отвергая достигнутое Западом. Сегодня, как, впрочем, и во все времена, перед общественными науками стоят проблемы, выходящие далеко за рамки текущего момента. Нам предстоит осознать, что в условиях глобализации одновременное использование нескольких точек зрения становится настоящей необходимостью и необходимо создать адекватную методологию анализа этих качественно новых социальных процессов и явлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Апель К.-О.** Трансформация философии / пер. с нем. В. Куренного, Б. Скуратова. – М. : Логос, 2001. – 339 с.
2. **Дугин А. Г.** Русская вещь. – [Электронный ресурс]. – URL: www.arctogaia.com (дата обращения: 23.09.2014).
3. **Соколов И. А., Колин К. К.** Развитие информационного общества в России и актуальные проблемы информационной безопасности // Информационное общество. – 2009. – № 4–5. – С. 98–106.
4. **Пырин А. Г.** Вселенскость // Вестник философского общества. – 2003. – № 1. – С. 140–141.
5. **Тоффлер Э.** Метаморфозы власти. – М., 2003. – 669 с.
6. **Феньвеш Т. А.** Два принципа социальности // Теория и история. – 2003. – № 3. – С. 81–84.
7. **Моисеев Н. Н.** Оправдание единства (комментарии к учению о ноосфере) // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1988–1989 гг. – М. : Наука, 1989. – С. 110–111, 117–118.

REFERENCES

1. **Apel K.-O.** Transformation of Philosophy. – Transl. from German by V. Kurennoi, B. Skuratov. – Moscow : Logos, 2001. – 339 p.
2. **Dugin A. G.** Russian thing. – [Electronic resource]. – URL: www.arctogaia.com (date of access: 23.09.2014).
3. **Sokolov I. A., Kolin K. K.** Development of the information society in Russia and topical problems of information security. – Information Society. – 2009. – No. 4–5. – Pp. 98–106.
4. **Pyrin A. G.** Universality. – Bulletin of the Philosophical Society. – 2003. – No. 1. – Pp. 140–141.
5. **Toffler E.** Metamorphoses of power. – Moscow, 2003. – 669 p.
6. **Fenvesh T. A.** Two principles of sociality. – Theory and history. – 2003. – No. 3. – Pp. 81–84.
7. **Moiseev N. N.** Justification of unity (comments to the teachings about noosphere). – Philosophy and Sociology of Science and Technology. Yearbook 1988–1989. – Moscow : Nauka, 1989. – Pp. 110–111, 117–118.

BIBLIOGRAPHY

Lukov V. A. Upbringing and globalization: the problems of the sociology of upbringing: a monograph. – Moscow, 2007. – 144 p.

Nalivayko N. V. Globalization and the change of value orientation of Russian education. – Philosophy of Education. – 2012. – No. 6(45). – Pp. 27–32.

Pfanenshtil I. A., Pfanenshtil L. N. Russia and globalization: problems and prospects. – Culture of the Information Society. – Krasnoyarsk, 2003. – Pp. 71–72.

Pfanenshtil I. A., Yatsenko M. P. Globalization, new world order or fascism? – Theory and History. – 2003. – No. 3. – Pp. 175–187.

The reality of the ethnic group. Globalization and national traditions of education in the context of the Bologna process. – Saint-Petersburg : Asterion, 2005. – 536 p.

Принята редакцией: 14.11.2014.

**ФУНДАМЕНТАЛЬНО-ИСХОДНЫЕ ОСНОВЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Я. С. Турбовской (Москва)

Автор считает особенно актуальной проблему профессионального образования. Рассматривает понятия «профессиональное образование», «образовательное пространство», «образовательная среда».

Глобализация, неотложная востребованность реальной, а не декларативной конкурентоспособности коренным образом изменяют наше отношение к таким фундаментальным категориям, как «пространство» и «среда». И мы не только вынуждены признать, что «пространство» органически входит в состав «содержания образования», являясь фундаментальной составляющей учебно-воспитательного процесса, но и по-разному соотносится с категорией «среда», ибо «пространство» способно соотноситься и взаимодействовать с разными образовательными средами. Если исходить из того, что образовательная среда является определяющим фактором эффективности, то неотложная озабоченность поисками путей ее исторически востребуемого развития не может не определять функционирования каждого вуза. Это не благое пожелание, а то требование, без выполнения которого вопросы конкурентоспособности отечественного образования будут преимущественно решаться на декларативном уровне.

В условиях глобализации «образовательная среда» как фактор, оказывающий решающее воздействие на формирование и развитие личности, объективно превращается в критериальную основу оценки качества и эффективности профессионального образования. В условиях глобализации вуз не может себе позволить руководствоваться формальными критериями, сложившимися формами контроля и экзаменационными проверками. Профессиональное образование с позиций требований конкурентоспособности специалиста не может развиваться, исходя не только из усредненных данных, но и рейтинговых оценок. Профессиональное образование как никакое другое, по сути, не должно быть связано с понятием «большинство», а только с понятием «каждый». В этой связи ему, как представляется, предстоит не только критически отнестись к официально

© Турбовской Я. С., 2014

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

E-mail: turbovskoy@itiprao

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

происходящему рейтингованию отечественных вузов, но и признать его тупиковость и историческую бесперспективность.

Ключевые слова: фундаментально-исходные основы профессионального образования, глобализация, профессиональное образование, образовательное пространство, образовательная среда.

**FUNDAMENTAL-ORIGINAL FOUNDATIONS
OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION**
Ya. S. Turbovskoi (Moscow)

The author considers the problem of professional education to be especially urgent. The concepts of «professional education», «educational space» and «educational environment» are considered.

Globalization and an urgent demand for real, not declarative competitiveness radically change our attitude towards such fundamental categories as «space» and «environment». Not only do we have to admit that «space» is an organic part of the «educational content», being a fundamental part of the education-upbringing process, but relate in different ways to the category of «environment», because «space» is able to relate and interact with different educational environments. If we assume that educational environment is the decisive factor of efficiency, then the urgent concern for finding ways of its historically claimed development cannot but determine the functioning of each higher education institution. This is not wishful thinking, but the requirement, without answering which the issues of competitiveness of domestic education will be addressed mostly at a declarative level.

In the conditions of globalization, the «educational environment» as a factor that has the decisive influence on the formation and development of personality is objectively transformed into a basic criterion for the evaluation of quality and effectiveness of vocational education. In the conditions of globalization, the university cannot afford to be guided by formal criteria, the prevailing forms of control and examination tests. From the standpoint of requirements of professional competitiveness of the expert, vocational education cannot develop on the basis of average data and ratings. Professional education like no other should not be linked to the concept of «majority», but only to the concept of «everyone». In this regard, it seems that it should not only exercise a critical attitude towards the official ratings of the higher education institutions, but also acknowledge its historical dead-end character and lack of the future.

Keywords: *fundamental-original foundations of professional education, globalization, professional education, educational space, educational environment.*

В современных условиях нет, пожалуй, более актуальной по своей исторически-социальной значимости проблемы, чем проблема профессионального образования. И все же, как это ни печально осознавать, эта, всеми признаваемая актуальность, скорее, остается декларативным призывом, нежели воплощаемым в реальной действительности делом. Все признают, все

доказывают необходимость решения столь жизненно важной проблемы, нередко ссылаясь на определенный опыт: написан буквально Монблан монографий и статей, проведены многочисленные структурные преобразования, и при этом мы все щедро одарены чиновничьими обещаниями, а вот, есть все основания это утверждать, к сожалению, и ныне там.

Чтобы не оставаться на уровне декларативных утверждений, есть, наверное, смысл начать от «академической печки» – определения понятий. Из огромного множества определений выберу позволяющее достаточно полно и содержательно отнестись к его пониманию: «Профессиональное образование – процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением, установленными знаниями, умениями, навыками и компетенциями по конкретным специальностям и профессиям» (см.: [1]).

Несмотря на допущенную тавтологичность, данное определение не только системно раскрывает суть понятия, но и, что принципиально важно, включает в себя ряд программно желательных характеристик, априори выступающих в виде требований и целей.

Однако чтобы придать исследуемому объекту необходимый уровень официального формулирования, сошлемся и на определение, данное в «Законе об образовании»: «Профессиональное образование – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и(или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [2].

Нетрудно заметить, что в тексте Закона нет не только ничего, связанного с «профессиональным становлением и развитием личности», но и нет обязанности «совпадения цели и результата», а ведь нетрудно предположить и даже печально догадаться, что за этими различиями – не просто текстовые несовпадения или формулировочные упущения, а какие-то содержательно не названные проблемы и задачи, которые с одних позиций считаются обязательными, а с других – не только не обязательными, но и, попросту говоря, ненужными. В результате заявляет о себе необходимость не ограничиваться признанием сложившейся гносеологической ситуации, а считать, что эти текстовые различия определений понятия «профессиональное образование» и есть отражение причинной обусловленности, выявляющей реальное состояние и степень посягательств на решение этой проблемы в современных условиях. Забегая вперед, отмечу, что ситуация, при которой существующий разрыв между исходными понятиями и практикой их воплощения признается как данность, порождает и для теоретиков и непосредственно для практиков определенную, но далеко не

безобидную комфортность, ибо именно она в действительности является основным препятствием на пути поиска необходимых решений, действительно способных вести к нужным результатам.

Это психологически легко объяснимо. Ведь все стараются, все делают, что могут, а существующая, образно говоря, параллельность развития теории и практики ничего другого не оставляет, кроме как продолжать исходить из все той же мудрости: «Выше головы не прыгнешь». Этот вывод мне представляется достаточно обоснованным, даже если он преимущественно вытекает из близкого и исследуемого мною педагогического профессионального образования. Если исходить из его фундаментальной значимости для всей системы отечественного образования, то без учета его особенностей не обойтись. Это утверждение значимо по двум, как представляется, методологически значимым основаниям. Первое состоит в том, что «педагогическое профессиональное образование» должно соответствовать тем же требованиям, которым призвано соответствовать любое осуществляемое в нашей стране профессиональное образование. Второе же – имеющее ни с чем не сравнимую значимость – состоит в том, что без *эффективного педагогического профессионального образования* не может быть никакого профессионального образования: профессионально неподготовленный педагог изначально не может подготовить нужного стране специалиста, какой бы специальности это ни касалось.

Получается, если исходить из правомерности такой постановки проблемы, то первым и действительно жизненно необходимым шагом, с которого должно начинаться решение проблемы профессионального образования, является настоятельно-неотложная задача системного обеспечения профессиональной подготовки педагога, призванного и гарантированно способного воплощать в жизнь те цели, ради достижения которых он профессионально обучался. Если признать, что определение понятия, воплощает в себе именно эту совокупность исходных требований, то ничего особого и придумывать не надо, кроме как отнестись к самому определению как к критериальной основе выявления степени соответствия программно обеспечиваемого и достигаемого результата. Но при таком, казалось бы, методологически продуктивном подходе проявляется удивительная в своей парадоксальности гносеологическая ситуация. Суть этой парадоксальности состоит в том, что реальная практика профессионального образования не только не соответствует сущностному определению понятия в этих принципиально разных текстовых формулировках, но и удивительно просто и нескрываяемо откровенно игнорирует их.

Таким образом, нам остается признать справедливым одно из вытекающих из этой ситуации суждений: либо реальная практика настолько не соответствует своей сущностной предназначенности, что приходится

удовлетворяться текстовой формулировочностью понятия, либо научная мысль не фиксирует этого несоответствия и тем самым обрекает сложившуюся ситуацию на неизбывную иммитационность осуществляемых решений и на сохранение сложившегося status quo.

Действительно, если определение понятия есть его сущностное раскрытие, то элементарное перечисление выделенных характеристик позволяет сразу же зафиксировать, насколько они совпадают не с абстрактными пожеланиями, а с настоящей реально существующей действительностью. Если в Законе о профессиональном образовании перечисляется: «...освоение основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере», то, значит, именно эти требования гарантированно отражают необходимую *априорную готовность специалиста к своей профессиональной деятельности*. Если уровень сформированности этих профессионально исходных требований отсутствует, то никаких особых доказательств его несостоятельности и не требуется.

Естественно, что с позиций другого приведенного определения, неизмеримо более сложного и социально значимого, современное состояние профессионального образования вообще не выдерживает никакой критики, а значит, еще более не совпадает с реальной действительностью, оставаясь при этом не только теоретически обоснованным, но и социально необходимым. Как представляется, необходимо выявить пути преодоления разрыва между практически осуществляемым профессиональным образованием и понятием, воплощающим его сущностную предназначенность.

Таким образом, формулировочное определение понятия «профессиональное образование» объективно является той критериальной основой, с позиций которой решение столь актуальной проблемы превращается в исследовательскую задачу. Именно такая постановка позволяет искать пути ликвидации этого разрыва и стремиться либо признать, что теоретическое определение понятия «профессиональное образование» сугубо умозрительно и не может быть реализовано на практике, либо предельно адекватно выявить и определить, что для этого необходимо и можно сделать? Это в равной степени относится к каждому из приведенных определений.

Если исходить из требований «Закона об образовании», то они предельно конкретно сводятся к «...*освоению основных профессиональных образовательных программ* знаний, умений, навыков и формированию компетенций определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере» [2]. Нетрудно заметить, что в реальной действительности произошло отождествление

принципиально разных понятий: «профессиональная программа» подменена понятием «учебный предмет». И эта подмена не случайна.

Системный анализ позволяет установить, что конструкторам содержания образования вуза как бы по умолчанию представляется, что если эти понятия и не тождественны, то определенная совокупность учебных предметов фактом своего существования образует требуемую «профессиональную программу». Именно такого превращения не только не происходит, но и по определению не может произойти. Дело не только в том, что, образно говоря, «телега поставлена впереди лошади», а в том, что учеными не созданы требуемые профессиональные программы, призванные и способные придать избранной совокупности учебных предметов требуемый уровень формирующей направленности и тем самым превратить всю совокупность учебных предметов в *средство комплексного и при этом целенаправленного формирования специалиста, априорно готового к эффективному осуществлению избранной специальности.*

Сколь угодно необходимый набор учебных предметов, отобранный по разным исходным основаниям, превращая каждый из них в очевидно автономную цель, не образует и образовать не может требуемой комплексности, призванной и способной превратить годы учебы в вузе в единый формирующий процесс. Следовательно, если мы действительно стремимся строить деятельность вуза с позиций требований Закона об образовании, нам придется не только теоретически и сугубо абстрактно признавать формирующую значимость понятия «комплексность», но и находить пути и возможности создания на его основе соответствующих профессиональных программ. Это тем более необходимо, если отнестись к поискам решения проблемы с позиций другой выше приведенной формулировки, согласно которой «профессиональное образование не только программная совокупность определенных требований», но и «процесс и результат профессионального становления и развития личности». И тогда создание требуемой программы окажется, выражаясь языком математики, условием необходимым, но недостаточным. Если выдвигаемая идея о необходимости кардинального изменения отношения к межпредметным связям как методологической основе повышения формирующей целостности учебного процесса для выполнения требований Закона об образовании может оказаться достаточно эффективной, то для воплощения сущностных характеристик данного определения ей с такой задачей не справиться, ибо данная формулировка понятия «профессиональное образование» принципиально изменяет, выводя на другой уровень, всю совокупность проблем, связываемых с такой целью. И нам по необходимости приходится осознать, что программная сконцентрированность на логике сугубо предметного образования не обеспечивает претворения в жизнь сущностного предназначения профессионального образования. Ни с позиций требований Закона по обра-

зованию, ни тем более с позиций не только более расширенной, но и принципиально другой по сути своей формулировки.

Тогда, повторюсь, научному сообществу ничего другого не останется, как отнестись к преодолению недопустимого несоответствия между определением понятия «профессиональное образование» и реально существующей практикой его воплощения в жизнь как неотложной исследовательской задаче. И, что методологически представляется исходно продуктивным, само понятие достаточно определено позволяет понять, от каких условий столь необходимое решение зависит и что для этого требуется.

Так, если исходить из определения, данного в Законе об образовании, профессиональная подготовка уже находящегося в стенах вуза выпускника как *специалиста*, удостоверяемая официальным государственным дипломом, не может быть признана таковой без овладения исходно необходимой совокупностью умений, навыков и компетенций, без которых он к выполнению своей профессиональной деятельности не подготовлен. Признав это требование исходно необходимым и обязательным, мы оказываемся вынужденными видеть в этом системном перечислении определенную совокупность целей, которые должны быть в вузе гарантированно достигнуты. Именно эта адекватность, *априорно гарантируемая вузом*, является необходимой основой профессионального образования. С таких критериальных позиций, обусловленных требованиями Закона об образовании, вуз еще может, хотя и в определенной степени, оставаться в пределах формальных дидактических требований к образовательному процессу, сводимому к учебной предметной деятельности и контролю за усвоенными знаниями. Но ситуация коренным образом меняется, как только образование определяется как «процесс и результат профессионального становления и развития личности...». Радикальность сущностных различий заключается не в вербальном различии этих определений, а в необходимости признания принципиально других фундаментальных подходов к профессиональному образованию, по сути, коренным образом изменяющему исходную совокупность основ, призванных и способных преобразовать сложившуюся гносеологическую ситуацию.

Естественно, что вариантов поисков преобразования процесса профессионального образования может быть не один и не два. Но при этом есть, как представляется, два исходных условия, которые не могут быть учтены и которые могут выступать в виде исследовательских задач, стоящих перед научным сообществом. Представлены они могут быть в виде двух взаимосвязанных требующих решения проблем. Первая из них состоит в том, чтобы обеспечить в процессе профессионально осуществляемого образования неразрывность связи между *тремя* принципиально

разными, но в то же время взаимодополняющими дидактическими подходами, способными и призванными в этом единстве обеспечивать формирующую целостность непосредственно образовательного педагогически осуществляемого процесса.

Первый дидактический подход включает в себя комплексную совокупность целей и соответствующую им деятельность:

- предметную, призванную обеспечить адекватную содержательность конкретной учебной программы в ее соответствии с действующим стандартом;

- межпредметную, обеспечивающую профессионально необходимое влияние всех программно изучаемых предметов в их формирующей целостности;

- метапредметную, направленную на системное формирование профессионально необходимых профессионалам компетенций и личностной готовности к их проявлению непосредственно в практической деятельности.

Второй подход, непосредственно связанный с необходимостью целенаправленного формирования личности, требует для своего осуществления научной и системной разработки превращения профессионального образования в непрерывно формирующее «образовательное пространство».

Третий – ориентирован на соревновательно продуктивно функционирующую среду, последовательно из года в год обеспечивающую становление будущего специалиста в органическом единстве с его индивидуальными особенностями и готовностью к творческой конкурентозначимой в условиях глобализационных требований самореализации личности.

Причем перечисленные подходы требуют последовательной системной разработки начиная от методологической и завершая системным учетом особенностей конкретного вуза – процесса превращения проектно создаваемых «пространств» и «среды» в непрерывно и целенаправленно осуществляемую в течение всех лет профессионального обучения деятельность. В связи с этим перед научным сообществом, как представляется, в качестве первоочередной задачи возникает необходимость не только признания неразрывности этих подходов как формирующей основы профессионального образования, но и полного избавления от какой бы то метафоричности и содержательной неопределенности при обращении к таким фундаментальным понятиям, как «образовательное пространство» и «образовательная среда». Но, как это ни странно, особую сложность в процессе обеспечения этих методологических требований создает факт беспрецедентно широкого употребления этих понятий, всеми осознаваемой их фундаментальной значимости, распространяемой на все уровни

государственного и социального бытия. Исходя из существующих смысловых толкований, употребление этих понятий уместно и по отношению к космосу, и ко всему миру, и по отношению к стране, и к системе образования, и учебному учреждению. Считается, что всем понятно, о чем речь. А между тем именно эта бесконечно расширительная содержательность является основным препятствием на пути, который жизненно необходимо пройти образованию вообще, а профессиональному в особенности, ибо в каждом контекстно рассматриваемом случае это принципиально разные по своей сути понятия. Гносеологическая ситуация усугубляется тем, что эти различия не носят ни синонимического, ни омонимического характера. Они, исторически порожденные определенной достаточностью эмпирического понимания, не отвергаемого даже наличием множества философских и общенаучных работ, посвященных им, оказались по своей *смысловой вариативности* разведенными реальной действительностью. Таким образом, не аналитическая рефлексивная деятельность приводит к такому выводу, а объективное существование определенных явлений, специфические особенности которых сущностно не учитываются в этих столь широко употребляемых понятиях.

Так «пространство» смыслово воспринимается и как сугубо социальное географическое понятие, в пределах которого функционирует образование, и как совокупность разнообразных государственных и общественных систем, и как своеобразная система, функционирующая в пределах конкретных стран, и как структурная составляющая таких государственных систем, и, наконец, как отражение обобщенных особенностей учебных учреждений вообще и специфически индивидуальных особенностей каждого из них в отдельности. А ведь это отождествление принципиально разных и при этом объективно существующих явлений действительности.

В подтверждение обратим внимание на то, что в существующих и достаточно широко распространенных формулировках пространство трактуется как:

- всеобщая форма существования материи. Пространство не существует вне материи и независимо от нее. Пространственными характеристиками являются положения относительно других тел (координаты тел), расстояния между ними;
- фундаментальное (наряду со временем) понятие человеческого мышления, отображающее множественный характер существования мира, его неоднородность;
- фундаментальное свойство бытия, которое фиксирует форму и протяженность его существования;

– одна из основных категорий науки. На уровне повседневного восприятия материальное пространство интуитивно понимается как общий контейнер для всех материальных объектов;

– как место, в котором возможно движение, различные положения и взаимные расположения объектов, отношения близости-дальности, понятия направления как арена событий и действий.

Эту совокупность определений представляется уместным дополнить существующим подходом к категории «пространство» со стороны социальной психологии, где это «часть окружающего пространства, в которой живет человек и в пределах которой находятся объекты, влияющие на его психологию и поведение. Так понимаемое пространство не всегда и не вполне точно соответствует физическому пространству, окружающему человека. При этом социальная психология классифицирует пространство на «личное», «личностное», «слуховое» и «социальное» [3, с. 317–318].

Нетрудно и необходимо признать, насколько подходы социальных психологов, с которыми в образовании не считается недопустимо, существенно отличаются от философских и естественнонаучных определений. При этом ситуация гносеологически намного усложняется, когда речь идет о подходе к проблеме «пространства» с позиций образования и как системы, и как функционирующей деятельности учебного учреждения вообще и конкретного в особенности. У этой сложившейся ситуации есть своя предыстория.

Объективное существование образования безотносительно к степени научного признания предопределяет его имманентные пространственные характеристики. И надо признать, что такое отношение к рассмотрению пространства всегда было и не могло не быть для советской педагогики исходным и методологически обязательным. В мире нет материи, не обладающей пространственно-временными свойствами, как не существует пространства и времени самих по себе, вне материи или независимо от нее. Пространство, что следует из приведенных формулировок, есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах. Эта исключаящая какую бы то ни было дискуссионность универсальная трактовка пространства, изначально включающая в себя «всё», предопределяла отношение к себе и свою роль непосредственно в сфере образования. Образование, повторюсь, как и любой другой объект материального мира, характеризовалось пространственной протяженностью, которая была неотъемлемой формой его существования.

Если пространство – неотъемлемая форма существования любого объекта, естественно, включая образование, то безотносительно к чьему бы то ни было желанию или нежеланию оно всегда возникает и сопутст-

вует существующему объекту, не требуя по отношению к себе особого, педагогически проявляемого исследовательского интереса. И это изначально настолько неопровержимо, что от этого самого «пространства» даже при желании избавиться невозможно. Оно (пространство) всегда присутствовало и присутствует, если прибегнуть к образному сравнению, как тень, от которой просто никуда не деться. Этим признанием имманентности пространства как формы бытия всего сущего не только можно, но и нужно ограничиться, поэтому можно констатировать, что категория «пространство» для педагогики как науки никогда самостоятельного исследовательского интереса не представляла и, по сути, представлять не могла. Но в современных условиях, особенно когда речь идет о профессиональном образовании, решение проблемы формирующего влияния пространства приобретает особую актуальность.

С позиции концепции философии образования, разработанной соответствующей лабораторией Института теории и истории педагогики РАО, рассматривающей мир образования как управляемую проектно создаваемую вариативную действительность, проблема пространства может и должна трактоваться как активная имманентная сущностная характеристика учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в определенное время, при определенных условиях и вариативно соответствующего пространства. Следовательно, «образовательное пространство» не может ограничиваться общефилософским рассмотрением как имманентно неотъемлемая форма бытия любого объекта, а как объективно проявляющая себя особенность оказываемого формирующего непрерывно происходящего влияния на учебно-воспитательную деятельность, ее организацию, условия протекания.

Благодаря системному обеспечению проектной целенаправленности образовательное пространство превращается в средство лично привносимой действительности, в органическом единстве обеспечивающее единство содержательности процесса обучения и формирующего социального бытия специалиста. Но методологическая обоснованность необходимости проектного создания образовательного пространства не может не решаться в органическом единстве с категорией «среда», фундаментальная значимость которой в современных условиях настолько первостепенна, что, по сути, изменяет сложившуюся совокупность подходов к оценке качества и эффективности функционирования каждого учебного учреждения и системы профессионального образования в целом. И это не умозрительный вывод, а исторически возникшая перед страной необходимость, порождаемая неотступными требованиями происходящих в мире глобализационных процессов. Без жизненно востребованного подхода к решению проблемы «образовательная среда» усилия, предпринимае-

мые для повышения эффективности профессионального образования, могут оказаться тщетными.

В исторически сложившейся ситуации представляется продуктивным из огромного числа наличествующих определений категории «среда» выбрать то, в котором выделен наиболее значимый для образования признак.

Образовательная среда, рассматриваемая как элемент социальной среды, включает в себя «...социальное окружение человека – семью, трудовой, учебный и другие коллективы и группы. Социальная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности» [4, с. 651] (выделено мной – Я. Т.).

Однако, как видим, раскрытие формирующей и ни с чем не сравнимой роли среды остается на уровне декларативного признания, а в реальной действительности ни научная мысль, ни тем более реальная практика профессионального образования не только не исходят из ее педагогической предназначенности, а даже, если судить по тенденциям, определяющим функционирование вузов, игнорируют это требование и в ряде случаев даже усугубляют в силу разных причин сложившуюся ситуацию. Этому находят два системообразующих объяснения. Первое состоит в том, что образовательная среда как таковая определяется местными и региональными особенностями, в которых приходится функционировать конкретному вузу. Это обстоятельство объективно определяет его подходы к решению этой проблемы. Второе в той, в сути своей, пассивной предназначенности среды, когда рассматриваются и изыскиваются пути повышения формирующей эффективности образования вообще и профессионального образования сугубо с позиций сложившихся традиций, общепедагогической культуры управленческих решений и дидактических средств, используемых профессорско-преподавательским составом.

Известный и всеми признаваемый девиз «кадры решают всё» существовал и продолжает существовать как формальный призыв, не только не находя должного осуществления, но и ограничиваясь фактом самого вербального признания. Если знают и говорят – значит делают.

Глобализация, неотложная востребованность реальной, а не декларативной конкурентоспособности коренным образом изменяют наше отношение к таким фундаментальным категориям, как «пространство» и «среда». И мы не только вынуждены признать, что «пространство» органически входит в состав «содержания образования», являясь фундаментальной составляющей учебно-воспитательного процесса, но и по-разному соотносится с категорией «среда», ибо «пространство» способно соотноситься и взаимодействовать с разными образовательными средами. Если исходить из того, что образовательная среда является определяющим фактором эффективности, то неотложная озабоченность по-

искаемыми путями ее исторически востребуемого развития не может не определять функционирования каждого вуза. Это не благое пожелание, а то требование, без выполнения которого вопросы конкурентоспособности отечественного образования будут преимущественно решаться на декларативном уровне.

В условиях глобализации «образовательная среда» как фактор, оказывающий решающее воздействие на формирование и развитие личности, объективно превращается в критериальную основу оценки качества и эффективности профессионального образования. В условиях глобализации вуз не может себе позволить руководствоваться формальными критериями, сложившимися формами контроля и экзаменационными проверками. Профессиональное образование с позиций требований конкурентоспособности специалиста не может развиваться, исходя не только из усредненных данных, но и рейтинговых оценок. Профессиональное образование как никакое другое, по сути, не должно быть связано с понятием «большинство», а только с понятием «каждый». В этой связи ему, как представляется, предстоит не только критически отнестись к официально происходящему рейтингованию отечественных вузов, но и признать его тупиковость и историческую бесперспективность. Ведь если учебное учреждение, сравниваемое с другими вузами, к примеру, занимает 389-е место, то какого специалиста оно выпускает?

Из этой ситуации есть только два выхода. Первый – включиться и продолжать играть в эту откровенно бюрократическую игру, которая, создавая видимость контроля и управления, достаточно удобна для формального чиновничьего управления образованием и непосредственно для многих вузов, ограничивающихся формальной отчетностью. Второй выход, с позиций которого каждый вуз изначально стремится выпускать соответствующего современным требованиям специалиста. Для выполнения этого необходимо видеть неотложность решаемых профессиональным образованием проблем в процессе перехода с 389-го рейтингового места на 388-е, по этой логике трудно даже подсчитать, когда этот вуз станет соответствовать своему предназначению и сравнивать себя с самыми высокими образцами профессионального образования, существующими в стране и мире. Необходимый уровень конкурентоспособности изначально и единственно основан на сравнении, на прямом сопоставлении того, что делается для формирования востребованного временем специалиста и что нужно делать, чего добиваться. Не в рейтинговой очереди друг за другом, а, как когда-то и не совсем глупо говорилось, ухватившись за определенное звено, чтобы вытащить всю цепь. Таким звеном является «образовательная среда», существующая и, что самое основное, создаваемая каждым вузом. В этом подходе основным является не повышение требовательности и контроля, не повышение

качества отчетной продукции и даже не повышение профессионального роста преподавателей, что само по себе необходимо, а осознаваемая необходимость целенаправленного создания такой среды, которая на всех уровнях: межличностных отношений, межпредметных связей, кружковой и кафедральной исследовательской деятельности в студенческом и преподавательском коллективах и т. д. – проявляется инновационной творческой энергетикой, рождает идеи, потребность в знаниях как содержательной основе общения, приобщает к исследовательской деятельности и тем самым формирует специалиста как изначально конкурентоспособную личность.

Передо мной не стоит задача системного ответа на вопрос «как этого добиться?» К счастью, порожденная временем актуальность ответа на него в достаточно явном виде существует в нашей действительности: в наличествующей информации об опыте лучших вузов станы мира; огромном количестве выдвигаемых теорией и практикой идей, требующих решения и, может быть, принципиально новых подходов; нескрываемых требованиях, предъявляемых к современному специалисту; демонстрируемых лекциях известных ученых; пусть и несовершенной, но все же существующей практике грантов и разнообразных конкурсов; безграничных возможностях информационного взаимодействия; организации творческих контактов между учебными учреждениями, исследовательскими группами и отдельными преподавателями и студентами; в реальных возможностях адресного научного руководства исследовательской темой, курсовой работой, дипломом, не обязательно ограничиваемого возможностями данного вуза; системно проводимых семинарах, «круглых столах», внутриинститутских СМИ; пропаганде и разноуровневом (ректорат, кафедры, факультеты, группы, исследовательские объединения) обобщении возникающего и заявляющего о себе опыта средового влияния; поддержке и стимулировании предложений, направленных на развитие среды как формирующей основы востребованного временем специалиста.

Разумеется, перечислены не все возможные цели и дела. Да и проблема настолько многопланова, что такого перечисления и быть не может, что позволяет каждому вузу творчески подойти к поискам ее решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Словарь-справочник** современного российского профессионального образования / авт.-составители: В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков. – Вып. 1. – М., 2010. – [Электронный ресурс]. – URL: www.firo.ru (дата обращения: 23.09.2014).
2. **Федеральный закон** Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 23.09.2014).

3. **Немов Р. С.** Психологический словарь. – М., 2007. – 640 с.
4. **Философский** энциклопедический словарь. – М., 1983.

REFERENCES

1. **Dictionary** of Modern Russian professional education. – Authors-compilers: V. I. Blinov, I. A. Voloshina, E. Yu. Esenina, A. N. Leibowitch, P. N. Novikov. – Iss. 1. – Moscow, 2010. – [Electronic resource]. – URL: www.firo.ru (date of access: 23.09.2014).
2. **Federal** Law of the Russian Federation of December 29, 2012 N 273-FZ «On Education in the Russian Federation». – [Electronic resource]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (date of access: 23.09.2014).
3. **Nemov R. S.** Psychological Dictionary. – Moscow, 2007. – 640 p.
4. **Philosophical** Encyclopedic Dictionary. – Moscow, 1983.

BIBLIOGRAPHY

Kosenko T. S. Transformation of goals of the modern domestic upbringing. – Professional education in the modern world. – 2012. – No. 3(6). – Pp. 56–61.

Nalivayko N. V. The functions of philosophy as a basis for addressing global issues of education in Russia. – Professional education in the modern world. – 2012. – No. 4(7). – Pp. 41–47.

Nalivayko N. V. Globalization and the change of value orientations of education in Russia. – Philosophy of Education. – 2012. – No. 6(45). – Pp. 27–32.

The explanatory Dictionary of modern Russian language. – Moscow : Eksmo, 2008. – 944 p.

Turbovskoi Ya. S. Metamorphosis of science as a threat to the state security. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 1(52). – Pp. 75–92.

Turbovskoi Ya. S. Living word of Konstantin Dmitrievich Ushinsky: the text of the speech. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 1(52). – Pp. 201–211.

Turbovskoi Ya. S. Modern educational standards: the opinions, ideas, suggestions: the text of the speech. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 2(53). – Pp. 263–285.

Turbovskoi Ya. S. School and a modern teenager: the text of the speech. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 3(54). – Pp. 264–279.

Turbovskoi Ya. S. Trends in pedagogy: the text of the speech. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 4(55). – Pp. 197–214.

Turbovskoi Ya. S. Expert determination of relevance in education: the text of the speech. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 5(56). – Pp. 178–197.

Принята редакцией: 14.11.2014.

УДК 13+37.0

**ПОИСКИ СМЫСЛА ОБРАЗОВАНИЯ:
ОТ ПОНЯТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ НАУКИ
К ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЕ ЛИЧНОСТИ**

Н. П. Чупахин, В. Д. Павлова (Томск)

В статье анализируется возможный подход к философскому осмыслению процесса духовного образования культурного мира человека. В частности, по-новому раскрывается смысл образования как процесса формирования концепции воспитания духовной культуры человека на основе понятийной культуры научного знания. Смысловая составляющая этого процесса раскрывается с помощью нового культурологического понятия культуры потребностей и возможностей Vista, построенной на базе четырех культурных пространств: социальной культуры, понятийной и духовной культур и культуры материальной.

Через взаимное соответствие тесного взаимодействия культурных потребностей и возможностей личности в его перспективе развитого сознания определена основная цель духовной культуры как формирование в интересах общества определенного типа человеческой личности при взаимоотношении с обществом, природой и окружающим реальным и виртуальным миром посредством поиска смысла образования, посредством обладания культурой понятийного знания. Здесь же назван другим аспектом поиска этого смысла формирование познавательных способностей человека в процессе освоения ценностей духовного мира, обогащения и развития высшего сознания личности.

Третьим аспектом в поиске смысла образования следует назвать самообразование и самовоспитание одухотворенных, творческих личностей, из которых в обществе сформировался контингент профессионалов (в основном интеллигенция), занятых созданием и развитием духовных ценностей.

Четвертым аспектом назовем аспект создания индивидуальных духовных личностных ценностей с ярко выраженной системой мотивов

© Чупахин Н. П., Павлова В. Д., 2014

Чупахин Николай Петрович – доктор философских наук и кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики, теории и методики обучения математике, Томский государственный педагогический университет.

E-mail: chnp45@mail.ru

Павлова Валентина Дмитриевна – соискатель, Томский государственный педагогический университет.

E-mail: V. variantse@mail.ru

Chupakhin Nikolai Petrovich – Doctor Philosophical Sciences and Candidate of Physical-Mathematical Sciences, Professor of the Chair of mathematics, theory and methods of teaching mathematics, Tomsk State Pedagogical University.

Pavlova Valentina Dmitrievna – Degree seeker, Tomsk State Pedagogical University.

фундаментальной, то есть идеальной, потребности личности в образовании и его социальной потребности использования своих возможностей для широкого спектра утверждения общечеловеческих, духовных ценностей всего мирового человечества, общего высшего разума.

Формирование одухотворенной культурной личности есть результат обретенного смысла образования при взаимном соответствии всех культур Vista. Поэтому в числе стратегических направлений развития образования и науки нужно предусмотреть преимущественное право науки на развитие понятийной культуры, а образованию поручить уделять больше внимания воспитанию духовной культуры как смыслообразующей части построения индивидуального культурного мира человека.

Ключевые слова: социальное, понятийное, духовное и материальное подпространства культурного мира, математическая интерпретация философских понятий.

SEARCHING THE MEANING OF EDUCATION: FROM THE CONCEPTUAL CULTURE OF SCIENCE TO THE SPIRITUAL CULTURE OF THE PERSON

N. P. Chupakhin, V. D. Pavlova (Tomsk)

The article analyzes a possible approach to philosophical reflection on the process of spiritual formation of the cultural world of the person. In particular, there is revealed in a new fashion the meaning of education as a process of formation of a concept of nurturing the spiritual culture of the person on the basis of conceptual culture of scientific knowledge. The meaning-related component of this process is revealed through a new culturological concept of the culture of needs and capabilities Vista, built on the basis of four cultural spaces: social culture, conceptual culture, spiritual culture and material culture.

Through the interrelation of the close interaction between cultural needs and capabilities of the person in his/her prospects of the developed consciousness, the main purpose of spiritual culture is defined as the formation in the society's interest of a particular type of human personality in the relation with the society, nature and the real and the virtual world through the search for the meaning of education, through the possession of the culture of conceptual knowledge. There is also another aspect of the search for this meaning which is the formation of cognitive abilities of the person during the process of mastering the values of the spiritual world, enrichment and development of the higher consciousness of the individual.

The third aspect of searching for the meaning of education is self-education and self-upbringing of spiritual, creative individuals, from which there is formed in the society a community of professionals (mostly, the intelligentsia), involved in the creation and development of spiritual values.

The fourth aspect is the aspect of creation of the individual spiritual personal values with a strongly manifested system of motives of the fundamental, that is, ideal need of the person in education and his/her social need of using his/her

capabilities for a wide range of establishment of the universal spiritual values of the whole mankind, general superior intelligence.

Formation of the spiritual cultural person is the result of finding the meaning of education with the mutual correspondence of all the cultures of Vista. Therefore, among the strategic directions of development of education and science, it is necessary to provide a preferential right of science to the development of conceptual culture, and education should be instructed to pay more attention to up-bringing of spiritual culture as a meaning-forming part of the construction of the cultural individual world of the person.

Keywords: *social, conceptual, spiritual and material subspaces of the cultural world, mathematical interpretation of philosophical concepts.*

Исследование процесса смыслообразования на различных носителях культурного мира привело нас к заключению о четырех базовых культурных подпространствах (социальном, понятийном, духовном и материальном) [1], носители смысла в которых удовлетворяют условиям его определения [2; 3] в качестве достаточного основания для бытия любого культурного феномена. Данная статья посвящена исследованию роли и места в процессе образования смысла двух культурных подпространств: понятийного и духовного.

Алгоритм смыслообразования зависит от четырех параметров: неопределенности, предопределенности, всеопределенности, послеопределенности [2, с. 177–188]. В данной работе первый из них, параметр неопределенности N , соответствует социальной культуре, второй – предопределенность B – это культура понятия, третий, всеопределенность G – духовная культура, а четвертый параметр A послеопределенности – культура материальная. Особенности взаимосвязей этих параметров становятся очевидней, если перейти к пространственному варианту их расположения. Для этого представим их в виде базисных точек A , B , G и N как вершин тетраэдра. Такое расположение параметров смыслового базиса на пространственной диаграмме аналогично проективному отношению базисных точек в координатном тетраэдре трехмерного проективного пространства, что создает возможности для построения геометрической модели траектории смысла как годографа (геометрического места концов радиус-векторов) смысловой вектор-функции. Каждому ребру тетраэдра соответствует два отображения. Четыре грани соответствуют четырем шагам решения проблемы смысла. Плоскости этих граней будем называть, соответственно: $\{A, B, N\}$ – онтологической, $\{A, G, N\}$ – феноменологической, $\{A, B, G\}$ – логической и $\{B, G, N\}$ – гносеологической. Тогда можно сказать, что постановка проблемы смыслообразования осуществляется последовательно в феноменологической и логической плоскостях, в логической плоскости, кроме того, разрабатывается гипотеза алгоритма решения, а решение проблемы осуществляется в гносеологической (эписте-

мологической) и онтологической плоскостях. Такое представление процесса смыслообразования обладает большими эксплицитными и эвристическими возможностями не только в конкретнонаучных областях, но и в практике построения культурных объектов для феноменов любого происхождения.

Понятийная культура, наполненная смыслом размышления над феноменом мирозерцания, – результат логической работы сознания по созданию понятийного образа явления неопределенности. Как мы определили, *понятийная культура включает в себя дискурсивную логику структуры мышления человека для удовлетворения абстрактного и конкретного обозначения понятий, то есть названий любого явления или предмета, выделяя его из общего ряда определений в каждой из культурных областей человеческого мира* [1]. Достаточным основанием бытия понятийной культуры являются параметры: предопределенности B миропонимания, всеопределенности мировоззрения G и послеопределенности мироосвоения A .

Духовная культура человека как отображение феноменологического образа сознания, структурированного логической понятийной культурой до гносеологической определенности мировоззрения в качестве достаточного основания своего бытия использует три значения параметров смыслоопределенности: N – неопределенности мирозерцания, B – предопределенности миропонимания и G – всеопределенности мировоззрения.

К элементам духовной культуры относятся языки и обычаи разных народов и этнических групп, являющиеся творением разума, формирующиеся в сознании и имеющие свое отражение в человеческом общении и материальной культуре. Следует уточнить, что духовность не в полной мере зависит от философии, социальной системы, класса, сословия, национальности, расы или религиозных верований. Это всеобъемлющее понятие, которое включает в себя умение любить и неистребимое желание нести добро и свет. Сама природа одухотворенного человека есть исключительное, особенное, уникальное свойство человека, отличающее его от других самых высокоразвитых живых существ. Духовная деятельность есть творчество. Признаком духовного здоровья общества является гармоничное обладание человеком элементами духовной культуры, умеющего различать приоритеты и жизненные и ценности, подчиняя им свои поступки, поведение, образ жизни.

Духовность – это дух верования в идею, смысл, предназначение человека в обществе. У каждого свои предпочтения: один верует в величие математических законов или философских истин, другой поклоняется любви к матери и предан семейным традициям. Духовностью отмечено творчество ученых, писателей, поэтов, художников и скульпторов, архи-

текторов и балетмейстеров, а также всех людей мира искусства. Духовная культура включает в себя формы общественного сознания и их воплощение в литературные, сценические, художественные, архитектурные, и другие памятники человеческой деятельности.

Духовная культура формируется из мировоззренческих идей и тех знаний, которые имеют отношение к конкретному культурно-историческому единству исторического развития человечества в целом. Всемирная история развития духовной культуры есть результат деятельности духовного образования, находящегося за пределами высшего знания, которое проявляет себя через творческие способности и личные усилия отдельных индивидов. Духовную культуру общества составляют результаты образовательного процесса этого совместного творчества личности и познания высшего одухотворенного разума. Духовный опыт человека определяет смысл и высшую цель внешнего, чувственного опыта через образовательные процессы культурного мира, то есть через приобретение знания с использованием логики в изобретении общих и частных явлений понятийной культуры.

Таким образом, духовная культура – это отображение внутреннего мира человека посредством материальных предметов и социальных явлений, включая религиозные верования, для удовлетворения его чувственных и психических потребностей, используя для их воплощения идейные и реальные возможности [1]. Символы «внутренней» духовной культуры, такие как истина, добро и красота, нашли свое отражение в соответствующих разделах философии (логика, этика и эстетика). Социальная философия и онтология материальной культуры, в свою очередь, являются теоретическим выражением и воплощением «внешних» философских отношений духовной культуры.

Роль понятийной культуры в построении культуры духовной. Исследуемая парадигма философии образования имеет отношение к философскому разделу социальной культуры больше, чем к понятийному или духовному культурным подпространствам. Духовное образование, как правило, принято относить к религиозным верованиям, но духовные понятия, такие как высший разум, интуиция, доброта, прощение, отпущение грехов, совесть, дух и пр. в сочетании с духовным образованием в области искусства определяют духовность общества и самой личности.

Смысл получения образования духовной культуры в процессе становления личности, причастной к высшей категории рассуждения о мироздании, в позитивном отношении к проблемам социальной жизни общества. Семейные отношения на духовном уровне определяют отношения любви, доверия, уважения и бескорыстной взаимопомощи. Говоря о духовной культуре, следует для точного ее определения, ввести понятие антидуховности. Общество точно определяет такие понятия, как

ревность, жадность и зависть, называя их антидуховными. Изучение духовных и антидуховных понятий культуры определяет смысл духовного образования.

Определяя духовное образование как отдельный индивидуальный культурный мир человека, мы находим отношения между двумя множествами: множеством потребностей и множеством возможностей индивидуума, которые связаны с его внутренним миром. В случае взаимно однозначного соответствия между потребностями и удовлетворяющими их возможностями мы говорим о смысле как нематериальном компоненте всего культурного мира [3], а индивидуальный культурный мир личности называем воплощением душевных потребностей человека через его реальные возможности. Такое определение понятия «душа» вполне соответствует общепризнанному отношению души и тела, поскольку от человека после его кончины остается материальное и духовное культурное наследство его личности, имеющее значение и смысл для потомков ровно настолько, насколько значимой для них и имеющей смысл для всего культурного мира является культура ушедшей личности. Оставшееся в языке и материальной культуре наследие будет существовать до тех пор, пока оно сможет актуализировать потенциальные потребности потомков. Со временем наследство предков исчезнет из материальной культуры и перестанет быть значимым в социальной культуре, сотрутся понятийные формы в мышлении. Но в душах и сердцах людей нового времени по-прежнему будут жить воспоминания о прошлом. Не ослабевает интерес миллионов людей к таким «чудесам Света», как египетские пирамиды и пирамиды ацтеков, афинский Акрополь и храм Артемиды в Эфесе, статуя Зевса в Олимпии и Колосс Родосский, железная колонна в Индии и Великая китайская стена. Не забываются философские и литературно-художественные произведения, картины и скульптуры и т. д. и т. п. Бережно хранятся и восстанавливаются старинные обряды и праздники как культурно-исторические ценности, как духовное наследие прошлых поколений.

Смысл перехода образовательного процесса от понятийной культуры к духовному образованию личности заключается в формировании одухотворенного применения научных знаний и опыта, полученных в процессе обучения, к творческому воплощению идей, итогов, результатов, достижений материальной и нематериальной деятельности человека. Причиной неосвоенного духовного культурного пространства является, по нашему мнению, недостаточность знаний в области понятийной культуры. Действительно, отсутствие достаточных знаний, опыта определений и понятий в конкретной сфере деятельности человека «тормозит» его преобразовательное, созидательное духовное творчество. Если образование –

это результат обучения, то понятийная культура науки и духовная культура личности составляют смысл самого процесса образования.

Смыслообразующий образ культуры потребностей и возможностей Vista. На основании исторического развития социального, духовного, материального и понятийного аспектов культурного мира человечества возник новый параметр смыслового соответствия безграничных потребностей и возможностей отдельной личности (V – vista – перспектива) как интегрированный переход от частного к общему [1]. Эта культура как обобщенный образ культурного мира, зависящий от других культур смыслообразования, существовала на протяжении всех исторических этапов цивилизации, но именно в XXI в. она проявила себя как реально существующая данность для отображения и использования безграничных потребностей и возможностей личности. Осознание и желание личности использовать эти невероятные возможности для удовлетворения потребностей развивают способности человеческого разума определять смысл существования цивилизации в целом. Таким образом, вершиной определения развития перспективы смыслообразования культурного мира человечества (Vista) мы назовем новую культуру потребностей и возможностей каждой отдельной личности.

Все культуры существуют тогда, когда в этом есть потребность и созданы определенные возможности самого существования: следовательно, именно культура потребностей и возможностей как главное условие является надстройкой, то есть изначальной точкой отсчета определения границ любой из культур.

Культура потребностей и возможностей есть основа всех названных культур как причина их существования, которое можно определить, назвать, логически объяснить, изменить в их взаимодействии друг с другом. Каждая из этих культур (социальная, понятийная, духовная, материальная) может функционально существовать, только если выполняется факт присутствия культуры потребностей и возможностей.

Перспективное отражение Vista, если отобразить это на схеме, относительно других взаимных соответствий любых названных культурных понятий может перемещаться в любую точку пространства и не изменяет своих функций относительно других культур. При этом следует рассмотреть эффект перемещения, наложения и проникновения культур во время их пространственного, а также временного вращения в их развитии.

Мы можем рассмотреть явление понятийной культуры во взаимодействии с Vista и отображение развития и изменения духовной культуры в проекции Vista. Конечно, говоря об этом, мы не можем утверждать, что влияние и проникновение в этот процесс других культур будет непременным и обязательным, но попробуем абстрагироваться. Часто в процессе научного поиска приходится для выявления истины в начале пути по-

грешить этой самой истиной. Итак, смысл образования связей, способствующих реальным изменениям в жизни индивидуума, есть осмысление и направленное изменение возможностей для удовлетворения потребностей во всех областях жизнедеятельности человека, а именно в социальной, понятийной, духовной и материальной сферах.

Математическая интерпретация культурного мира Vista. Чтобы доказать существование новой названной культуры потребностей и возможностей Vista в культурной деятельности человека, представим это утверждение в виде решения математической задачи построения системы координат культурного мира потребностей и возможностей.

Элементы репера – вершины, ребра и грани тетраэдра ($ABNG$), построенного с помощью центральной перспективы в точке всеопределенности G , охарактеризованы с помощью философских понятий [3, с. 79–90]. Добавим к этой характеристике новую. Базисными будем считать такие понятия, как культурные пространства: социальное, понятийное, духовное и материальное, – и обозначать их на геометрическом рисунке координатными подпространствами реперов этих культур, а в целом такой репер назовем репером культурного пространства Vista.

Каждая из точек V_i ($i = 1, 2, 3, 4$) является вершиной координатного тетраэдра (репера) проективного пространства, определяющего отношения культурных миров в геометрическом виде. (A, G, N, V_1) – репер социальной культуры; (A, G, B, V_2) – репер понятийной культуры; (B, N, G, V_3) – репер духовной культуры; (N, B, A, V_4) – репер материальной культуры. Тогда очевидными становятся отношения культурных пространств друг к другу и их общая (философская) часть репера ($ABNG$) всего культурного мира, созданного человечеством за время его существования.

Наше субъективное сознание имеет вектор интенции, по очереди направленный на философские объекты с помощью мировосприятия, миропонимания, миропостроения и мировоззрения. Принимая точку всеопределенности как точку зрения философа за центр перспективы, мы с помощью векторов интенции получаем четыре направления, определяющих по геометрическим понятиям четыре точки проективного пространства. Четыре независимых (базисных) направления (вектора) дали нам четыре вершины координатного тетраэдра трехмерного проективного пространства.

Следовательно, моделью философского знания о культурном мире может служить геометрия трехмерного проективного пространства. Заметим, что векторное пространство интенций, порождающее трехмерное проективное пространство философии, само является четырехмерным. Оно включает в себя нашу собственную философскую интенцию, то есть наш интерес и субъективное отношение к философии. Однако не

будем обманываться насчет трехмерного характера философии. Это всего лишь ее основа, натянутая, как говорят в геометрии, на четыре базисных точки (точки зрения). Добавляя к ним точку зрения педагогики, то есть четвертое проективное измерение, и точку зрения образования – пятое измерение, и научную точку зрения – шестое, техническую – седьмое и т. д., мы получим многомерное проективное пространство. В итоге, учитывая бесконечность интенций человеческого сознания, в качестве обобщенной модели культурного мира человека в принципе получим бесконечномерное проективное пространство.

Таким образом, через взаимное соответствие тесного взаимодействия культурных потребностей и возможностей личности в его перспективе развитого сознания определим основную цель духовной культуры как формирование в интересах общества определенного типа человеческой личности при взаимоотношении с обществом, природой и окружающим реальным и виртуальным миром посредством поиска смысла образования, посредством обладания культурой понятийного знания.

Здесь же мы должны назвать другим аспектом поиска этого смысла формирование познавательных способностей человека в процессе освоения ценностей духовного мира, обогащения и развития высшего сознания личности.

Третьим аспектом в поиске смысла образования в рамках нашей темы следует назвать самообразование и самовоспитание одухотворенных, творческих личностей, из которых в обществе сформировался контингент профессионалов (в основном интеллигенция), занятых созданием и развитием духовных ценностей.

Аспект создания индивидуальных духовных личностных ценностей с ярко выраженной системой мотивов фундаментальной, то есть идеальной, потребности личности в образовании и его социальной потребности использования своих возможностей для широкого спектра утверждения общечеловеческих, духовных ценностей всего мирового человечества, общего высшего разума.

Формирование одухотворенной культурной личности есть результат обретенного смысла образования при взаимном соответствии всех культур Vista. Поэтому в числе стратегических направлений развития образования и науки нужно предусмотреть преимущественное право науки на развитие понятийной культуры, а образованию поручить уделять больше внимания воспитанию духовной культуры как смыслообразующей части построения индивидуального культурного мира человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Павлова В. Д., Чупахин Н. П.** От философии смысла к философии культуры // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 50–58.
2. **Чупахин Н. П.** Философские основания и математическая модель смысла знания: монография. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany, 2011. – 341 с.
3. **Чупахин Н. П.** Математика и философия смысла культурного мира. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2004. – 156 с.

REFERENCES

1. **Pavlova V. D., Chupakhin N. P.** From the philosophy of meaning to the philosophy of culture. – NSPU Bulletin. – 2014. – No. 5. – Pp. 50–58.
2. **Chupakhin N. P.** Philosophical foundations and a mathematical model of the meaning of knowledge: a monograph – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany, 2011. – 341 p.
3. **Chupakhin N. P.** Mathematics and the philosophy of meaning of the cultural world. – Tomsk : TSPU Publishers, 2004. – 156 p.

BIBLIOGRAPHY

Chupakhin N. P. A social-cultural approach to the education of person as a subject of the future. – Philosophy of Education. – 2002. – No. 5. – Pp. 106–108.

Chupakhin N. P. Formation of meaning in the cultural world. – Polignozis. – 2003. – No. 2. – Pp. 38–43.

Chupakhin N. P. Fiber bundle space of capabilities as a model of semantic structure of theoretical knowledge. – Bulletin of the Altai science. – 2009. – No. 4(7). – Pp. 125–130.

Chupakhin N. P. Introduction to philosophy and mathematics of meaning. – Tomsk : Publishing House of TSPU, 2004. – 172 p.

Chupakhin N. P. Meaning as a basis of formation of mathematical culture. – Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. – 2004. – Iss. 2(39). – Pp. 127–131.

Chupakhin N. P. Meaning of existence. – Philosophical sciences. – 2005. – No. 2. – Pp. 144–155.

Chupakhin N. P. Meaning as Ariadne's thread in the labyrinth of existence and cognition. – Materials of the International scientific-practical conference «Philosophy and history of philosophy». – Bulletin of Taras Shevchenko Kiev national University. – No. 67 (series: Philosophy, Political Science). – Kiev, 2004. – Pp. 101–102.

Chupakhin N. P. On the meaning of integration of science and education. – Philosophy of Education. – 2003. – No. 7. – Pp. 229–235.

Chupakhin N. P. Potential and actualization of knowledge as the bases of culture of scientific search. – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2012. – No. 4 – Pp. 226–228.

Chupakhin N. P. Potential and actualization of knowledge as the bases of modernization of education. – Philosophy of Education. – 2012. – No. 5(44). – Pp. 62–67.

Chupakhin N. P. The culture of scientific search. – Moscow : NIA «Legacy of the Fatherland», 2010. – 24 p.

Chupakhin N. P. The Gottlob-Frege semantic triangle and a semantic tetrahedron in the philosophy of meaning. – Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. – 2012. – No. 1(5). – Pp. 59–67.

Nalivayko N. V. Globalization and the change of value orientations of Russian education. – Philosophy of Education. – 2012. – No. 6(45). – Pp. 27–32.

Pushkareva E. A. Knowledge as the basis of science and education: specificity of the modern state. – Philosophy of Education. – 2007. – No. 3. – Pp. 31–35.

Pushkareva E. A. Philosophical thinking for the formation of reflexivity of cognition in the educational process. – Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. – 2012. – No. 1(5). – Pp. 74–78.

Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Informatization as a means of integration of science and education. – Philosophy of Education. – 2008. – No. 2. – Pp. 201–207.

Принята редакцией: 08.10.2014.

УДК 378

ЦЕННОСТНО-ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

З. А. Демченко (Архангельск)

В ситуации осмысления новой образовательной парадигмы, развития инновационных процессов в вузе, решения проблемы интеграции науки в образование университеты вынуждены пересматривать свое отношение к научно-исследовательской деятельности студентов (будущий потенциал научных и научно-педагогических кадров). Автор видит выход в формировании у студентов ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности студентов. Автором в процессе исследования учитывается, что на современном этапе модернизации отечественного образования, согласующегося с этапом постиндустриального развития, действия педагогической науки и практики должны быть направлены на решение проблемы обновления концептуальных подходов (в плане усиления теории науки) в процессе формирования у субъектов образовательного процесса ценностного (ценностно-позитивного) отношения к данному виду организационной культуры деятельности на основе накопленного исторического опыта и с учетом методологических оснований философской теории ценностей, современного этимологического

© Демченко З. А., 2014

Демченко Зинаида Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики Высшей школы экономики и управления, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова.

E-mail: dza.nw@yandex.ru

Demchenko Zinaida Alekseevna – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Chair of Economics of the Higher school of Economics and management, M. V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University.

и эпистемологического анализа ценностей, развития герменевтического смысла современного высшего образования и роли педагогического процесса в развитии данного вида отношения. Исходя из этого, научно-исследовательская деятельность студентов впервые представлена как ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность и организационная культура. Исходя из современного эпистемологического анализа ценностей, автором вводится в контекст исследования аксиологическая триада отношений субъекта к научно-исследовательской деятельности: ценностно-пассивное или безразличное (нулевое); ценностно-негативное, нежелательное (отрицательное); ценностно-позитивное, желаемое (положительное), что позволяет обосновать предпосылки и возможности развития ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, ценность, ценностно-позитивное отношение, ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность, организационная культура, новая образовательная парадигма.

VALUE-BASED POSITIVE ATTITUDE OF THE HIGHER EDUCATION STUDENTS TO THE RESEARCH ACTIVITIES

Z. A. Demchenko (Arkhangelsk)

In the situation of consideration of the new educational paradigm, the development of innovative processes in higher education, addressing the problem of integration of science into education, the universities have to reconsider their attitude to the research activities of students (future potential of the scientific and scientific-pedagogical personnel). The author sees the solution in the formation of value-based positive attitude of students towards the research activity. The author takes into account that at the present stage of modernization of Russian education, consistent with the post-industrial stage of development, the activity of pedagogical science and practice should be directed to the solution of the problem of updating the conceptual approaches (in terms of strengthening the theory of science) in the process of formation a value-based attitude of the subjects of the educational process towards this type of organizational culture based on the accumulated historical experience and taking into account the methodological foundations of the philosophical theory of values, modern etymological and epistemological analysis of values, the development of hermeneutic meaning of modern higher education and the role of pedagogical process in the development of this relationship. Based on this, the research activity of students is presented for the first time as a value – orienting (or estimating) activity and organizational culture. On the basis of modern epistemological analysis of values, the author introduced into the context of study an axiological triad of the attitudes of the subject to the research activities: value - passive or indifferent (null); value – negative, not willing (negative); value-based positive, desiring (positive). This allows justifying the preconditions and possibilities of the devel-

opment of the value-based positive attitude of student towards research activities in the educational process of the University.

Keywords: *research activities; value; value-based positive attitude; value-orienting (or evaluating) activity; organizational culture; new educational paradigm.*

Основой прогрессивного развития мировых цивилизаций являются человек и человечество в своей качественной характеристике и системе мировоззренческих ценностей, его индивидуальная и профессиональная организационная культура и ценностно-смысловая позиция.

Проблема развития ценностно-смысловой позиции студента вуза как будущего специалиста есть проблема единства обучения, воспитания и развития, которая должна решаться комплексно с опорой на следующие исходные положения: ведущая роль ценностных ориентаций как системы устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе (в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества); любая организованная деятельность при определенных психолого-педагогических и социокультурных условиях способствует развитию ценностной сферы личности субъекта, включающей в себя мотивы ценностного поведения и отношения, смыслы, цели и ценности; интеграция социального и нравственного опыта студентов и преподавателей вуза в позитивном опыте совместной потребностно-мотивационной и личностно-ориентированной деятельности [1, с. 248].

Переход от знаниевой парадигмы и парадигмы индустриального общества к личностно-ориентированной образовательной парадигме и парадигме постиндустриального общества переводит научно-исследовательскую деятельность студентов вуза на уровень понимания как ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуры. На смену пониманию данного вида деятельности как части образовательного процесса, направленного на получение готового знания для выполнения творческих проектов, реферированных работ и написания выпускных квалификационных работ, приходит понимание научно-исследовательской работы как средства самореализации и самоопределения личности человека. А это уже прожитое и присвоенное личностью достояние как сформированная способом научно-исследовательской деятельности ценностно-смысловая позиция. В связи с этим актуализируется проблема передачи от поколения к поколению социального опыта, определенной системы ценностей. Актуализируется и проблема переосмысления такой важной дисциплины, как «Философия образования».

В одной из своих работ Н. В. Наливайко, рассматривая вопросы образования, акцентирует внимание и студентов вуза, и преподавателей на том,

что «процесс изменения российского общества сопровождается сложными тенденциями развития системы образования: оно играет особую роль, формируя образ мира и образ жизни людей, транслируя инновационные и традиционные социальные ценности [2, с. 3].

Ни у кого не вызывает сомнения, что научно-исследовательская деятельность в ракурсе рассмотрения ее как ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре является мощным фактором преобразования личности студента. Следовательно, она требует глубокого осмысления ее сущностной составляющей на основе аксиологического подхода и с позиции пересмотра основных идей и положений философской теории ценностей, герменевтики образования.

Объектом нашего интереса является научно-исследовательская деятельность студентов современного вуза, а предметом исследования – ее концептуальное своеобразие, отражающее социально-образовательные процессы становления и формирования интерактивного субъекта, в частности ценностно-смысловую позицию и высокий уровень гуманистических качеств. Цель исследования – выявить концептуальные основания формирования у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности. Реализация данной цели требует решения следующих задач: выявить аксиологическую сущность научно-исследовательской деятельности; онтологическую целесообразность участия студентов в различных формах и видах научно-исследовательской деятельности; гносеологическую состоятельность научно-исследовательской деятельности в контексте новой образовательной парадигмы. По мнению О. Е. Шафрановой, для этого необходимо обращение к потенциалу педагогической аксиологии. Автор выделяет ряд положений, касающихся ценностных оснований профессионального развития человека: онтологическая позиция – субъект стремления, предмет стремления, предметно-определенный образ жизненного отношения; гносеологическая плоскость – неосознанные и осознанные ценности; герменевтическая проекция – сущность возникновения ценностей профессионала; праксиология ценностей – актуализация ценностей как детерминантов жизнедеятельности и др. [3, с. 43]. Эти положения находят свое отражение и в наших концептуальных основаниях развития представлений о научно-исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе современного вуза [1, с. 249–253].

В контексте перечисленных выше идей и положений, а также модернизации современной отечественной системы образования особую актуальность приобретает проблема формирования у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности как базовой части образовательного процесса вуза на основе ключевых идей философской теории ценностей, интегрированной в педагогическую прак-

тику ее организации. Для раскрытия понятия «ценностно-позитивное отношение» необходимо уточнение сущности таких понятий, как «ценность», «отношение», «ценностное отношение».

В нашем исследовании ценность – это общепринятое понятие, с помощью которого характеризуются многие смыслы жизнедеятельности общества и личностный смысл для индивида определенных явлений действительности и представлений о целях, к достижению которых следует стремиться. На основе философской теории ценностей и исходя из неоднозначной трактовки понятия «ценность» нами выявлены ее различные производные: нулевые ценности (состояние безразличия), отрицательные ценности (негативное отношение), позитивные ценности (состояние удовлетворения), что в действительности согласуется с принятыми в науке анализом современной эпистемологии ценностей [4, с. 8–16], а также этимологическим анализом такого понятия, как «ценностное отношение» [5]. Как следствие, феномен «ценностно-позитивное отношение» должен отражать гуманистическую направленность личности будущего специалиста, аксиологическая составляющая которой выражается в потребностно-мотивационной готовности к самоорганизации ценностно-смысловой сферы и самоинтерпретации себя как человека культуры и человека культурного. С этих позиций новая образовательная парадигма высшего образования связана с усилением роли научно-исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе вуза и педагогической практике российских университетов. Исследование аксиологической и личностно-ориентированной функций вуза в процессе организации и управления научно-исследовательской деятельностью студентов приобретает особую актуальность в современных условиях развития инновационной экономики и высокотехнологических производств, а также расширения международных научных и научно-образовательных связей при развитии индивидуальной, социальной, академической и профессиональной мобильности будущих специалистов нового инновационного поколения [6]. Это выводит автора на рассмотрение научно-исследовательской деятельности студентов современного вуза на основе новой образовательной парадигмы в качестве ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуры. В качестве ключевого понятия мы рассматриваем ценностно-ориентировочную (или оценивающую) деятельность как особый вид деятельности, направленный на формирование целей и ее мотивов. При этом продуктом ее индивида, личности является ценностная ориентация деятельности, а носителем – та часть индивидуального сознания, которая обеспечивает оценку, ориентацию этой деятельности с позиции личностного и профессионального смыслов. Как отмечал академик А. М. Новиков, такая деятельность разворачивается на двух уровнях – на

уровне обыденного сознания и на теоретическом уровне, где она выступает в форме идеологии [7, с. 204–205].

В теории философии организационная культура представлена системой ценностей как совокупным результатом человеческой деятельности в процессе освоения и созидания культуры (духовные и материальные ценности), наработанный избирательно под влиянием предпочтений, определяемых многими обстоятельствами [2], «это культура одного человека, либо культура общества с определенными функциями и специфическими особенностями, а также формами ведущего типа, согласующимися с исследовательской деятельностью любого человека» [8, с. 34].

Рассмотрение научно-исследовательской деятельности студентов вуза в таком ракурсе побуждает исследователя оценивать ее под иным углом, с позиции философской теории ценностей как общей и единой терминологической платформы, способной изъясняться на «одном языке» со всеми другими науками, в том числе и с педагогической наукой, достижения которой имеют непосредственную связь с развитием творческого и аксиологического потенциалов личности. Под аксиологическим потенциалом мы понимаем целостность личности субъекта научно-исследовательской деятельности, способной так выстраивать индивидуальные образовательные траектории, чтобы они позволили ей быть успешной в решении жизненно важных задач, развивая индивидуальную, социальную, академическую и профессиональную мобильность [6].

Центральным вопросом проблемы формирования у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности как к ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре является проблема трансцендентности субъекта деятельности. Системный анализ теоретического наследия позволяет констатировать, что соотношение ценности бытия и мировоззренческого сознания личности определяет уровень сформированного отношения субъекта к ценностям или определенной системе ценностей. Организационная культура представлена нами в виде системы ценностей и ценностных предпочтений, принятой субъектом в качестве значимого ориентира целостной жизнедеятельности. Данная посылка согласуется с фундаментальной теорией И. Канта о взаимосвязи смысловой позиции субъекта и его ценностных предпочтениях как о сформированном обстоятельствами отношении. И. Кант ставит проблему бытия ценности: «Если бы мир состоял из одних только безжизненных или отчасти из живых, но лишенных разума существ, то существование такого мира не имело бы никакой ценности, так как в нем не было бы существа, которое имело бы малейшее понятие об этой ценности» [9, с. 485].

Проведенное нами теоретическое исследование, касающееся формирования современной системы ценностей обучающейся молодежи, согласу-

ется с идеей М. Хайдеггера о взаимосвязи и взаимообусловленности бытия человека целостного, то есть обучающегося и интерпретирующего себя как носителя ценностей и ценностных отношений [10].

Проблема свободы выбора человека, развитие его концепции жизни как парадоксальности в творчестве и как интуиции целостности, как системы принципов мотивации поведения и формирования личности, аксиологического потенциала рассматривается нами в контексте положений, связанных с представлениями отечественной философии и педагогической науки: о роли современного этимологического анализа в системе осмысления понятия «ценность» и современного этимологического осмысления понятия «ценность» [4]; субъективистской фундаментальной онтологии, имеющей непосредственную связь с личностным смыслом жизнедеятельности человека и отношения человека к самому себе как к наивысшей ценности бытия.

Разрабатывая концептуальные основания процесса формирования у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности как к ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре, мы обращаемся к теории диалогического персонализма, особый вклад в развитие которой внес Н. А. Бердяев (борьба и взаимодействие двух принципов: а) экзистенциалистского утверждения ничем не ограниченного духовно-творческого начала личности; б) принятия ценности как значимого в жизни события или явления) [11].

С позиции культурологического подхода и на основе системного анализа аксиологической теории ценностей, их общих свойств и отличительных особенностей в ходе исследования установлено, что ценность может быть представлена в качестве избирательного принципа жизнедеятельности человека; в качестве значимого события, связанного с личностным смыслом отношения человека к прожитым событиям; позволяет субъекту находить взаимосвязь с другим объектом или субъектом, выстраивая соответствующие отношения, цена которых определяется проблемой ценности данного вида отношения [5].

Анализ теоретических источников показал, что предметы окружающего мира могут стать для человека объектом позитивного, негативного или безразличного отношения. Проблема ценности в этом смысле включает в свое содержание такие подпонятия, как «цена», «ценить», «оценить», «оценка», «переоценка» по мере уровня отношения к объектам материального и духовного результата человеческого труда или по мере значимости или значения.

В ключе аксиологического подхода к развитию представлений о понятии «ценностно-позитивное отношение» как новой категории педагогики высшей школы и педагогической аксиологии изучена неопозитивистская

концепция физикализма (логический позитивизм), получившая развитие в 1920–30-е гг. на базе «Венского кружка» (Р. Карнап, О. Нейрат, Г. Фейгель, Э. Цильзель, М. Шлик). Представители данного философского течения категорию «ценность» представляли как важность, значимость, пользу, полезность чего-либо и как позитивную ценность [12]. Значимость для нашего исследования данной концепции в том, что она позволяет на ее основе унифицировать понятия «ценность», «позитивная ценность», «ценностно-позитивное отношение». Проблему предметных ценностей, подобно представителям «Венского кружка» исследовала Л. А. Микешина. Она обратила внимание на то, что в эпистемологической литературе в соответствии с новой отраслью знания логики оценок понятие «ценность» отнесено к предметной деятельности человека (предметам) и употребляется исследователями с позиции ее значимости для субъекта деятельности как положительная, отрицательная или нулевая значимость [4]. Это позволяет ввести в контекст проблематики следующую аксиологическую триаду отношений субъекта к научно-исследовательской деятельности: ценностно-пассивное или безразличное (нулевое); ценностно-негативное, нежелательное (отрицательное); ценностно-позитивное, желаемое (положительное). На основе данного анализа процесс формирования у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности трактуется как система взглядов на деятельность, которая позволяет субъекту интерпретировать себя с позиции носителя ценностей и ценностных ориентаций (организация системы к самосовершенствованию своей сущности в деятельности).

Л. А. Микешина, возвращаясь к осмыслению философской теории ценностей, в контексте экзистенциально-гуманистической парадигмы указывает на то, что, с одной стороны, понятие «ценность» является понятием универсальным, с другой – все более расширяется «арсенал» современных ценностей человека и общества (ценности социума). Автор указывает на то, что в современном социуме под ценностью стали понимать не только то, что соответствует высшим нравственным и эстетическим идеалам, но и то, что предпочтительно любому человеку: от одежды, предметов роскоши до вредных для другого человека привычек, манеры поведения и пр. [4].

Эпистемологическая проблема отнесения к ценностям, по мнению Л. А. Микешиной, состоит в том, чтобы понять, как ценностно нагруженная активность субъекта может выполнять конструктивные функции в познании ее ценности (отнесение к ценности как выбор). Субъект (индивид, личность), вступая в согласие или несогласие с принятием ценности как значимой или не значимой в данный момент времени развивает некое отношение ценности. При условии противоречивости отношение приобретает состояние безразличия (нулевая ценность) или негативного отношения

(отрицательная ценность). В случае согласования личностных и общепринятых ценностей отношение к ценностям становится позитивным.

Формирование у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности в условиях модернизации высшего образования в Российской Федерации обусловлено необходимостью оперативного обновления образовательного процесса вуза по оптимизации инноваций, связанных со стратегией развития многоуровневых программ и внедрением образовательных технологий, обеспечивающих развитие ценностно-смысловой сферы личности студента, его индивидуальной, социальной и академической мобильности.

Возможностями для решения проблемы формирования у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности как к ценностно-оценочной деятельности и организационной культуре в образовательном процессе современного российского вуза являются:

- признание ведущей роли исследовательской деятельности студентов как одного из условий развития кадрового потенциала для научных исследований, научной и научно-педагогической деятельности на уровне государственной политики, федеральных образовательных стандартов, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»;
- ценностно-целевая переориентация системы высшего образования на индивидуализацию образовательного процесса, дифференциацию, открытость и многовариативность предоставляемых образовательных услуг;
- возрастание роли и доли самостоятельной работы студентов, исходя из требований ФГОС, что должным образом влияет на отношение студентов к образовательному процессу при ярко выраженной ориентации студентов на получение высшего образования как средства самоопределения ценностных ориентиров и самореализации творческого потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Демченко З. А.** Научная школа студента-исследователя как вариативный проект развития ценностно-смысловой позиции ее слушателей // Философия образования. – 2012. – № 1 (40). – С. 247–254.
2. **Наливайко Н. В.** Введение в философию образования: учебное пособие / под ред. В. В. Целищева. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2012. – 272 с.
3. **Шафранова О. Е.** Аксиологические основания повышения эффективности профессионального образования // Философия образования. – 2013. – № 2 (47). – С. 41–48.
4. **Микешина Л. А.** Современное развитие понятия «ценность» // Ценности и смыслы. – 2009. – № 1. – С. 8–16.
5. **Каган М. С.** Философская теория ценностей. – СПб. : ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
6. **Демченко З. А., Орешкина А. К.** Развитие академической и социальной мобильности студента вуза в процессе включения его в работу элективных курсов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 114–120.

7. **Новиков А. М.** Методология образования. – М. : «Эгвес», 2006. – 488 с.
8. **Новиков А. М.** Педагогика: словарь системы основных понятий. – М. : Эгвес, 2013. – С. 34.
9. **Кант И.** Критика способности суждения: соч. в 6 т. – М. : Мысль, 1966. – Т. 5. – 564 с.
10. **Хайдеггер М.** Бытие и время. – М., 1997. – 451 с.
11. **Бердяев Н. А.** Философия свободы. Смысл творчества. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
12. **Словарь** для начинающего психолога. Серия «Детскому психологу» / сост.: А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, В. Э. Пахалян / под общ. ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер. 2006. – 160 с.

REFERENCES

1. **Demchenko Z. A.** Scientific school of the student-researcher as an alternative project of the development of the axiological position of its participants. – Philosophy of education. – 2012. – No. 1(40). – Pp. 247–254.
2. **Nalivayko N. V.** Introduction to the philosophy of education: a textbook. – Under the editorship of V. V. Chelysheva. – Novosibirsk: Publishing House. NSPU, 2012. – 272 p.
3. **Shafranova O. E.** Axiological foundations of increasing the efficiency of vocational education. – Philosophy of education. – 2013. – No. 2 (47). – Pp. 41–48.
4. **Mikeshina L. A.** Modern development of the concept of «value». – The values and meanings. – 2009. – No. 1. – Pp. 8–16.
5. **Kagan M. S.** Philosophical theory of values. – St. Petersburg : LLP TC petrópolis, 1997. – 205 p.
6. **Demchenko Z. A., Oreshkina A. K.** Development of academic and social mobility of the higher education student in the process of his/her integrating into the work of elective courses. – Siberian pedagogical journal. – 2013. – No. 6. – Pp. 114–120.
7. **Novikov A. M.** Methodology of education. Second edition. – Moscow : Aguas, 2006. – 488 p.
8. **Novikov A. M.** Pedagogy: a dictionary of basic concepts. – Moscow : Aguas, 2013. – P. 34.
9. **Kant I.** Critique of judgment: op. 6 vol. – Moscow: Mysl, 1966. – V. 5. – 564 p.
10. **Heidegger M.** Being and time. – Moscow: Ad marginem, 1997. – 451 p.
11. **Berdyayev N. A.** Philosophy of freedom. The essence of creativity. – Moscow : Truth, 1989. – 607 p.
12. **Dictionary** for the budding psychologist. The series «Child psychologist». – Comp.: A. D. Andreeva, E. E. Daniel, V. A. Phelan. – Under the General editorship of I. V. Dubrovina. – St. Petersburg : Peter. 2006. – 160 p.

BIBLIOGRAPHY

- Kosenko T. S.** The problems of axiological understanding of the educational process. – Philosophy of education. – 2004. – No. 9. – Pp. 154–158.
- Khudyakova N. L.** The value world of the man: emergence and development. – Chelyabinsk, 2004. – 399 p.
- Nalivayko N. V.** Globalization and changing of the value orientations of Russian education. – Philosophy of education. – 2012. – No.6 (45). – Pp. 27–32.
- Nevelev A. B.** Value-related existence of the human being. – Chelyabinsk, 2002. – 135 p.
- Oleinikova O. D.** Axiological coherence of the market paradigm in education and consumer society. – Philosophy of Education. – 2012. – No. 6 (45). – Pp. 88–94.

Принята редакцией: 13.10.2014.

УДК 378 + 37.0

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

Е. А. Костина (Новосибирск)

В настоящее время задачей российской высшей школы является ее модернизация, способствующая повышению доступности, качества и эффективности образования. Достижению этих целей во многом способствует развитие академической мобильности студентов.

В настоящее время миграция академически ориентированной молодежи стала центральным звеном мировой системы высшего образования.

Специфика и проблемы процесса формирования и развития академической мобильности студентов в России заключаются:

- 1) в unplanned характере этой деятельности;*
- 2) неразработанности ее теоретико-методологических основ, специальных механизмов ее реализации, правовых норм;*
- 3) в отсутствии финансового обеспечения, нехватки компетентных специалистов в этой области.*

Недостаточное финансирование и слабое знание иностранных языков – серьезные вызовы для процесса развития академической мобильности.

Значительным дефицитом в организации академической мобильности на федеральном уровне является отсутствие национальной структуры, способной обеспечить решение широкого комплекса задач по развитию международной академической мобильности. Таким образом, эта задача полностью находится в сфере ответственности каждого отдельного высшего учебного заведения. Принятие этой ответственности должно быть подкреплено пониманием стратегической важности этой задачи непосредственно для конкретного вуза.

Академическая мобильность – одна из важнейших сторон процесса интеграции российских вузов и науки в международное образовательное пространство. Кроме того, академическая мобильность – исключительно важный для личного и профессионального развития процесс, так как каждый его участник сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и «чужой» культуры.

В статье на основе анализа сложившейся ситуации в современном высшем образовании рассматривается процесс организации академиче-

© Костина Е. А., 2014

Костина Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: ea_kostina@mail.ru

Kostina Ekaterina Alekseevna – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Dean of the Department of foreign languages, Novosibirsk State Pedagogical University.

ской мобильности студентов с точки зрения кросс-культурного подхода. В условиях глобализации мирового пространства системы образования разных стран находятся в состоянии интернационализации, неотъемлемой частью которой является академическая мобильность. Автор анализирует основные доминанты академической мобильности (в том числе феномен кросс-культурной коммуникации и понятие кросс-культурной компетенции) в контексте кросс-культурного подхода. Кросс-культурной компетенции уделяется пристальное внимание в части определения данного термина и формируемых коммуникативных качеств личности, владеющих кросс-культурной компетенцией. Делается акцент на умениях и способностях, развиваемых у студента в процессе академической мобильности. На основе анализа интернет-сайтов ведущих российских вузов сформулированы задачи организации академической мобильности студентов. В заключение автор акцентирует внимание на необходимости кросс-культурного подхода к организации студенческой академической мобильности для успешного вхождения вузов Российской Федерации в международное поликультурное пространство.

Ключевые слова: академическая мобильность, кросс-культурный подход, кросс-культурная компетенция.

ACADEMIC MOBILITY OF THE HIGHER EDUCATION STUDENTS OF RUSSIA: A CROSS-CULTURAL APPROACH

E. A. Kostina (Novosibirsk)

Presently, the task of the Russian higher education system is its modernization, contributing to the increase of availability, quality and effectiveness of education. The development of academic mobility of students greatly facilitates the achievement of this goal.

Nowadays, the migration of the academically-oriented youth has become the central part of the world higher education system.

The specificity and the problems of the process of forming and developing students' academic mobility in Russia can be seen in the following:

- 1) the unscheduled character of this activity;*
- 2) its theoretical and methodological bases, special mechanisms of its realization and legal norms are not yet developed;*
- 3) the absence of funding and the lack of competent professionals in this sphere.*

Insufficient funding and poor knowledge of foreign languages are serious challenges to the process of academic mobility development.

At the federal level the critical deficit in organizing academic mobility is the absence of a national body capable of solving a great number of problems connected with the development of international academic mobility.

Thus, this task is a total responsibility of each separate higher educational institution. Taking this responsibility must be followed by realizing the strategic importance of this task for the individual higher education institution.

Academic mobility is one of the most important sides of the process of integration of Russian higher education institutions and science into the international education space. Besides, academic mobility is an extremely important process for the personal and professional development, because every participant of the process faces the necessity to deal with life situations as well as to analyze them from the point of view of the native and "alien" cultures.

Analyzing the situation in modern higher education, the author examines the process of organizing students' academic mobility from the point of view of cross-cultural approach.

Under the conditions of world globalization, the education systems of different countries are in the state of internationalization, the integral part of which is academic mobility. The author analyzes the basic dominants of academic mobility (including the phenomenon of cross-cultural communication and the notion of cross-cultural competence) in the context of cross-cultural approach. Cross-cultural competence is paid special attention to as far as it relates to the definition of the term itself and to the formation of communicative qualities of the cross-culturally competent personality. Students' skills and abilities are emphasized, which are being developed during the process of academic mobility. By examining the Internet sites of the leading Russian high educational institutions we formulate the tasks of organizing students' academic mobility. In conclusion the author stresses the necessity of cross-cultural approach to organizing students' academic mobility for higher educational institutions of the Russian Federation to be able to join the international polycultural environment.

Keywords: *academic mobility, cross-cultural approach, cross-cultural; competence.*

В своем стремлении соответствовать современным требованиям система образования России характеризуется поиском и утверждением новых подходов к обучению, которые призваны наиболее полно отвечать насущным потребностям как реформируемого российского общества, так и каждого индивида. Высшая школа призвана создать качественно новую образовательную систему, способную обеспечить реальное взаимодействие специалистов в глобальном пространстве, включающем в себя конгломерат культур.

Характерными чертами современного мира, требующими кросс-культурного взаимодействия людей, являются:

- 1) глобализация экономики, рынка и международных альянсов;
- 2) быстрое развитие новых информационных и коммуникационных технологий;
- 3) усиливающаяся поликультурность многих стран.

Эти факторы стимулируют параллельно развивающиеся процессы академической мобильности и интернационализации образовательных программ и заведений. Для обеспечения положительной динамики названных процессов:

– разрабатываются учебные планы и учебно-методические комплексы, содержание которых должно обеспечить возможность выпускникам работать в международной среде;

– создаются службы поддержки иностранных студентов из местных студентов, имеющих разное этнокультурное происхождение;

– расширяются программы академического обмена преподавателями и студентами, что дает возможность обмена приобретенным профессиональным культурным опытом;

– предоставляются возможности обучения в открываемых за рубежом филиалах ведущих мировых университетов и дистанционного обучения в этих заведениях.

Кроме того, в настоящее время российские граждане, самостоятельно поступившие в ведущие зарубежные вузы, получают возможность пройти в них обучение за государственный счет. Премьер-министр России Дмитрий Медведев подписал постановление правительства по социальной программе «Глобальное образование». Ключевым требованием для обучения за счет бюджета страны является наличие у студента степени бакалавра. Также студент будет обязан устроиться на работу в российскую компанию на три года, чтобы отработать потраченные на него деньги. Программа рассчитана на 2014–2016 гг., в течение которых планируется обучить за государственный счет не менее 1,5 тыс. граждан. Финансирование программы производится из федерального бюджета, и общий объем инвестиций составит около 4,4 млрд руб. в течение трех лет [1].

Эти меры предпринимаются с целью формирования у преподавателей и студентов компетенций «мирового гражданства», включающих в себя понимание мировых проблем и способов своей вовлеченности в их разрешение [2]. Достижение этой цели требует развития понимания перспектив, ценностей, особенностей поведения представителей других культур. По большому счету, необходимо формирование определенного уровня межличностных способностей эффективного взаимодействия с людьми различных культур.

Pike и Selby в 1988 г. сформулировали образовательные цели, которые они считают важными в процессе подготовки студентов к взаимодействию в глобальном пространстве [3]. N. Stone представляет эти цели в виде триады знаний, умений (навыков), отношений:

знания:

– личные: самоосознание, собственная перспектива, осознание межкультурных различий;

– права и обязанности: развенчание предубеждений и борьба с дискриминацией;

умения (навыки):

- межличностные: настойчивость, обеспечение возможностей для реализации прав, доверие, сотрудничество, ведение переговоров, урегулирование конфликтов;

- пронизательность: принятие решений, разрешение этических проблем, оценивание эстетических моментов;

- создание образа: критическое мышление, разрешение проблем, анализ взаимоотношений, целостное восприятие, сопереживание, наглядное представление замысла, предвидение;

отношения:

- собственный положительный образ: вера в собственный потенциал, искренность, пылкость (любопытность);

- оценивание других: многообразие, общность, перспективность;

- толерантное отношение к неопределенности: неясность, небезопасность, конфликт, перемены;

- широта взглядов: уважение, альтруизм [2].

Предложенные цели могут показаться избыточными, но автор данной классификации настаивает на том, чтобы все они были достигнуты в процессе кросс-культурного обучения. Классификация предлагает варианты целей международного образования студентов в зависимости от разработанных учебных планов и наличия возможностей.

Многоаспектное кросс-культурное образование (общекультурное, страноведческое, лингвострановедческое, социолингвистическое, коммуникативно-прагматическое) – обязательный компонент подготовки молодежи XXI в., когда условия общепланетарного бытия на Земле позволяют значительно расширить круг людей, выступающих в функции субъектов диалога и полилога культур.

Кросс-культурная составляющая является важным элементом академической мобильности. Р. В. Боюр полагает, что академическая мобильность – неотъемлемая форма существования интеллектуального потенциала, отражающая реализацию внутренней потребности этого потенциала в движении, в пространстве социальных, экономических, культурных, политических взаимоотношений и взаимосвязей [4].

В рамках кросс-культурного подхода академическую мобильность в области международного сотрудничества высшей школы нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным только с системой обмена преподавателями и студентами учебных заведений разных стран. В реальности имеет место более сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями обучения.

Существенной особенностью культурологического аспекта академической мобильности является возможность объектов обучения формировать свой образовательный маршрут в рамках образовательных стан-

дартов в соответствии со своими личностными и профессиональными намерениями. В данном контексте они выступают как субъекты собственной образовательной траектории.

Основными доминантами академической мобильности в контексте кросс-культурного подхода могут являться:

1) создание кросс-культурного пространства для адаптации и комфортного психологического состояния иностранных студентов;

2) формирование навыков кросс-культурного общения, активизация межкультурных связей, развитие, взаимодействие, взаимопроникновение культур;

3) удовлетворение потребности к изучению языка и постоянному языковому тренингу в ходе совместной культурной деятельности;

4) приобретение и пополнение знаний в области национальных культур через совместное проведение занятий, посещение театров, музеев, выставок, концертов.

Критерий кросс-культурной грамотности несет в себе основополагающий принцип учета национально-культурной специфики как инициативного, так и рецептивного сообществ, особенностей психологии, восприятия, поведения, а также тесного взаимодействия культур через все виды коммуникации.

Кросс-культурную коммуникацию – неотъемлемый фактор образования и доминанту международной академической мобильности – следует рассматривать как:

1) деятельность в системе академической мобильности;

2) фактор и критерий качества комплекса образовательных услуг;

3) профессионально значимое качество и компетенцию современного специалиста;

4) обязательный компонент содержания профессионального образования.

Кросс-культурная коммуникация как деятельность предполагает взаимодействие представителей разных культур в процессе совместного образовательного процесса: в рамках международной и региональной академической мобильности студентов, преподавателей, специалистов и ученых; партнерской деятельности поставщиков образовательных услуг; инициативных и рецептивных образовательных учреждений. Кросс-культурная коммуникация – один из факторов формирования кросс-культурной компетенции.

Обратимся к определению кросс-культурной компетенции.

В широком понимании, кросс-культурная компетенция – это знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок различных социумов, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуаль-

ных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жестов, мимики), национально-культурных традиций, системы ценностей [5].

Т. В. Жукова под кросс-культурной компетенцией понимает сферу коммуникативной деятельности личности, которая в силу своей кросс-культурной обусловленности воспринимается ею как естественная. Критериями кросс-культурной компетенции, по ее мнению, являются кросс-культурная осведомленность (совокупность знания культурных артефактов, моделей поведения, понимания необходимости и соблюдения сценариев поведения родной либо иной культуры или субкультуры); культурная идентичность (результат культурной идентификации, то есть соотношения и отождествления с культурными нормами и образцами поведения); нормативная идентичность (знание, понимание и принятие социальных норм) [6].

О. Н. Недосека и А. В. Науменко рассматривают кросс-культурную компетенцию как процесс обучения способам реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия, направленных на взаимопонимание и развитие филантропических установок сознания [7].

В своей работе мы будем придерживаться определения Т. А. Колосовской, которая понимает кросс-культурную компетенцию как интегральное качество личности, включающее знания об особенностях иной культуры, умение интерпретировать инокультурную информацию, опыт коммуникативной деятельности, профессионально важные качества личности (эмпатию и толерантность) [8].

Говоря о кросс-культурной компетенции как о профессионально значимом качестве современного специалиста и обязательном компоненте содержания профессионального образования, необходимо иметь в виду, что требования к уровню кросс-культурной компетенции различны для различных направлений и профилей образования в рамках необходимых профессиональных компетенций. Тем не менее, развитость кросс-культурной компетенции повышает осведомленность о культурах, формирует навыки межкультурного взаимодействия, что позволяет правильно воспринимать и понимать специфику иной культуры, а, следовательно, упростить процесс коммуникации и повысить эффективность профессиональной деятельности в целом [9].

Личность со сформированной кросс-культурной компетенцией является носителем следующих коммуникативных качеств:

- 1) толерантность, означающая в данном случае терпимое отношение к иным культурам и субкультурам, вербальному и невербальному поведению партнеров по кросс-культурной коммуникации;
- 2) заинтересованность, связанная с повышением собственной культурной осведомленности, изучением иностранного языка, необходимой языковой практикой и т. п.;

3) эмпатия, которая дает возможность присмотреться к переживаниям и чувствам других людей. При эмпатическом отношении человек выходит за границы собственного «я» и принимает на себя роль другого человека, что дает возможность временной идентификации с другим при сохранении своей идентичности;

4) доброжелательность, проявляющаяся в общей позитивной установке на участников, процесс и результат кросс-культурной коммуникации;

5) отзывчивость или настроенность на партнера по кросс-культурной коммуникации, готовность к быстрым и адекватным реакциям на изменение в коммуникативном процессе;

6) этикетность, предполагающая соблюдение правил кросс-культурной коммуникации;

7) рефлексивность, отражающая анализ и оценку участниками кросс-культурного взаимодействия собственных коммуникативных действий ради эффективной кросс-культурной коммуникации.

Одним из важных условий развития кросс-культурной компетенции студенческой молодежи является интенсификация академической мобильности, позволяющая студентам самостоятельно формировать образовательную, социокультурную и профессиональную траектории развития. Студенческая академическая мобильность – одна из важных сторон процесса интеграции российских вузов в международное образовательное пространство, где в результате кросс-культурного взаимодействия в наиболее эффективных формах реализуются национальные интересы участников и осуществляется совместный поиск решения проблем, имеющих важное значение для человеческой цивилизации в целом [10].

Академическая мобильность, являясь, по сути, процессом народной дипломатии, помогает устранить физические и психологические барьеры, разделяющие людей разных рас, культур и религий, проживающих в разных странах и находящихся на разных уровнях социально-экономического развития.

В целом академическая мобильность – это готовность личности не только к внешним изменениям, но и к культурной, климатической и другим видам адаптации. Это автоматически и чаще всего подсознательно развивает в личности определенные знания, умения и способности, являющиеся признаками кросс-культурной компетенции личности специалиста: знания о других культурах, приобретенные внутри этих культур; умения выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; даже на элементарном уровне устанавливать контакт с иностранными гражданами; проявлять толерантность по отношению к представителям другой культуры; способности мыслить в сравнительном аспекте; к межкультурной коммуникации; признавать недостаточность знания, что определяет мотивацию к учебе; изме-

нять самовосприятие; рассматривать свою страну в кросс-культурном аспекте; к адаптации в современных условиях проживания в поликультурном обществе; преодолевать возможные трудности, возникающие в процессе взаимоотношений с другой культурой; осознание происходящих в обществе перемен социального и культурного характера; осознание межгрупповых и внутригрупповых различий, что, в свою очередь, должно помочь достижению большего взаимопонимания.

Следовательно, академическая мобильность студентов – исключительно важный для личностного и профессионального развития процесс, так как каждый его участник сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и «чужой» культуры, что, безусловно, вносит свой вклад в дело подготовки высшим учебным заведением квалифицированного специалиста, способного осуществлять эффективное общение с представителями других культур.

С позиций кросс-культурного подхода вузовское образование должно быть направлено на подготовку специалистов, осознающих растущую взаимозависимость между народами и нациями, специалистов, готовых к участию в диалоге и полилоге культур. Критерием эффективности реального общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов, что невозможно без высокого уровня владения языком, достоверного знания страны, ее культуры, традиций, обычаев, помогающих правильно понять и реализовать информацию о стране. Часто успешность профессиональной деятельности зависит от адекватного общения с иностранными партнерами. Чем лучше человек знает иностранный язык, тем больше можно ожидать от него в плане понимания чужой культуры, традиций, норм поведения в стране изучаемого языка. Отсюда становится понятной актуальность приобщения студентов к изучению иностранного языка, к культуре страны изучаемого языка, вовлечения в сферу анализа опыта другого народа. Весь процесс обучения, куда структурным элементом входит академическая мобильность, должен иметь кросс-культурную направленность.

Включение в процесс подготовки квалифицированного специалиста в качестве обязательного компонента академической мобильности обеспечит усвоение студентами реалий другой страны, расширение их общего кругозора, приобщение к мировой культуре, изучение опыта организации изучаемого профиля за рубежом и стойкую мотивацию к изучению иностранного языка в качестве инструмента приобретения профессионализма.

С точки зрения перспективы в рамках кросс-культурного аспекта академическая мобильность будет способствовать установлению и развитию межкультурного диалога с распространением языка и культурных ценно-

стей. Культурная мобильность обеспечивает инновационный подход к решению образовательных задач с опорой на принцип гуманизма в социальной среде [11]. Академическая мобильность, организованная на основе кросс-культурного подхода, может помочь пересмотреть отношение к следующим областям потенциальных конфликтов в обществе:

- расизму и дискриминации;
- влиянию культуры на обучение;
- разнообразию языков и мотивации их изучения российскими студентами.

Иными словами, кросс-культурное образование в XXI в. – это воспитание глобального сознания и толерантности. А для этого необходим опыт соприкосновения с другой культурой, с другим образом жизни. В результате взаимодействия представителей разных культур, когда обучение иностранных студентов в отечественных вузах происходит в стандартных академических группах, уместно говорить о создаваемом кросс-культурном академическом пространстве и, соответственно, формировании и развитии кросс-культурной компетенции как иностранных, так и отечественных студентов. По сути, искусственно созданная поликультурная среда дает возможность представителям разных этносов научиться уважать нормы, ценности, особенности вероисповедания и ожидания друг друга, создав тем самым базис для плодотворной эффективной совместной деятельности.

Анализ сайтов ведущих российских вузов позволил выделить следующие задачи организации академической мобильности студентов:

- 1) профессиональное совершенствование;
- 2) интернационализация высшего образования и культурная интеграция молодежи разных стран;
- 3) предоставление возможности познакомиться с культурой и системой образования другой страны;
- 4) улучшение владения иностранным языком;
- 5) приобретение необходимого профессионального опыта;
- 6) развитие интеллектуального и академического потенциала студентов;
- 7) расширение кругозора через получение международного опыта;
- 8) вклад в развитие общества и повышение статуса страны на международной арене [12].

Очевидно, что полем формирования кросс-культурной компетенции студентов становится поликультурное пространство образования, которое призвано обеспечить «вхождение» человека в культуру через приобщение его к ценностям как отечественной, так и иных культур, культуры человечества в целом. Понимание иной культуры предполагает толерантность, принятие, уважение к ней, ее ценностям и к ее предста-

вителям, что, несомненно, способствует установлению взаимопонимания между странами, так как иностранные студенты:

1) обычно возвращаются домой с положительной оценкой принимающей стороны (здесь можно говорить об установлении эмоциональной связи со страной обучения);

2) забирают домой часть культуры, ценностей и идей принимающей стороны;

3) часто ведут себя как неформальные представители той страны, где обучались.

Таким образом, кросс-культурный подход к организации академической мобильности способствует тому, что участники данного процесса учатся взаимопониманию, плюрализму мнений и оценок, доверию друг другу, осознают существование межкультурной морали, приходят к пониманию необходимости интегрированного взаимодействия в современном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **О программе «Глобальное образование»** // Ректор вуза. – 2013. – № 8. – С. 31.
2. **Stone N.** Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching // Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10. – No. 4. – Pp. 334–356.
3. **Pike G., Selby D.** Global teacher, global learner. – London : Hodder & Stoughton. – 1988. – 298 p.
4. **Бююр Р. В.** Биржа компетенций и методических разработок как механизмы управления качеством в образовании // Сетевой журнал «Кентавр». – [Электронный ресурс]. – URL: edu.tltsu.ru (дата обращения: 23.08.2014).
5. **Кросс-культурная** компетентность в бизнесе. – [Электронный ресурс]. – URL: alpha.sbs.syndev.ru/portal/seminar/491 (дата обращения: 02.09.2014).
6. **Жукова Т. В.** Проблемы кросскультурной коммуникации студенческой молодежи: автореф. дис. ... к. соц. н. – М. : МГУ, 2009. – 19 с.
7. **Недосека О. Н., Науменко А. В.** Исследование кросскультурной компетентности педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3(6).. – С. 219–223.
8. **Колосовская Т. А.** Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей: автореф. дис. ... к. пед. н. – [Электронный ресурс]. – URL: nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-kross-kulturnoy-kompetentnosti-buduschih-uchiteley#ixzz3EWjlyipj (дата обращения: 28.08.2014).
9. **Широбоков С. Н.** Современные тенденции развития академической мобильности субъектов образовательного пространства – [Электронный ресурс]. – URL: cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-akademicheskoy-mobilnosti-subektov-obrazovatel'nogo-protsessa (дата обращения: 02.09.2014)
10. **Бахарев В. В., Жукова Т. В.** Технологизация позитивной трансформации кросскультурной коммуникации студенческой молодежи – [Электронный ресурс]. – URL: etnosocium.ru/bakharev-v-v-zhukova-t-v-tekhnologizatsiya-pozitivnoi-transformatsii (дата обращения: 29.08.2014).

11. **Козлова Н. А.** Академическая мобильность: сущность, векторы и стратегии развития: монография. – СПб. : ТЭИ, 2012. – 88 с.
12. **Микова И. М.** Академическая мобильность студентов в вузах России и США: монография. – Рязань, 2013. – 212 с.

REFERENCES

1. **Rector** of a high education institution. – 2013. – No. 8. – P. 31.
2. **Stone N.** Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching. – Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10. – No. 4. – Pp. 334–356.
3. **Pike G., Selby D.** Global teacher, global learner. – London : Hodder & Stoughton. – 1988. – 298 p.
4. **Boyur R. V.** Exchange of competences and guidance papers as mechanisms controlling quality in education. – On-line journal «Centaur». – [Electronic resource]. – URL: edu.tltsu.ru (date of access: 23.08.2014).
5. **Cross-cultural** competence in business – [Electronic resource]. – URL: al-pha.sbs.syndev.ru/portal/seminar/491 (date of access: 02.09.2014).
6. **Zhukova T. V.** Problems of cross-cultural communication of student youth: Abstract ... of Candidate of social sciences. – Moscow : MSU, 2009. – 19 p.
7. **Nedoseka O. N., Naumenko A. V.** Investigation of cross-cultural competence of teachers-psychologists of pre-school education institutions. – Vector of science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology. – 2011. – No. 3(6). – Pp. 219–223.
8. **Kolosovskaya T. A.** Formation of cross-cultural competence of future teachers: Abstract ... of Candidate of pedagogical sciences. – [Electronic resource]. – URL: nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-kross-kulturnoy-kompetentnosti-buduschih-uchiteley#ixzz3EWjlyipj (date of access: 28.08.2014).
9. **Shirobokov S. N.** Modern tendencies of developing academic mobility of the subject of educational environment – [Electronic resource]. – URL: cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-akademicheskoy-mobilnosti-subektov-obrazovatel'nogo-protsessa (date of access: 02.09.2014).
10. **Bakharev V. V., Zhukova T. V.** Technification of positive transformation cross-cultural communication of student youth – [Electronic resource]. – URL: etnosocium.ru/bakharev-v-v-zhukova-t-v-tekhnologizatsiya-pozitivnoi-transformatsii (date of access: 29.08.2014).
11. **Kozlova N. A.** Academic mobility: essence, vectors and development strategies: monograph. – St. Petersburg : TEI, 2012. – 88 p.
12. **Mikova I. M.** Students' academic mobility in high education institutions of Russia and the USA: monograph. – Ryazan, 2013. – 212 p.

BIBLIOGRAPHY

Academic mobility in the context of internationalization of education. – Moscow : University book, 2009. – 460 p.

Arephyevev A. L. The tendencies of Russian education export. – Moscow : Centre of social forecasting and marketing, 2010. – 240 p.

Chiu C.-Y., Lonner W. J., Matsumoto D., Ward C. Cross-Cultural Competence: Theory, Research, and Application. – Journal of Cross-Cultural Psychology. – SAGE Publications. – 2013. – Vol. 44. – Issue 6. – Pp. 843–848.

Education at a Glance 2013. OECD Indicators – [Электронный ресурс]. – URL: www.keepeek.com/Digital-Asset- (date of access: 07.09.2014).

Jackson J. Globalization, internationalization, and short-term stays abroad // International Journal of Intercultural Relations. – Wellington, New Zealand. – 2008. – No. 32(4). – Pp. 349–358.

Kaufmann H. R., Englezou M. García-Gallego A. Tailoring cross-cultural competence training. – Thunderbird International Business Review. – Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company. – 2014. – Vol. 56. – Issue 1. – Pp. 27–42.

Kolosovskaya T. A. Cross-cultural education at a pedagogical university: theoretical and applied aspects – [Electronic resource]. – URL: shgpi.edu.rubibliotekakatfree135.pdf (date of access: 06.09.2014).

Lomonosov Moscow State University – [Electronic resource]. – URL: www.msu.ru/int/ (date of access: 02.09.2014).

Novosibirsk State Technical University – [Electronic resource]. – URL: www.nstu.ru/international/info (date of access: 02.09.2014).

Oyewole O. Internationalization and its implications for the quality of higher education in Africa. – Higher Education Policy. – United Kingdom: Palgrave Macmillan. – 2009. – No. 22 (3). – Pp. 319–329.

Peoples' Friendship University of Russia – [Electronic resource]. – URL: www.rudn.ru/#pagec=138 (date of access: 02.09.2014).

Public education in Russia. Historical anthology. – Moscow : Public education, 2000. – 400 p.

Recommendation No R (95) 8 of the Committee of Ministers to Member States on Academic Mobility – [Electronic resource]. – URL: nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995 (date of access: 02.08.2014)

Roshchupkin V. G. About polycultural education of pedagogical university students. – Cross-cultural approach in science and education: Proceedings of International cross-disciplinary seminar. – Novosibirsk : NSPU, 2009. – Pp. 169–177.

Tomsk Polytechnic University – [Electronic resource]. – URL: tpu.ru/international/ (date of access: 04.09.2014).

Varlamov G. V. Cross-cultural communication under the conditions of training bachelors and masters in near-border regions – [Electronic resource]. – URL: www.pskgu.ru/projects/pgu/storage/wt/wt152/wt152_11.pdf (date of access: 05.09.2014).

Vázquez L. K., Mesa F. R., López D. A. To the ends of the earth: Student mobility in southern Chile. – International Journal of Educational Management. – United Kingdom. – 2014. – Vol. 28. – Issue 1. – Pp. 82–95.

Viktorova E. V., Nesterova M. A. Short-term educational programmes “Summer schools” as a tool of internalizations of a high education institution: SPbSUSE experience. – Academic mobility 2011: problems and development perspectives. International conference proceedings 17–18 May 2011. – St. Petersburg : Publishing house SPbSUSE, 2011. – Pp. 80–84.

Xiao W., Chen X., Chen M., Liao R. Developing cross-cultural competence in Chinese medical students. – Medical Teacher. – United Kingdom, Dundee. – 2013. – Vol. 35. – Issue 9. – Pp. 788–789.

Принята редакцией: 07.11.2014.

**«ТРЕТЬЯ МИССИЯ» УНИВЕРСИТЕТА И ПРОЕКТ ОБЩЕСТВЕННОГО
ПОНИМАНИЯ НАУКИ: ДОКЛАД БОДМЕРА***

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

Цель работы – иллюстрация одного из ключевых элементов проекта общественного понимания науки – Доклада Бодмера, – в свете проблемы многообразия интерпретаций «третьей миссии» университета. По сути, Доклад Бодмера является одним из первых в новейшей истории обращений ученых к главам правительств развитых стран и широкой общественности, конструктивно обосновывающим необходимость целенаправленного формирования у граждан научно-ориентированных оснований мировоззрения. Доклад подготовлен в 1985 г. инициативной группой под руководством известного британского ученого У. Бодмера. Кроме аналитического раздела, он содержит ряд практических рекомендаций правительству, представителям масс-медиа, научного, образовательного и бизнес-сообществ, подчеркивая важность понимания науки на том основании, что в ходе всей своей жизни люди по определению вовлечены в процессы

* Статья выполнена при финансовой поддержке Программы грантов Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых, проект МД-475.2014.6 «Исследовательские университеты в регионах: институциональные, политические и внутрисоциальные факторы развития (на примере федеральных и национальных исследовательских университетов Восточной и Западной Сибири)».

© Головки Н. В., Рузанкина Е. А., Зиневич О. В., 2014

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

E-mail: golovko@philosophy.nsc.ru

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

E-mail: lizaruz@yandex.ru

Зиневич Ольга Владимировна – доктор философских наук, заведующая кафедрой международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: zinevich@fgo.nstu.ru

Golovko Nikita Vladimirovich – Doctor of Philosophical sciences, Docent of the Chair of Epistemology and History of Philosophy of the Department of Philosophy, Novosibirsk State University, Professor, Leading Research Fellow of the Department of Philosophy of Science, Institute of the Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences.

Ruzankina Elizaveta Aleksandrovna – Candidate of Philosophical sciences, Docent of the Department of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University.

Zinevich Olga Vladimirovna – Doctor of Philosophical Sciences, the Head of the Chair of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University.

принятия решений, которые затрагивают все уровни и стороны жизнедеятельности, и чем лучше люди понимают науку, тем более правильные решения принимают. В этом смысле, идеология Доклада близка к представлениям Ю. Хабермаса о сциентизме и необходимости эпистемологической модернизации общества. Однако, в отличие от идей Ю. Хабермаса, Доклад в значительно большей степени ориентирован на практику реализации отмеченных установок. В частности, большое внимание уделяется структуре школьной образовательной программы, закрепляется необходимость расширения ее естественнонаучной составляющей не только за счет увеличения часов по основным предметам: физике, биологии и химии, но и за счет других научных направлений, например, наук о Земле. Отдельно подчеркивается важность для образования школьников таких предметов, как «Экономика», «Социальный менеджмент» и «Экология», а также необходимость формирования у учащихся определенного понимания статистики, включая понимание идей риска, неопределенности и вариативности естественных и социальных процессов, которые должны быть даны в том числе и в курсе математики. Стоит отметить, что в свое время Доклад вызвал достаточно широкий общественный резонанс, а также послужил идейной платформой основания целого ряда национальных и международных научных, государственных и общественных комитетов, обществ и организаций, поддерживающих идею развития общественного понимания науки, например COPUS в США, SAOE в Великобритании, SIS в Европейском союзе, CPAS в Австралии, SEPUST в Японии и т. д. В статье Доклад рассматривается как значимая часть понимания «третьей миссии» университета – включенности университета в решение важных для общества проблем. Наш тезис заключается в том, что недостаточно понимать «третью миссию» университета исключительно как проблему трансфера технологий. Важность и глубина проблем, затрагивающих современное общество, будь то проблема капитализации знания или проблема формирования научно-ориентированного мировоззрения, заставляют трансформироваться университет и искать новые формы ответа на запросы общества. Проект общественного понимания науки, создание соответствующих кафедр, проведение соответствующих общественных мероприятий, – это еще одна форма реализации «третьей миссии», которая связана с выполнением университетом своей основной общественно значимой функции – научить мыслить самостоятельно и показать важность рационального критического рассуждения.

Ключевые слова: «третья миссия» университета, предпринимательский университет, критическое мышление, естественные науки в школе, общественное понимание науки, У. Бодмер.

«THIRD MISSION» OF THE UNIVERSITY AND THE PROJECT OF PUBLIC UNDERSTANDING OF SCIENCE: THE BODMER REPORT

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

The paper aims to illustrate one of the key elements of the public understanding of science project – the Bodmer Report, in the light of the problem of many interpretations of the university's third mission. In modern history the Bodmer Report is, essentially, one of the first appeals of scientists to the government and the public that substantially justify the necessity of formation in citizens of the scientifically-oriented foundations of worldview. The Report was prepared in 1985 by an initiative group under the guidance of the well-known British researcher W. Bodmer. Besides an analytical part it also contains a series of practical recommendations to the government, mass-media, scientific, educational and business societies, underlining the importance of understanding science via the observation that during life people, by definition, are involved into decision-making that affects every sides and aspects of life, and that better understanding of science causes better decision-making. In this sense the ideology of the Report is close to J. Habermas's understanding of scientism and the necessity of society's epistemic modernization. But in contrast to Habermas's ideas, the Report is oriented in a far greater extent to the practice of realization of the ideas mentioned above. In particular, a lot of attention is paid to the structure of educational program at secondary school, the necessity to expand the part of such programs that is dedicated to natural sciences is confirmed not only by suggesting to increase the amount of class-hours devoted to main subjects like physics, biology and chemistry, but also by the suggestion to add to this subjects another important scientific disciplines like the Earth sciences. Aside from natural sciences, the importance of another subjects is also underlined, for example, economics, social management, ecology etc. Besides, it is noted that it is necessary to foster an understanding of statistics among the pupils, including understanding of the ideas of risk, uncertainty and contingency of natural and social processes that may be shown at the course of mathematics as well. It is worth to note that at the time the Report had caused a wide public resonance and became an ideological platform to a number of national and international scientific, governmental and public committees, societies and organizations that support the idea of development of public understanding of science, for example, COPUS in USA, SAOE in Great Britain, SIS in European Union, CPAS in Australia, SEPUST in Japan etc. In this paper the Report is considered as a significant part of understanding of the university's third mission – engagement of the university into solving the problems that are important for the society. Our thesis is that it is insufficient to understand the third mission only as a problem of technology transfer. The importance and the depth of the problems of modern society, such as the problem of capitalization of knowledge or the problem of formation of the scientifically-oriented worldview – they are forcing university to transform and to find a new forms of answering to the society's demands. The project of public understanding of science, the establishment of the corresponding Chairs in the universities, various public events – they are another form of the third mission

realization which is connected with the main socially significant function of the university – to teach to think independently and to show the importance of rational critical reasoning.

Keywords: *university's third mission, entrepreneurial university, critical thinking, natural sciences in school, public understanding of science, W. Bodmer.*

Основная миссия университета состоит в том, чтобы распространять и развивать знание. Университет выступает местом подготовки будущих профессионалов и в той или иной степени участвует в производстве нового знания, что делает его своего рода незаменимой поддерживающей структурой для целого ряда общественных благ, таких как образование, наука, критическое отношение к миру и т. д. В этом смысле разговор о значимости «третьей миссии», подчеркивающей сложный характер отношений между университетом и обществом, может быть важен сам по себе, безотносительно к традиционным для подобного дискурса темам, таким как общество знаний, трансфер технологий, академическая свобода, либерализация образования и т. д. В данном случае наш интерес к «третьей миссии» продиктован пониманием важности закрепления в сознании современного человека правильно сформированного научно-ориентированного мировоззрения, основания и основное содержание которого закладываются в средней и высшей школах.

Ниже мы остановимся на особенностях понимания «третьей миссии» университета в более широкой перспективе, связанной не только с традиционно понимаемой под этим проблемой трансфера технологий, но и с общей оценкой включенности университета в решение значимых для общества проблем, а также детально представим основные, на наш взгляд, части Доклад Бодмера, посвященные как обоснованию необходимости проекта общественного понимания науки, так и конкретным рекомендациям правительству, ученым, учителям средних школ, бизнесменам, журналистам и т. д. Наш тезис заключается в том, что недостаточно понимать «третью миссию» университета исключительно как проблему трансфера технологий. Важность и глубина проблем, затрагивающих современное общество, будь то проблема капитализации знания или проблема формирования научно-ориентированного мировоззрения, заставляют трансформироваться университет и искать новые формы ответа на запросы общества. Проект общественного понимания науки, создание в университетах соответствующих кафедр, проведение соответствующих общественных мероприятий, – это еще одна форма реализации «третьей миссии», которая связана с выполнением университетом своей основной общественно значимой функции – научить мыслить самостоятельно и показать важность рационального критического рассуждения.

Итак, почему большинство обсуждений «третьей миссии» университета начинается с обсуждения проблем организации научных исследований и трансфера технологий? На первый взгляд в данном случае тема предпринимательского университета действительно исчерпывает проблему «третьей миссии» уже потому, что так нам проще представить непосредственную взаимосвязь между университетом и внешними социальными и экономическими проблемами окружающего его общества. После Второй мировой войны большинство стран мира определенным образом пересмотрели основания своей политики в области науки и образования (см., напр.: [1]). Возникла необходимость совместить сложившуюся веками идеологию свободного автономного университета и государственный заказ на выполнение дорогих фундаментальных исследований. И изначально проблема была, скорее, в новых структурах, нормах и основаниях регулирования, которые помогали бы заполнить пробел между фундаментальными разработками и их практической реализацией (возникли современные понятия прикладной науки, исследовательского института, пояса внедрения и т. д.). В середине 1970-х гг. возникло новое понимание того, как соотносятся фундаментальные научные исследования и инновации. С одной стороны, стало очевидно, что «для того, чтобы заставить работать (circulate) знание, нужно переместить [из научного института на производство] (transport) лабораторию» (цит. по: [2, р. 444]), а с другой, – в области бизнес-администрирования закрепились парадигма, объясняющая инновации как следствие способности вовремя разглядеть значимую информацию, ассимилировать ее и превратить в коммерчески успешный продукт. Таким образом, были подготовлены все основания для того, чтобы число форм кооперации между «общественным» университетом и «частным» бизнесом выросло «до бесконечности». Учитывая риски и неопределенность любой бизнес-модели, тем более связанной с инновациями, особое значение приобрела «сетевая» концепция, в которой потенциальные риски трансфера нивелируются: в определенном смысле делятся «поровну» между университетом и бизнесом. Технопарк как форма организации стартапов в собственном значении слова не обязан приносить прибыль, – это именно бизнес-инкубатор, который играет роль селективного механизма, отбирающего наиболее перспективные с точки зрения бизнеса проекты. Как следствие, знание, большая часть которого теперь производится в университете с целью последующей коммерциализации, теряет свой статус общественного блага и воспринимается обществом только через призму патентного законодательства. С точки зрения социологии идея, что университет теперь не только производит знание, но и делает это с учетом определенной социальной и экономической перспективы, привела к появлению ряда широких, обобщающих концепций, подчеркивающих контекстную зависимость получения знания: на-

пример, концепции науки второго рода, концепции неявной науки, теории Тройной спирали и т. д. Таким образом, возникает иллюзия, что обсуждение «третьей миссии» – это, по сути, обсуждение успешности «предпринимательской» деятельности университета. Однако если посмотреть на университет шире, то проблема производства новых знаний и их практической реализации – лишь одна из многих (пусть и весьма важная, затрагивающая интересы национальной безопасности, находящаяся на особом контроле со стороны правительства и т. д.), демонстрирующих степень того, как университет включен в решение актуальных для общества проблем. В целом, если отталкиваться от идеи «включенности», то правительство, бизнес, профессиональные сообщества ученых и преподавателей, сообщество потенциальных студентов и их родителей как «покупателей» образовательных услуг университета и т. д. – это потенциальные стейкхолдеры, то есть агенты социального взаимодействия, связывающие университет и общество. Соответственно, в зависимости от того, какую модель взаимодействия и каких агентов мы выберем, у нас будет свое понимание «третьей миссии». В этом смысле обсуждение «третьей миссии» в контексте проблемы капитализации знания ничем не отличается от обсуждения проблемы формирования научно-ориентированного мировоззрения через развитие различных инициатив, поддерживающих общественное понимание науки.

Проект общественного понимания науки – это социально значимый проект, суть которого в том, чтобы закрепить новое отношение общества к науке и научному мировоззрению. Речь идет не столько о теоретической составляющей (в XX в. был разработан ряд достаточно серьезных философских проектов, подчеркивающих триумф научного мировоззрения, таких, например, как сциентизм Ю. Хабермаса или диалектический материализм В. И. Ленина), сколько о необходимости реальной актуализации научного сознания в современном обществе и закрепления конкретных социально значимых шагов, которые заставят общество не только пользоваться результатами, но и сознательно выбирать научно-ориентированный тип восприятия реальности, сталкиваясь с проблемами как индивидуального, так и глобального характера. В идеале в социально-политическом плане проект общественного понимания науки должен стать частью более широкого проекта, результатом которого будет разработка общей стратегии, способной преодолеть политические, дисциплинарные и институциональные барьеры и связать а) общество профессионалов, б) государственную политику в области регулирования науки и технологии и в) общественные механизмы, направленные на корректировку этой политики (см., напр.: [3]). Предполагается, что актуальность разработки и реализации этого проекта в первую очередь связана с необходимостью поиска решения так называемых

глобальных проблем или вызовов, с которыми в настоящее время столкнулось человечество. Речь идет об устойчивом развитии, глобальном потеплении, росте населения, проблемах экологии, здравоохранения, противодействии глобальному терроризму и т. д.

Традиционно считается, что актуальность нового типа отношений между наукой и обществом впервые была закреплена в Докладе Бодмера (Bodmer Report), подготовленном в 1985 г. инициативной группой под руководством известного британского ученого У. Бодмера [4]. В заключении документа отмечается, что «[Доклад] посвящен вопросам, которые важны не только и не столько для научного сообщества, но также для всей нации в целом и для каждого гражданина в отдельности. Сейчас, как никогда, людям необходимо определенное понимание науки, поскольку люди вовлечены в процессы принятия решений, они принимают ответственные решения и определяют свою дальнейшую жизнь как на национальном, так и на локальном уровнях, например, принимая решения о дальнейших направлениях развития больших и малых бизнес-структур и предприятий, голосуя на выборах государственного или местного самоуправления или принимая решения на микроуровне проблем своей частной жизни. Публикуя этот доклад, мы надеемся, что он подчеркнет необходимость понимания науки и того, как наука и технология воздействуют на нашу жизнь, а также надеемся, что доклад стимулирует широкое общественное обсуждение этих проблем» [5, р. 31].

Примечательно, что Доклад сразу строится в конструктивном ключе, то есть прежде чем переходить к заключению и рекомендациям, наглядно демонстрируется значимость предмета, а также проводится широкий срез, показывающий актуальность темы на примерах практически всех сторон жизни, так или иначе попавших под влияние науки. Постараемся выделить наиболее актуальные замечания и выводы, приводимые в Докладе. На наш взгляд, для своего времени этот документ являлся беспрецедентным примером исследования, сыгравшего одну из решающих ролей в процессе обоснования важности «третьей миссии» университета, а поставленные в нем акценты до сих пор служат практическим руководством к действию для тех, кто присоединился к проекту общественного понимания науки. Начнем анализ с вводной части.

«Наука и технология играют определяющую роль в большинстве аспектов повседневной жизни. Наша индустрия, а следовательно, процветание государства целиком зависят от них. Практически все стороны общественной жизни затронуты их влиянием. Поэтому каждый должен иметь определенное понимание науки, быть осведомленным об ее достижениях и пределах научного знания.

Решения большого количества индивидуальных, частных вопросов, таких, например, как ограничение в питании, вакцинация или персональ-

ная гигиена, могут быть улучшены через обращение к научному пониманию стоящих за ними проблем. Причем понимание в данном случае означает не только знакомство с тем, что говорит наука, но и с методами и пределами ее применения, также как и с оценкой практических и социальных аспектов науки и научного знания. В частности, базовое *понимание статистики*, включая природу риска, неопределенности и вариативности, равно как способность понимать результаты статистических исследований и соответствующие данные, также является важной частью понимания науки.

Соответствующее *научное образование* в школах обязано обеспечивать фундаментальную основу для адекватного понимания науки. Существует насущная необходимость обеспечить ресурсы и дать возможность ученикам, по крайней мере, старших классов школ получить базовое образование в сфере науки и технологии. Большое значение следует придавать научно ориентированным предметам как в средней, так и в начальной школах, а также квалификации учителей, которые будут вести соответствующие предметы. Ни один ученик не должен остаться в стороне от научного образования. Достаточно небольшое число тех, кто получил серьезное научное образование, впоследствии идет на административную или гражданскую службу. В то же время хорошая научно ориентированная подготовка формирует соответствующие навыки, которые необходимы для многих ненаучных специальностей, и студенты и преподаватели должны это понимать.

Британская промышленность будет более эффективна и конкурентоспособна, если те, кто занимает руководящие позиции, будут иметь лучшее понимание того, чего наука и технология могут достичь. Ученые, работающие в компаниях, должны лучше понимать структуру управления и способствовать улучшению качества предоставляемых товаров и услуг. Промышленность должна поддерживать общественный интерес к научному образованию. Компании также должны широко информировать общество о научных и технологических основаниях их деятельности.

Научное сообщество будет более эффективно в отстаивании своих целей, если откроет больше возможностей для обсуждения научных аспектов многих важных проблем, которые волнуют общество или, например, обсуждаются в Парламенте. В этом смысле актуальны популярные изложения сути решений, принимаемых правительством. Особое внимание следует уделять освещению науки в *медиа-пространстве*. Научная журналистика – новое и весьма актуальное направление, раскрывающее образ науки как человеческой деятельности в историческом контексте.

Ученые должны учиться общаться с публикой, хотеть этого и воспринимать это общение как обязательство. Каждый ученый должен знать особенности медиа-пространства, уметь доходчиво объяснить результаты

и суть своих исследований, не прибегая к жаргону и не пытаясь быть чересчур снисходительным. Большое значение следует уделять соответствующим передачам, открытым демонстрациям результатов и брифингам, научным ярмаркам и проведению научных олимпиад среди молодежи.

Королевское общество должно сделать проект общественного понимания науки одной из своих основных целей, способствовать информационной поддержке, выступая медиатором общения между научным сообществом и публикой, усилить соответствующие направления обмена мнениями с правительством и бизнесом. Повышение общего уровня общественного понимания науки сейчас является важной задачей для благополучия нашей страны и требует объединенных усилий представителей многих слоев общества, и, главным образом, членов самого научного сообщества» (курсив оригинала – Н. Г., Е. Р.) [5, р. 6].

Отметим, что еще до того, как будут приведены актуальность, вспомогательные соображения и анализ сложившейся ситуации, риторика Доклада достаточно четко определяет границы и основную область, на которой делается акцент, – это область общественных отношений. Проект общественного понимания науки нацелен в первую очередь на то, чтобы изменить наше отношение к жизни, сделать его научно-ориентированным и тем самым добиться реального улучшения в экономической, социальной и политической сферах.

«Цель этого доклада – ответить на вопрос, почему так важно, чтобы все слои общества имели определенное понимание науки, и почему так важно стимулировать ученых и всех причастных к тому, чтобы они способствовали общественному пониманию науки. Этот вопрос особенно важен сейчас, когда наука, технология и медицина беспрецедентным образом воздействуют как на жизнь обычных людей, так и на процветание нации.

Общественное понимание науки является следствием научного образования в школе. Этот доклад есть результат работы группы по анализу возможности улучшения общественного понимания науки, которая была создана по рекомендации, отраженной в другом докладе – *Научное образование в Англии и Уэльсе*, – опубликованном в ноябре 1982 г. как следствие заключения, что “осмысленное и гармоничное представление о научном образовании зависит от развития представлений и осведомленности о науке и ее роли в жизни современного общества”. Целями работы группы стали следующие: (i) определить состояние общественного понимания науки и технологии, а также степень соответствия господствующих представлений целям дальнейшего развития индустриального демократического общества; (ii) определить механизмы, воздействующие на общественное понимание науки и изменение представлений о роли, которую наука играет в жизни общества; (iii) оценить про-

блемы, которые сопровождают обмен мнениями между членами научного сообщества и простой публикой, а также пути их преодоления» (курсив оригинала – Н. Г., Е. Р.) [5, р. 7].

Таким образом, цели исследования, проведенного группой под руководством У. Бодмера, достаточно прозрачны. Главная цель, для реализации которой впоследствии возникнет проект общественного понимания науки как широкое общественное движение по всему миру, – показать *важность поддержания общественного понимания науки на уровне, необходимом для продуктивного развития общества*. Примечательно то, что реконструкция ситуации или проблемного поля общественного понимания науки включает несколько важных агентов, таких как гражданское общество и система государственных отношений в области регулирования бизнеса, науки и образования, а также ряд более частных, таких как научное сообщество, система школьного образования, медиа-пространство, область обыденного сознания и т. д., то есть сферы, которые охватывают фактически все стороны жизни. Естественно, очень важно правильно расставить акценты, определить понятия и выделить важные стороны жизни, непосредственно затрагивающие проблему общественного понимания науки.

«Дадим определение трем важным понятиям: “общественное”, “понимание” и “наука”. В данном случае “науку” мы будем понимать в широком смысле, включая математику, технологию, инженерию и медицину, как подход к систематическому исследованию окружающего мира, дающий возможность применять полученные знания на практике и получать проверенные результаты. Как правило, технологические и инженерные проблемы не относят к научным, но в то же время нельзя отрицать, что и прикладные, и фундаментальные исследования опираются на одно и то же понимание сути научного исследования. В конце концов, фундаментальная наука сегодня – это основание для развития технологии в будущем. “Понимание” в нашем случае подразумевает охват всей полноты научной деятельности и научного исследования, а не только фиксацию тех фактов, которые в настоящее время составляют научное знание. Очевидным образом уровень необходимого понимания зависит от целей, например, от ситуации, в которой находится индивид: решается ли проблема частного характера или он вовлечен в более широкую область ответственности. “Общественное” относится, главным образом, к сферам и слоям общества, объединяющим людей, не причастных к собственно научным исследованиям. Очевидно, что в этом смысле мы можем стратифицировать общество достаточно произвольно. Однако имеет смысл сделать это таким образом, чтобы для каждого из паттернов или частей общества можно было бы выделить свое понимание важности понимания науки и свои подходы к достижению этого понимания. Мы рассмотрим пять

различных, взаимно пересекающихся категорий, на которые разобьем общество: (i) отдельные люди, стремящиеся к удовлетворению собственных потребностей; (ii) граждане, участвующие в демократическом процессе и несущие толику общественных обязательств; (iii) наемные работники, чья деятельность или занимаемая должность так или иначе погружена в контекст, который опирается на известные научные достижения; (iv) руководители и менеджеры среднего звена, по должности заинтересованные в улучшении качества принимаемых решений, использовании в производстве новых технологий, получении прибыли и т. д.; (v) люди, в сферу ответственности которых входит принятие решений, в наибольшей степени влияющих на общество, – члены правительства, руководители корпораций и т. д.» [5, р. 7].

Приняв во внимание подобные уточнения, авторы Доклада задаются вопросом: изменится ли мир, в котором мы живем, в лучшую сторону или, по крайней мере, станет другим, если в обществе в большей степени будет востребовано понимание сути, содержания и природы науки и научного метода? В целом, основная идея Доклада сводится к тому, что лучшее понимание науки в обществе будет играть одну из основных ролей в его развитии и, может быть, станет одним из основных элементов, поддерживающих его процветание. Таким образом, *лучшее понимание науки способствует улучшению качества принимаемых решений* как на уровне отдельных индивидов, так и на уровне всей страны, и тем самым улучшает качество жизни. Конкретнее эту мысль можно выразить следующим образом: *адекватное понимание науки, в частности, закрепление характерных для нее представлений о вероятностном характере знания и процедурах его проверки и обоснования, о качестве имеющихся эмпирических данных и возможностях их теоретического обобщения и т. д. могут оказать значительное влияние на качество принимаемых решений, и не потому, что опора на научное мировоззрение автоматически обеспечивает правильное решение, а в силу того, что решение, принимаемое в свете более четкого понимания науки, заведомо лучше, чем решение, принятое без такового, поскольку принимающий решение является более информированным и подготовленным к тому, чтобы анализировать качество и последствия решений.* Проект общественного понимания науки, будучи направлен, в первую очередь, на формирование в различных слоях общества и уровнях его организации (индивидуальном, уровнях школьного и университетского образования, медиа-культуры, индустрии и реального сектора экономики, академий наук и правительств) адекватного представления о содержании и пределах науки, научного метода и научного мировоззрения, также будет отвечать важным и долгосрочным целям государства, стремящегося быть более конкурентоспособным на международной арене.

«Развитие понимания науки в обществе – это инвестиции в будущее, а не роскошь удовлетворять свои желания заниматься наукой и опираться на научное мировоззрение, если или когда позволяют ресурсы. Существует определенная взаимосвязь между общественным пониманием науки и национальным процветанием, хотя и не такая очевидная, как связь между затратами на разработку и применение наукоемких технологий и получаемой прибылью в реальном секторе экономики. Сильная экономика зависит от сильного индустриального производства, опирающегося на современные достижения в области науки и технологии, которые в настоящее время развиваются беспрецедентными темпами. Внедрение новых технологий ценно не только само по себе, но и тем, что заставляет исследовать возможности нового применения и увеличения эффективности использования старых технологий. Например, неявным следствием перехода к ядерной энергетике является значительное увеличение эффективности использования угля на угольных электростанциях. Успешное использование новых технологий также зависит от того, насколько будет распознан их потенциал и возможности применения. В любом случае речь идет о понимании научных и технологических основ, которыми должны владеть и тот, кто предлагает технологию, и тот, кто впоследствии будет ее использовать. Невнимание к этим вещам, к необходимости усиливать научную и технологическую составляющие в производстве существенным образом ослабит национальную экономику. Очевидным конкурентным преимуществом станет ситуация, в которой те, от кого зависит принятие соответствующих решений, будут должным образом информированы, обладать пониманием сути используемых технологий и более свободно использовать данные, сопутствующие применению соответствующих технологий, что невозможно без адекватного понимания науки, осознания того, чего она может и не может.

Существует большое число социально и политически значимых проблем, которые невозможно решить, не опираясь на серьезные научные исследования. К таким проблемам можно отнести, например, проблемы радиоактивных отходов и загрязнения окружающей среды или доступности питьевой воды и лекарств первой необходимости и т. д. Это говорит о том, что наука и технология, в свою очередь, являются объектами общественной политики. То, насколько ответственными будут шаги, которые так или иначе затронут применение науки и технологии и их общественную оценку, также зависит от понимания, по крайней мере, основ научного мировоззрения. Это будет зависеть и от желания научного сообщества объяснить значимые аспекты анализируемых явлений широкой публике. Лучшее понимание науки, на наш взгляд, способно значительно улучшить качество принимаемых решений не потому, что, опираясь на науку, мы обязательно придем к правильному решению, но потому, что решение,

принятое в свете адекватного понимания предмета, очевидно, будет лучше, чем решение, принятое без надлежащего понимания.

Лучшее понимание науки членами правительства является гарантией взвешенной и продуманной государственной политики в области развития науки и технологий. К примеру, правительство должно понимать связь между фундаментальной и прикладной наукой, растущую сложность проводимых исследований, влекущую за собой значительное увеличение затрачиваемых средств, необходимость сопоставления поставленной задачи и невозможности получения “быстрых результатов”, а также мультипликативный эффект увеличения/уменьшения затрат на науку и образование.

В демократическом обществе основное влияние на процесс принятия решений оказывает общественное мнение, поэтому важно, чтобы каждый гражданин осознавал значимость научного подхода при оценке проблем, требующих общественного обсуждения. Прежде чем присоединиться к мнению одной из заинтересованных сторон относительно таких противоречивых тем, как кислотные дожди, ядерная энергия или экстракорпоральное оплодотворение, каждый должен иметь возможность познакомиться с фактическими данными, а также оценить качество и состоятельность предложенных данных. Широкое понимание научных аспектов анализируемых вопросов и явлений не будет автоматически приводить к балансу между различными точками зрения и наилучшему ответу, но, по крайней мере, приведет к более информированному и поэтому лучшему решению. Кроме того, надлежащее знакомство с научным мировоззрением, с природой научного исследования поможет гражданину противостоять различным проявлениям псевдонаучной культуры. Недостаточно информированные люди в значительной степени подвержены влиянию ошибочных идей, например, касающихся программ похудения и альтернативной медицины. Способность корректно и обоснованно отличать “правильное” от “неправильного” также будет являться одним из результатов лучшего понимания науки в обществе» [5, р. 15].

Далее в Докладе приводится достаточно большое число рекомендаций, подчеркивающих конкурентные преимущества надлежащего понимания науки, а также необходимость совершенствования системы школьного образования, поскольку именно оно является отправной точкой любых попыток достичь соответствующего современным запросам уровня понимания науки в обществе.

«Ученики средней школы обязаны посещать занятия, направленные на создание у них подходящего образа науки и выработки подходящих навыков, свидетельствующих о понимании сути научного метода. Соответствующие курсы должны знакомить учеников не только с основными научными представлениями, но и с социальной ролью и другими аспек-

тами использования науки и технологий в жизни. Необходимо подчеркивать практическую значимость использования научных данных при решении как повседневных, так и глобальных задач. Обучение другим предметам, например, языку или истории, должно включать примеры использования и применения научных знаний и технологий. Большое значение следует уделять посещению музеев, публичных лекций, библиотек и других мероприятий, которые усиливают интерес к науке.

В основу адекватного научного образования в школе должны лечь следующие принципы: (а) всем школьникам необходимо получить представление не только о трех основных ветвях естественных наук (физике, биологии и химии), их особенностях и взаимосвязи, но и о других направлениях исследований, таких как науки о Земле. Преподаватели должны подчеркивать взаимосвязь между абстрактными научными построениями и их практическими приложениями в промышленности и повседневной жизни, делая науку интересной и соответствующей тому, что ученики думают о своей жизни сейчас, их представлениям о жизни в будущем; (б) преподавание должно включать не только ознакомление с фактами, но и с особенностями проведения научных исследований, с научным методом и проблемами его применения, с историей науки и ее социальной ролью; (с)–(d) преподавание должно стимулировать интерес к практической стороне применения научных знаний, опираться на примеры развития технологии и реальные образцы решения актуальных проблем на основе научных знаний в различных областях, таких как экономика, социальный менеджмент и экология; (е) обучение математике должно сформировать у ученика определенное понимание сути математического метода, развить навыки практического решения математических задач, а также понимание особенностей символического представления задач и жизненных ситуаций в абстрактных математических символах; (f) требуется привить определенное понимание статистики, включая понимание идей риска, неопределенности и вариативности, которые являются неотъемлемой частью научного метода. Статистика не должна рассматриваться как абстрактная составляющая общего курса математики, но должна излагаться на интересных конкретных примерах и задачах, имеющих непосредственное отношение к повседневной жизни» [5, р. 17–18].

Кроме достаточно четкого представления о том, какие именно элементы, способствующие улучшению понимания науки, должны входить в школьную образовательную программу, большое внимание в Докладе уделяется рекомендациям для научного сообщества и Королевского общества в сфере того, что касается целенаправленного формирования позитивного общественного мнения в отношении понимания проблем развития науки и техники.

«Ученые должны учиться общаться с представителями любых сегментов культуры и общества и, в первую очередь, с представителями масс-медиа. В прошлом профессиональная наука по большей части делегировала другим задачу создания публичного образа науки и решение проблемы коммуникации науки и общества. Складывается впечатление, что в рамках научного сообщества до сих пор общение с прессой воспринимается как стигма. Это недопустимо, тем более с учетом важности понимания науки в обществе, а также степени, до которой члены научного сообщества вовлечены в демократический дискурс с теми, кто поддерживает образование и научные исследования. Поддерживать понимание науки в обществе на соответствующем уровне – это часть профессиональной ответственности тех, кто занимается наукой. Каждый кандидат на получение докторской степени должен быть способен объяснить публичной аудитории в форме небольшого письменного доклада или лекции, в чем заключается суть его исследований и каков их результат. Научное сообщество в целом должно позаботиться о наличии механизмов, транслирующих актуальную научную информацию для ее представления неподготовленной аудитории. Мы настоятельно рекомендуем Королевскому обществу организовать несколько постоянно действующих семинаров для журналистов, которые будут поддерживать соответствующий образ научного сообщества, информировать общество о состоянии научных исследований и последних результатах, а также давать возможность Королевскому обществу выступать в качестве публичного судьи в дебатах, касающихся наиболее актуальных проблем современного общества. Для реализации этих и других целей, прямо или косвенно затрагивающих проблемы общественного понимания науки, мы рекомендуем Королевскому обществу создать постоянно действующий комитет по общественному пониманию науки, чья сфера ответственности будет включать: (а) мониторинг и оценку прогресса понимания науки в обществе, его влияние на общество в целом; (b) организацию поддержки научных институтов и организаций в усилении общественного понимания науки, в частности, по вопросам, касающимся публичной коммуникации в медиа-пространстве, организации публичных лекций, диспутов, брифингов, пресс-конференций и других сторон общественных отношений; (c) оценку деятельности самого Королевского общества в плане формирования соответствующего образа научного сообщества в глазах всего общества, в частности, в плане корректировки общественной и государственной политики в отношении науки и образования» [5, p. 35].

После написания Доклада прошло практически тридцать лет. Что изменилось за это время? Стоит отметить, что Доклад достаточно серьезно повлиял на изменение отношения, например, государственных академий по всему миру к вопросам общественной политики и формирования общественного понимания науки у граждан. В короткий срок были созданы

соответствующие комитеты при национальных академиях, цель которых состояла в поддержке проекта общественного понимания науки. В настоящее время большинство этих комитетов переросло в серьезные организации, имеющие самостоятельный статус, финансирование и заметное влияние на политику, проводимую академиями, например, COPUS в США, SAOE в Великобритании, SIS в Европейском союзе, CPAS в Австралии, SE-PUST в Японии. На наш взгляд, проблемы, затрагиваемые в Докладе, являются не только и не столько проблемами взаимоотношения науки и общества (наша интерпретация изложена в работе [6]), сколько проблемой организации именно «третьей миссии» университета, понимаемой как выполнение университетом своей основной общественно значимой функции – научить мыслить самостоятельно и показать важность рационального критического рассуждения. Дальнейший анализ показал, что необходимо дополнить проект общественного понимания науки и идеи, высказанные в Докладе Бодмера, методами политической социологии (для анализа влияния на выполнение «третьей миссии» различных социальных агентов) и всем комплексом представлений, описывающих развитие современного университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Kogan M., Bauer M., Bleiklie I, Henkel M.** Transforming higher education a comparative study. – Dordrecht : Springer, 2006.
2. **Laredo P.** Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities? // Higher education policy. – 2007. – Vol. 20. – No. 4. – Pp. 441–456.
3. **Bauer M., Allum N., Miller S.** What can we learn from 25 years of PUS survey research? Liberating and expanding the agenda // Public understanding of science. – 2007. – Vol. 16. – No. 1. – Pp. 79–95.
4. **The public** understanding of science. – [Электронный ресурс]. – URL: royalsociety.org/policy/publications/1985/public-understanding-science/ (дата обращения: 25.07.2014).
5. **The royal society** (hg.) the public understanding of science. report of a royal society ad-hoc group endorsed by the council of the royal society. – Luton, Bedfordshire UK : Inprint of Luton limited, 1985.
6. **Аблажей А. М., Головкин Н. В.** Академическая наука в современном обществе: кадровое воспроизводство, адаптационные процессы и неолиберальные ценности. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2012.

REFERENCE

1. **Kogan M., Bauer M., Bleiklie I, Henkel M.** Transforming higher education: a comparative study. – Dordrecht: Springer, 2006.
2. **Laredo P.** Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities? – Higher education policy. – 2007. – Vol. 20. No. 4. – Pp. 441–456.

3. **Bauer M., Allum N., Miller S.** What can we learn from 25 years of PUS survey research? Liberating and expanding the agenda. – Public Understanding of Science. – 2007. – Vol. 16. – No. 1. – Pp. 79–95.
4. **The Public** understanding of science. – [Electronic resource]. – URL: royalsociety.org/policy/publications/1985/public-understanding-science/ (date of access: 25.07.2014).
5. **The Royal Society** (Hg.) The public understanding of science. Report of a royal society ad-hoc group endorsed by the council of the royal society. – Luton, Bedfordshire UK: Inprint of luton limited, 1985.
6. **Ablazhey A., Golovko N.** Academic Science in the Contemporary Society: Specialists Reproduction, Adaptation Processes, and Neoliberal Values. – Novosibirsk: NSU Press, 2012.

BIBLIOGRAPHY

Bucchi M., Trench B. Handbook of public communication of science and technology. – London : Routledge, 2008.

Clark B. Creating entrepreneurial universities: organisational pathways of transformation. – Oxford, UK : Pergamon Press, 1998.

Etzkowitz H., Leydesdorff L. Universities and the global knowledge economy: a triple helix of university-industry-government relations. – London : Pinter, 1997.

Frickel S., Moore K. The new political sociology of science: institutions, networks, and power. – Madison, WI : University of Wisconsin press, 2006.

Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. – London : Sage, 1994.

Habermas J. Toward a rational society: student protest, science, and politics. – Boston, MA : Beacon press, 1971.

Merton R. The sociology of science. – Chicago, IL : Univ. of Chicago press, 1973.

Slaughter S., Leslie L. Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university. – Baltimore, MA : Johns Hopkins university press, 1997.

Stinchcombe A. Constructing social theories. – Chicago, IL: University of Chicago press, 1987.

Принята редакцией: 12.09.2014.

Раздел III
ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА:
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ТЕНДЕНЦИИ ЕГО РАЗВИТИЯ

Part III. EDUCATION AND CULTURE: INTERACTION
AND THE TENDENCIES OF ITS DEVELOPMENT

УДК 37.01.316.7

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ
ИДЕАЛОВ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ СОЦИУМА
М. В. Тарасова, В. И. Кудашов (Красноярск)

Цель статьи – исследование образовательного механизма социальной трансформации под воздействием процессов культурного идеолообразования.

При раскрытии системного принципа развития социокультурного пространства актуальным представляется выявление роли образования во взаимодействии двух данных систем.

Выявлено значение системы социума в процессе реализации многоуровневого образовательного действия, заложенного в идеалах культуры. Идеалы культуры определены как регуляторы социальных изменений. Раскрыта природа диалектического взаимодействия социальной и культурной систем: изучена необходимость систем культуры и социума друг в друге и роль образования в организации данного процесса.

Доказано, что культура организует социум и укрепляет его развитие своими идеалами. Сформулирован закон социально-культурной рефлексии: культура формирует социум, а социум в ответ обеспечивает культуре возможность самодвижения и саморазвития.

© Тарасова М. В., Кудашов В. И., 2014

Тарасова Мария Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии Гуманитарного института, Сибирский федеральный университет.
E-mail: delight1@yandex.ru.

Кудашов Вячеслав Иванович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Гуманитарного института, Сибирский федеральный университет.
E-mail: vkudashov@mail.ru.

Tarasova Maria Vladimirovna – Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Chair of Culture Studies of the Institute of Humanities, Siberian Federal University.

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

Установлено, что отношение между системой культуры и системой социума строится через систему образования. Идеалы, созданные как основные системы культуры в форме образовательных идеалов, оказывают созидательное воздействие на систему социума, в которой они претерпевают третий этап трансформации – в социальные идеалы, фундирующие систему социума. Так выстраивается цепь трансформаций: идеал культуры – образовательный идеал – социальный идеал. Идеалы культуры приводят к появлению социальных идеалов, то есть укрепляют систему социума посредством того имманентного образовательного потенциала, которым обладают.

Система культуры, фундаментом которой выступают идеалы, управляет развитием системы социума, генерируя социальные идеалы как формы проявления собственной образовательной активности. В то же время система социума дает системе культуры человеческий ресурс, необходимый для осуществления индивидуальных операций актуализации идеалов, созданных системой культуры и реализует бесперебойность действия развития системы культуры. Культура нуждается в социуме как прототипе актуализации и экстраполяции созданных эталонных репрезентантов мироотношения; социум нуждается в культуре как механизме идеалообразующей организации.

Идеалы культуры трансформируются в социальные посредством образования. Образовательный уровень формирования искусственной системы образования, действующей через общественные институты, особенно важен для регуляции социума идеалами культуры.

Культурные идеалы – источник социальных изменений. Образовательный механизм идеалообразования оказывает действие социальной трансформации: программа мироотношения, заложенная в идеалах культуры, становится основой индивидуальной картины мира и общей социальной идеологии.

Ключевые слова: *система образования, образовательный идеал, система социума, социальный идеал, система культуры, идеал культуры, идеалообразование, мироотношение, закон социально-культурной рефлексии.*

EDUCATIONAL IMPLEMENTATION OF THE IDEALS OF CULTURE IN THE SOCIAL SYSTEM

M. V. Tarasova, V. I. Kudashov (Krasnoyarsk)

The main purpose of the article is to investigate the educational mechanism of social transformations under influence of the process of creating culture ideals.

While discovering the system principle of development of social-cultural space, it is important to understand the role of education in the interrelation of these two systems.

The study shows the significance of the social system in the realization of a multi-layered educational activity generated by culture ideals. The ideals of cul-

ture are defined as regulators of social changes. The work helps to understand the nature of dialectic relationship between social and culture systems, to realize the mutual necessity of two systems in each other and to see the role of education in organization of this process.

It is proved that culture is responsible for shaping the society and strengthening it with culture ideals. The study results in producing the law of social-cultural reflection: culture forms the society and in response the society helps culture in its development.

The research allows the authors to state that the relationship between culture and society is operated through the education system. Ideals created at the basis of culture system later, in the form of educational ideals, produce an educational effect on the society where they get transformed again – into social ideals, which prove to be fundamental for the social system. Thus the transformational chain is discovered: an ideal of culture – educational ideal – social ideal. The ideals of culture lead to appearance of social ideals thus making the basis for the society, strengthening it with the help of their own educational potential.

The system of culture based on ideals regulates the development of social system, generating social ideals as forms of their own educational activity. At the same time, the social system gives the system of culture essential human resources of individual implementation of ideals created in culture and thus helping culture to work regularly.

Culture needs society as a field for actualization and extrapolation of those ideal representatives of human relationship with the world that were created in it. Society needs culture as a mechanism for its ideal organization.

The ideals of culture are transformed into social ones by means of education. The cultural educational level of formation of a man-made system of education working by means of different social institutions is crucial for the regulation of the society with the help of culture ideals.

Culture ideals are the origins of social transformations. The educational mechanism of ideal creation influences the process of social changes. The program of human relationship with the world, contained in culture ideals, creates individual viewpoints and general social ideology.

Keywords: system of education, educational ideal, social system, social ideal, system of culture, culture ideal, ideal creation, human relationship with the world, the law of social-cultural reflection.

В современной гуманитарной науке постижение закономерностей системной организации социума является одной из наиболее актуальных проблем. В социально-философской литературе общество традиционно рассматривается как система. Однако принцип системного согласования отдельных общественных явлений находится в состоянии обсуждения и прояснения.

Несмотря на то что современное сообщество имеет явную тенденцию к трансформации во всемирное социальное объединение, сохраняется опасность возникновения социального дисбаланса. С точки зрения современной социальной философии необходим поиск единых социальных

идеалов, способных удержать глобальный социум в системной целостности и единении. Прочность основания и единство идеалов, формирующих социальную систему, обеспечивают конструктивный характер взаимодействия внутри данной системы и оптимизацию общего направления социального развития. В связи с этим научное определение специфики системного устройства общества и механизмов социального регулирования представляется крайне важным. Сегодня все большее количество ученых говорит о том, что только анализ природы диалектического взаимодействия системы социума и системы культуры позволит приблизиться к освоению данных механизмов. При раскрытии системного принципа развития социокультурного пространства актуальным представляется выявление роли образования во взаимодействии двух данных систем.

Стратегическое планирование актуальных образовательных парадигм неразрывным образом связано с социологическим и культурологическим определением цели образовательного процесса. Сегодня предпринимаются многочисленные попытки теоретически выявить специфику взаимосвязи культуры, образования и социума. Множественность теоретических подходов указывает на потребность в продолжении научных поисков. Перспектива развития гуманитарной науки XXI в. связана с решением задачи оценки значения культуры в процессе реализации образовательного плана человечества. Для эффективного культурологического управления системой образования необходимо установить способы функционирования культуры в социуме через образование.

Методология исследования определена синтетическим междисциплинарным подходом, объединяющим методы социальной философии, философии и теории культуры, философии образования, философии и теории искусства. В работе применены такие научные методы, как системный, системно-структурный, синергетический, а также метод структурно-функционального анализа.

Взаимодействие триады систем – культуры, социума и образования – неоднократно подвергалось социально-философскому анализу [1–3]. Существует ряд традиционных определений социальных функций образования.

Во-первых, образование характеризуется как генератор становления индивидуального социального начала человека как гражданина. Образование называется «достоянием», частью культуры личности, подсистемой в системе культуры личности.

Во-вторых, образование определяется как инициатор становления социальной общности, единения социального начала отдельной личности и социума в целом, трактуется как посредник – как между культурой и человеком, так и между социумом и индивидом, предстает в качестве

ориентира для гармонизации индивидуально личностных и общекультурных процессов.

Среди традиционных функций культуры можно обнаружить гуманистическую, гносеологическую, трансляционную, коммуникативную, интегративную, аксиологическую, функции социализации, инкультурации. Каждая из этих функций проявляет один из аспектов того образовательного действия, которое культура производит на человека, во многом выполняя задачу социальной ориентации и идентификации индивида как части системы социума. Реализация культурой своих функций становится возможной только благодаря образовательному качеству идеалов культуры [4; 5].

Культура предназначена для преобразования, качественного изменения и созидания обоих субъектов мироотношения – человека и мира [6]. Образовательный потенциал идеалов культуры раскрывается как познание, направление ценностными ориентирами, наделение языком общения, коммуникативное единение, сообщение технологий диалога и т. д. Каждая функция культуры свидетельствует о новом аспекте образовательного действия.

Таким образом, социальное становление и в общем, и в единичном аспектах находится в зависимости от реализации культурными идеалами своей человекотворческой и социотворческой миссии [7].

Доминирующие идеалы культуры определяют образовательные идеалы, и изменить приоритет в выборе доминирующих культурных эталонов можно только через смену образовательных идеальных ориентиров. Но поскольку каждый человек уже является продуктом образовательной системы, то осуществить это обратное влияние оказывается не просто. Исследование образовательной природы влияния общекультурного процесса идеалообразования на формирование и функционирование социальных идеалов, организующих систему социума, является важным шагом в процессе создания программы реальных изменений специфики взаимодействия культуры, социума и образования.

Идеалообразование – это процесс деятельностного становления эталона культуры в качестве идеального репрезентанта мироотношения, актуального для большего или меньшего числа индивидов. Для осуществления операции актуализации эталона культуры необходим такой единичный субъект, как человек.

Человек творит эталон культуры как актуальный, действующий, а культурный эталон творит человека как субъекта идеалообразования и как единичное начало, которое открывает в себе близость всеобщего и тем самым расширяет границы самопознания. Создавая идеалы культуры, человек одновременно становится и полноценным субъектом культу-

ры, и субъектом социума, подчиненного реализации коммуникативной миссии культуры.

Человеческое бытие социально организовано. Социальная организованность оказывает воздействие и на условия процесса актуализации культурных идеалов. Во взаимодействии системы культуры и системы социума происходит становление идеала. Поскольку инициатива идеалообразования исходит от культуры, то система культуры сама определяет способ своего открытия. Позволить системе культуры быть полномочным руководителем процесса идеалообразования крайне важно для реализации основной, коммуникативно-посреднической миссии культуры.

Орган, выполняющий функцию технологического разворачивания идеалов культуры в культуре, – это образование. Идеалы культуры востребованы системой образования, которая живет, технологизируя и тем самым трансформируя их в образовательные операционные идеалы. Система культуры совершает свое образовательное открытие в системе социума.

Эталоны культуры продолжают свою идеалобразующую жизнь в форме образовательных идеалов, для того чтобы затем пережить еще одну трансформацию и стать социальными идеалами, позволяющими устроить социум согласно культурным идеалобразующим «заданиям».

Образование – механизм, способный формировать культуру, давать жизнь или губить ее идеалы, а также играть решающую роль в сотворении человека и системы социума. Благодаря системе образования в культуре эталоны реализуют свой образовательный потенциал как в отношении отдельного человека, так и в отношении человечества в целом [8]. Минимум человеческого творческого актуализирующего и экстраполирующего соучастия, необходимый для идеалообразования, всякий эталон культуры получает от самих создателей, являющих эталоны, – ученых, философов, законодателей, изобретателей, художников и т. п. Но в свойствах каждого идеала культуры заложена информация о максимуме человеческой энергии, с которой он может работать, выполняя свою посредническую функцию. Одни идеалы работают в масштабе определенной социальной группы, другие – в масштабе нации, третьи – в масштабе поколения, четвертые – целой эпохи, а есть такие, которые способны инициировать процесс собственного образования вне пространственных и временных границ и работать в масштабе человечества.

Организационный аспект системы образования способствует институционализации деятельности идеалообразования, а также созданию специальных условий для эффективного осуществления этой деятельности в общественной системе.

Образовательное качество, будучи главным в базовых элементах системы культуры, вызывает появление искусственной системы образова-

ния во всей многоаспектной целостности, тем самым становясь импульсом для возникновения конкретных институциональных форм осуществления образовательного потенциала идеалов культуры. Базовые элементы трех систем – идеалы культуры, образовательные идеалы и социальные идеалы – не просто взаимосвязаны, но представляют собой единое целое, в котором один компонент (образовательный идеал) выступает естественным продолжением другого (идеала культуры), который в свою очередь катализирует становление третьего (социального идеала).

Соприсутствие эманационного и имманационного начал в идеале культуры является его отличительной чертой [9]. Соответственно и формируемый им образовательный идеал диалектичен. В самом идеале культуры содержится потенциал к разнонаправленной, причем зачастую одновременной актуализации и в диктатно-энтузиазной, и в энтузиазно-диктатной образовательных системах.

Многоаспектность операций актуализации и экстраполяции, в свернутом виде содержащихся в эталоне культуры, повышает значимость выбора доминантных образовательных технологий, способных к устройению социума согласно идеалообразующей программе тех или иных идеалов культуры.

При раскрытии образовательного качества идеалов функционирующей системы культуры выделяется несколько основных этапов – уровней, по которым образовательная активность идеалов культуры возрастает, демонстрируя все больший строительный, творческий потенциал.

Система культуры способна реализовать свою образовательную деятельность на всех уровнях, но для того чтобы добиться подобного результата необходима полная скоординированность культурных, социальных и искусственно-образовательных механизмов.

Первый уровень образования в системе культуры характеризуется процессом идеалообразования в единстве операций репрезентации, актуализации и экстраполяции.

За образованием идеалов следует образование самой системы культуры как устойчиво фундированного идеалами и бесперебойно развивающегося организма. Образование здесь раскрывается в аспектах организации и развития.

На третьем уровне культура создает искусственную систему образования, направленную на раскрытие того потенциала, который был накоплен на предшествующих уровнях идеалообразовательной и культурообразовательной деятельности.

Искусственная система образования функционирует через общественные институты. Естественное образовательное качество идеалов культуры способно воплотиться в искусственной форме тех целей, техноло-

гий, содержания и организаций, которые применяются в системе образования.

Образовательные технологии, сосредоточенные в самих идеалах культуры, используются как основа образовательных стратегий в создаваемой человеком системе образования. Существует кардинальная зависимость образования не столько от намерений человека-технолога, сколько от технологического потенциала идеала, который в равной степени фундирует и систему культуры, и систему образования. Через действие создаваемых институтов идеалы культуры превращаются в фундамент и системы социума.

В зависимости от того, как именно искусственная система образования реализует свое назначение, насколько близка будет к раскрытию образовательного потенциала культурных идеалов, насколько умело в ее образовательных технологиях окажутся сбалансированными диктатные объект-операции и энтузиазные субъект-операции, вся образовательная деятельность культуры может пойти тем или иным путем. Один путь – это путь соответствия конкретных образовательных программ культурным образовательным «заданиям», другой путь – отклонения от решения тех посреднических целей, которые привели культуру к самоорганизации на начальных этапах. Парадокс отношений естественной и искусственной систем образования заключается в том, что хотя естественная система создает искусственную систему, она попадает в зависимость от нее.

Четвертый уровень – уровень формирования человека. Идеалы культуры обладают способностью образования как отдельного человека, так и всего человечества.

Образование мироотношения, происходящее на пятом уровне, концептуально связано с образованием обоих субъектов: человека и мира. Диалогичность является неотъемлемой характеристикой тех образовательных моделей мироотношения, которые формируют идеалы культуры [10; 11]. Идеалы культуры создают человека, конструируя его связь с миром, но при этом они создают и сам мир. Для человека мир таков, каким он представлен в эталонах культуры. Таким образом, и социум создается культурой: каков доминирующий культурный идеал, такова и идеальная социальная модель, способствующая его деятельностному воплощению в человеческом сообществе.

Культура в своих идеалах закладывает ряд базовых моделей, стратегий мироотношения, которые в силу своего эталонного и заразительно-го качества способны стать актуальными для множества индивидов, и таким образом создается система социальных идеалов, определяющих специфику интеракций, регулирующих деятельность в человеческом сообществе.

Образование способно удовлетворить взаимную потребность культуры и социума друг в друге. Социум дает системе культуры ту энергию, за счет которой она движется. Культура дает социуму цели и технологии плотского, душевного и духовного выживания. Поскольку доминирующие идеалы культуры способны стабилизировать либо дестабилизировать систему социума, постольку изучение возможностей выбора культурных эталонов для их образовательной актуализации является ключом к механизму социального управления.

Процесс взаимодействия системы культуры и системы социума двусторонен. С одной стороны, культура применяет систему образования для обеспечения саморазвития – становления идеалов – и обращается к человеку как к субъекту, потенциально готовому осуществить операции актуализации и экстраполяции эталонов. С другой стороны, идеалообразование оборачивается качественным изменением личности человека, а через него – и пространства межличностных отношений. Более того, идеалообразующее становление человека способно привести к изменениям того мира, с которым человек находится в отношениях соучастия.

Главная проблема, которая встает перед организаторами искусственной системы образования, – это выбор эталонов культуры, инициирующих идеалообразование с определенным мировоззренческим результатом.

Таким образом, культура организует социум и поддерживает его развитие своими идеалами. В результате становится возможным сформулировать закон социально-культурной рефлексии: культура формирует социум, а социум в ответ обеспечивает культуре возможность самодвижения и саморазвития. Отношение между системой культуры и системой социума строится через систему образования.

Идеалы, созданные как основание системы культуры в форме образовательных идеалов, оказывают созидающее воздействие на систему социума, в которой они претерпевают третий этап трансформации – в социальные идеалы, фундирующие систему социума. Так выстраивается цепь трансформаций: идеал культуры – образовательный идеал – социальный идеал. Идеалы культуры приводят к появлению социальных идеалов, то есть укрепляют систему социума посредством того имманентного образовательного потенциала, которым обладают.

Система культуры управляет развитием системы социума, генерируя социальные идеалы как формы проявления собственной образовательной активности. В то же время система социума дает системе необходимый человеческий ресурс индивидуальных операций актуализации идеалов, созданных системой культуры, и реализует бесперебойность действия развития культурной системы.

Подводя итоги исследования, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, система социума и система культуры находятся в отношениях взаимозависимости. Культура нуждается в социуме как пространстве актуализации и экстраполяции созданных эталонных репрезентантов мироотношения; социум нуждается в культуре как механизме идеалообразующей организации.

Во-вторых, идеалы культуры трансформируются в социальные посредством образования. Образовательный уровень формирования искусственной системы образования, действующей через общественные институты, особенно важен для регуляции социума идеалами культуры.

В-третьих, культурные идеалы – источник социальных изменений. Образовательный механизм идеалообразования оказывает воздействие социальной трансформации: программа мироотношения, заложенная в идеалах культуры, становится основой индивидуальной картины мира и общей социальной идеологии. Идеалы культуры укрепляют систему социума посредством того имманентного образовательного потенциала, которым они обладают.

В-четвертых, взаимодействие социальной и культурной систем диалектично: культура и социум находятся в отношении взаимной необходимости. Закон социально-культурной рефлексии гласит, что культура формирует социум, а социум в ответ обеспечивает культуре возможность самодвижения и саморазвития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кудашов В. И.** Стратегии и сценарии развития высшего образования в условиях глобализации // *Философия образования*. – 2012. – №6 (45). – С. 78–82.
2. **Кудашов В. И.** Социальные технологии в обществе знания: когнитивные аспекты // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. – 2012. – № 4. – Вып. 1. – С. 58–64.
3. **Тарасова М. В.** Культура как система: основные тенденции исследования // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2011. – № 7(126). – С. 136–142.
4. **Тарасова М. В.** Культура и образование: принципы взаимодействия: монография. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2012. – 360 с.
5. **Тарасова М. В.** Идеал как системообразующий элемент культуры // *Полигнозис*. – 2011. – № 1. – С. 86–92.
6. **Тарасова М. В., Жуковский В. И.** Культура как идеалофундированная система // *Вопросы культурологии*. – 2013. – № 1. – С. 20–25.
7. **Кудашов В. И.** Инновационный человек и социальное творчество в условиях отчуждения и коммерциализации // *Инновационный человек и инновационное общество / под ред. В. И. Супруна*. – Новосибирск : ФСПИ Тренды, 2012. – С. 282–297.
8. **Тарасова М. В.** Образование как система: традиции исследования // *Философия образования*. – 2011. – № 3(36). – С. 170–178.
9. **Жуковский В. И., Тарасова М. В.** Идеалофундированная система культуры: принцип строения, диалектика самодвижения и саморазвития // *Философия и культура*. – 2011. – № 6(42).. – С. 65–72.

10. **Кудашов В. И.** Диалогичность сознания и ее самодетерминирующая роль. – Красноярск, 1997. – 148 с.
11. **Кудашов В. И.** Феномен диалогичности и современное образование. – Иркутск, 1998. – 182 с.

REFERENCES

1. **Kudashov V. I.** Strategies and scenarios of higher education development in globalization. – Philosophy of Education. – 2012. – No. 6(45). – Pp. 78–82.
2. **Kudashov V. I.** Social technologies in the society of knowledge: cognitive aspects. – The Herald of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Politology. – 2012. – No. 4. – Issue 1. – Pp. 58–64.
3. **Tarasova M. V.** Culture as a system: basic approaches. – The Herald of Orenburg State University. – 2011. – No. 7(126). – Pp. 136–142.
4. **Tarasova M. V.** Culture and education: principles of relationship: monograph. – Krasnoyarsk : Siberian Federal University Press, 2012. – 360 p.
5. **Tarasova M. V.** The ideal as a system element of culture. – Polygnosis. – 2011. – No. 1. – Pp. 86–92.
6. **Tarasova M. V., Zhukovsky V. I.** Culture as an ideal-based system. – Issues of culture studies. – 2013. – No. 1. – Pp. 20–25.
7. **Kudashov V. I.** A man of innovation and a social creativity in the circumstances of distraction and commercialization. – Innovational man and society. – Novosibirsk, 2012. – Pp. 282–297.
8. **Tarasova M. V.** Education as a system: traditional approaches. – Philosophy of education. – 2011. – No. 3(36). – Pp. 170–178.
9. **Zhukovsky V. I., Tarasova M. V.** Ideal-based system of culture: the structure, dialectics of movement and development. – Philosophy and culture. – 2011. – No. 6(42). – Pp. 65–72.
10. **Kudashov V. I.** Dialogue nature of consciousness and its role in self-determination. – Krasnoyarsk, 1997. – 148 p.
11. **Kudashov V. I.** The phenomena of dialogueness and modern education. – Irkutsk, 1998. – 182 p.

BIBLIOGRAPHY

- Alekseeva T. B.** A Cultural Approach in modern education: research and methodological guide. – St. Petersburg : Book House Company, 2008. – 301 p.
- Bánáthy B. H.** A Systems View of Education. – Englewood Cliffs : Educational Technology Publications, 1992.
- Bertalanffy L.** General System Theory. – New York, 1969.
- Blauberg I. V.** The problem of integrity and system approach. – Moscow : Editorial URSS, 1997.
- Blauberg I. V., Yudin E. G.** Formation and the essence of the systems approach. – Moscow : Science, 1977.
- Brameld T.** Philosophies of Education in Cultural perspective. – New York : Holt, Rinebart & Wilson, 1955. – 427 p.
- Bukhvalov V. A.** Algorithms of pedagogical creativity. – Moscow : Education, 1993.
- Bystrov A. N.** The problem of cultural space (the experience of philosophical analysis). – Novosibirsk : Publishing House of SB RAS, 2004. – 240 p.
- Eremkin A. I.** Concept of humanocentric Russian education system: monograph. – Elec : YSU im. A. I. Bunina, 2008. – 270 p.

- Galiev B. H.** National idea and educational ideal as factors of social transformation. – International Journal of experiential education. – 2010. – No. 5. – P. 56.
- Gershunsky B. S.** Philosophy of Education for the XXI Century. – Moscow : Excellence, 1998. – 608 p.
- Giddens A.** Ordered society. – Moscow : Academic Project, 2005.– 528 p.
- Gorelova Y. R.** Culture as a resource for the development of educational space: materials of the Scientific-practical conference «The preservation and development of Russian culture and Orthodox spirituality». – Omsk, 2007. – Pp. 53–56.
- Gurevich P. S.** Philosophy of Culture. – Moscow, 1994.
- Gusinsky E. N., Turchaninova Y. I.** Introduction to the philosophy of education: a tutorial. – Moscow : Logos, 2000. – 224 p.
- Hesse S. I.** Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy. – Moscow : School-Press, 1995.
- Horne H. H.** The philosophy of education: Being the foundation of education in the related natural and mental sci. – New York : Bibliolife, 2009. – 316 p.
- Ikonnikova S. N.** The history of cultural theories. – St. Petersburg : Peter, 2005. – 474 p.
- Ilyenkov E. V.** On idols and ideals. – Moscow, 1986.
- Ilyenkov E. V.** Philosophy and culture. – Moscow : Politizdat, 1991. – 464 p.
- Kagan M. S.** Human activities: Experience system analysis. – Moscow : Politizdat, 1974.
- The dynamics** of cultural and social ties. – Moscow, 1992.
- Weber A. B.** Sustainable development as a social problem: the global context and the situation in Russia. – Moscow, 1999.
- Zapesotsky A. S.** Education: philosophy, cultural studies, and politics. – Moscow : Science, 2003. – 456 p.

Принята редакцией: 17.10.2014.

УДК 37.0+008

**К ВОПРОСУ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КАТЕГОРИИ «КУЛЬТУРА»,
ОПРЕДЕЛЕНИЙ КУЛЬТУРНОЙ И ЛИТЕРАТУРНОЙ ЭЛИТ
И ИХ РОЛИ В ОБРАЗОВАНИИ**
Е. В. Лазуткина (Красноярск)

В статье исследуется феномен культуры, а также культурной и литературной элит. В первой части работы дан анализ изменения и эволюции интерпретации категории «культура» в отечественной философской мысли в советский и постсоветский периоды в течение последних пятидесяти лет.

© Лазуткина Е. В, 2014

Лазуткина Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных направлений Института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет.

E-mail: helenal20@mail.ru

Lazutkina Elena Vladimirovna – senior lecturer of the Chair of Foreign Languages for Humanities, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University.

Культура в самом широком смысле – это достояние человечества, выражаясь образно, это крылья человечества, проявление его антропокосмической сущности. Современная социальная философия выступает против абсолютизации любой из национальных культур, ибо это тупиковый и антинаучный путь исследования культуры. Вместе с тем социальные философы подвергают критике концепции культурного релятивизма и изоляционизма, которые представляют глобальный мир как множество изолированных национальных культур, существующих независимо одна от другой.

В статье проанализирована в сокращенном варианте интерпретация категории культуры в отечественной социально-философской мысли в советский послевоенный и в постсоветский периоды. В связи с этим отмечена весьма плодотворная и перспективная социально-философская и культурологическая концепция культуры академика В. С. Стёпина, которая была разработана им в последние более чем двадцать лет. Выделены особенности категории «культура» и отмечен новаторский характер определения этой категории В. С. Стёпиным, который ввел понятие «надбиологические программы» и теоретически обосновал важнейшую роль программирования в культуре.

Автором даны определения культурной элиты в самом широком смысле слова, культурной элиты в узком смысле, а также литературной элиты как ее составляющей части. Кроме того, нами определены некоторые основные критерии определения литературной элиты.

Ключевые слова: культура, культурная элита, литературная элита, надбиологические программы, дикость, варварство, цивилизация, классовые государства, глобализирующийся мир, критерии литературной элиты.

**TO THE QUESTION OF INTERPRETATION OF THE CATEGORY
OF «CULTURE», DEFINITIONS OF THE CULTURAL
AND LITERARY ELITE AND THEIR ROLE IN EDUCATION
E. V. Lazutkina (Krasnoyarsk)**

The article examines the phenomena of culture and the cultural and literary elite. In the first part of the work, an analysis is given of the changes and evolution of the interpretation of the category of culture in the domestic philosophical thought of the Soviet and post-Soviet era of the last fifty years.

In the broadest sense, culture is a heritage of humanity; figuratively speaking, it is the wings of humanity, the manifestation of its anthropo-cosmic essence. The modern social philosophy opposes absolutization of any national culture, because it is a dead-end and unscientific way of studying culture. At the same time, social philosophers criticize the concepts of cultural relativism and isolationism, which represent the global world as a set of isolated national cultures that exist independently of one another.

The article analyzes a shortened version of the interpretation of the category of culture in the domestic socio-philosophical thought in the post-war Soviet and post-Soviet periods. In this context, a very fruitful and promising socio-philosophical and culturological concept of culture due to Academician V.S. Stepin is noted, which was developed by him in the last twenty years. The features of the category of «culture» are distinguished and the innovative nature of the definition of this category by V. S. Stepin is marked, who introduced the concept of «above-biological programs» and theorized a critical role of programming in culture.

The author gives the definition of the cultural elite in the broadest sense, the cultural elite in the narrow sense, as well as the literary elite as one of its components. In addition, we identified some basic criteria for determining the literary elite.

Keywords: *culture, cultural elite, literary elite, above-biological programs, savagery, barbarism, civilization, class states, globalizing world, criteria of literary elite.*

Исследования феномена культуры, культурной и литературной элит являются чрезвычайно актуальными в современном образовании, так как культура есть основа как общего, так и высшего профессионального образования, а от деятельности культурной и литературной элит во многом зависели и зависят эффективность и качество образовательного процесса, уровень подготовки выпускников, формирование их как субъектов культуры.

В современном высшем отечественном образовании крайне важно сохранить и развить культурные традиции, нормы, образцы. Профессор Н. В. Наливайко пишет: «Преодоление “духовного кризиса” – задача педагогического образования и всей системы современного гуманитарного образования, что требует не только пересмотра содержания многих образовательных программ для средней и высшей школы, но также обеспечения соответствующей подготовки преподавателей. Проблема эта является исключительно сложной, однако ее стратегическая важность для государства вполне оправдывает предполагаемые затраты, так как без решения этой проблемы многие цели модернизации и дальнейшего развития нашей страны, а также обеспечения ее национальной безопасности не смогут быть достигнуты» [1, с. 231]. Необходимой составляющей в названной системе являются культура и ее движущие силы – культурная и, в частности, литературная элита.

Целями настоящей статьи являются исследование эволюции интерпретации категории «культура» в отечественной социально-философской мысли в течение последних пятидесяти лет, экспликация авторского определения культурной элиты в широком и узком смысле слова, а также литературной элиты как ее составляющей и их роли в системе образования.

Культура издавна и постоянно изучается как позитивное явление и вместе с тем подвергается критике с самых разных сторон и позиций, и это объяснимо в силу того, что культура глубоко противоречива, будучи зеркальным отражением противоречий общества в его развитии.

В советский период развития общества исследованиями в области культуры занимались многие философы и ученые (см., напр.: [2]). Рассмотрим некоторые «энциклопедические» определения понятия культуры из отечественных источников второй половины XX в., а также современную социально-философскую интерпретацию культуры. Академик Г. Францев дал следующее определение: «Культура – совокупность достижений общества в его материальном и духовном развитии, используемых обществом, составляющих культурные традиции и служащих дальнейшему прогрессу человечества; в обществе с антагонистич.[ескими] классами неизбежно носит классовый характер. Противоположные понятия – некультурность, варварство, дикость» [3, с. 118]. Выделим следующие особенности категории культуры, на которые обратил внимание автор: 1) это система достижений общества; 2) материальное и духовное развитие общества; 3) культурные традиции; 4) культура служит прогрессу человечества; 5) она имеет классовый характер в обществе, где есть антагонистические классы.

Данная дефиниция есть определение культуры в самом широком смысле слова. Г. Францев перечисляет противоположные культуре понятия: некультурность, варварство и дикость. Автор статьи подчеркивает, что «правильное понимание» культуры возможно только «на основе учения о социально-экономич.[еских] формациях», иными словами, опираясь на материалистическое понимание истории. Вместе с тем категория культуры, по его мнению, не может быть заменена теорией социально-экономической формации, ее составляющими – производительными силами, производственными отношениями, надстройкой. Понятие культуры объединяет достижения во всех сферах деятельности человека, результаты умственного и физического труда в их единстве, раскрывает особенности достижений, характерных для определенных исторических эпох, конкретных обществ, наций и народностей.

Весьма интересно определение содержания культуры, которое дает Г. Францев: «Содержание К.[ультуры] – творч.[еский] созид.[ательный] труд человека во всех областях жизни и отношение к труду есть важнейший признак уровня прогрессивного развития человечества» [3, с. 118]. Очевидно, что автор имеет излишне оптимистическое, идеализированное представление о содержании культуры. Культура же многообразна, многовариантна, полиспецифична. Она, например, может быть и весьма консервативной на протяжении сотен или тысяч лет, и если общество продолжает существовать, крайне медленно прогрессируя, то, значит, такая культура выполняет свою миссию и свои функции.

Известные советские исследователи культуры А. И. Арнольдов, М. А. Батунский и В. М. Межуев через четверть века дали следующее определение: «Культура – специфич.[еский] способ организации и развития чело-веч.[еской] жизнедеятельности, представленный в продуктах материально-го и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духов-ных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе. В понятии К.[ультура] фиксируется как общее отличие че-ловеч.[еской] жизнедеятельности от биологич.[еских] форм жизни, так и качеств.[енное] своеобразие исторически-конкретных форм этой жизне-деятельности на различных этапах обществ.[енного] развития, в рамках определ.[енных] эпох, обществ.[енно]-экономич.[еских] формаций, эт-нич.[еских] и нац.[иональных] общностей (напр. антич.[ная] К.[ультура], социалистич.[еская] К.[ультура], рус.[ская] К.[ультура] и т. п.» [4, с. 293].

Как видим, данное определение культуры является более разверну-тым и богатым по своему содержанию. Отмечены: 1) система социаль-ных норм и учреждений; 2) духовные ценности; 3) совокупность отно-шений людей к природе; 4) общее отличие человеческой жизнедеятель-ности от биологических форм жизни; 5) качественное своеобразие кон-кретно-исторических форм данной жизнедеятельности на различных этапах развития общества – в границах эпох, общественно-экономиче-ских формаций, этнических и национальных общностей. Чтобы сформу-лировать такую дефиницию понятия культуры, потребовалась большая исследовательская работа в этой области.

Новаторская и весьма перспективная теория культуры в наше время создана академиком В. С. Стёпиным. Вот как автор оценивает свою тео-рию: «В том, что я говорю о культуре, нет ничего нового. Об этом говори-ли и писали другие. Я только собрал все это вместе» [5, с. 9]. Однако с та-ким весьма скромным утверждением автора можно согласиться лишь от-части. Общеизвестно, что культура является необычайно сложным объ-ектом философского и научного познания. Интерпретаций и подходов к культуре великое множество. Только различных ее определений уже к середине прошлого века насчитывалось более трехсот. Вместе с тем культура является одной из основных и фундаментальных характеристик социума; ускорение же, расширение и усложнение исторического разви-тия суть ускорение и расширение социального мира, ноосферы (В. И. Вер-надский), а значит, расширение и усложнение культурных процессов.

В постсоветский период развития российского общества продолжались активные исследования феномена культуры (см., напр.: [6]). На рубеже двух веков, двух тысячелетий назрела необходимость в переосмыслении всего накопленного философского и научного знания о культуре, потреб-ность в новом теоретическом синтезе. И эта задача была решена В. С. Стё-

пиным в предыдущие два десятилетия [7; 8]. А. С. Запесоцкий характеризует эту теорию как «деятельностно-семиотическую» (см.: [8, с. 10]).

Стёпинская теория культуры актуальна прежде всего, потому что она отвечает запросам своего времени, имеет новаторский характер. В. С. Стёпин дает такое определение понятию культуры: «Культура – система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях. Программы деятельности, поведения и общения представлены многообразием знаний, норм, навыков, идеалов, образцов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей, ценностных ориентаций и т. д.» [5, с. 341]. Речь идет о том, что в практически-предметном, воспитательном, интеллектуальном и позднее – теоретическом и методологическом генезисе культура прошла ряд качественно различных исторических этапов. Ранний из них связан с представлениями о культуре как о том, что сделано человеком как оппозицией «природа – культура». Далее была создана классификация предметов и феноменов культуры, достигнуто понимание их целостности и значимости для людей и общества в целом. Еще позднее появились и были поставлены проблемы, связанные с деятельностью в сфере культуры, с бытийностью культуры, ее ценностями, а также особым значением в культуре знаков, символов и образов.

Определение культуры, предложенное В. С. Стёпиным, синтезирует деятельностный, ценностный и семиотический подходы, имеет диалектический характер, в нем особо подчеркнута антропоцентричность культуры, которая создавалась и создается людьми, является средой их бытия и необходимым условием общественного развития.

Понятие программирования, многообразные его концепции ныне широко распространены в мире и активно используются в науке и практике. Заслугой В. С. Стёпина является теоретическое обоснование важнейшей роли программирования в культуре, программирующей функции самой культуры в жизнедеятельности общества.

Одним из основополагающих построений в теории культуры В. С. Стёпина стали надбиологические программы человеческой деятельности. Он продолжает развивать идеи классиков отечественной семиотической школы. Если биологический (генетический) код закрепляет и передает новым поколениям биологические программы, то социальный код передает от поколения к поколению социальный опыт, который постоянно развивается, проходит стадии эволюций и революций.

Культура как сложная система надбиологических программ человеческой, общественной деятельности в трактовке В. С. Стёпина имеет свою иерархию, различные социальные коды, системы трансляции культурных феноменов, культурных коммуникаций, – все это им корреспон-

дируется с определенным социальным пространством и социальным временем [5].

Культура в самом широком смысле – это специфический, свойственный только человеческому обществу способ организации жизнедеятельности людей, направленный на прогрессивное развитие общества, его неразрушающие и созидательные отношения с природой, а также друг с другом, социализация индивидов в обществе и развитие их человеческих способностей. В этом смысле культура есть созданное человечеством в процессе созидательного труда во благо себе и с целью сохранения природы. Категория культуры является чрезвычайно абстрактной, по существу, охватывающей весь человеческий мир в его позитивных, прогрессивных проявлениях. Вместе с тем под культурой в целом понимаются совершенно конкретные материальные объекты: города, поселения, дороги, возделанные поля и фермы, аэродромы, порты и т. д., люди в их индивидуальном облике, поведении, деятельности, мышлении. Такова диалектика единства и борьбы противоположностей явлений и сущностей феноменов, образцов, традиций, фактов культуры.

Культура, будучи универсальной категорией для обозначения особой созидательной деятельности человечества, требует своей постоянной социально-философской интерпретации как конкретно-исторического процесса. В философском и научном сообществе сформировалось общепринятое представление, основанное на бесчисленных исторических, археологических и материальных фактах, подтверждающих, что первобытно-общинное общество не владело культурой как универсальной формой своего существования. Л. Морган выделил в истории человечества три основных периода развития: дикость, варварство и цивилизацию. Автор пользовался термином «культура» и по отношению к ступеням дикости и варварства: «Каждый из этих периодов имеет особую культуру и представляет строй жизни, более или менее особенный и только ему одному присущий» [9, с. 11]. Однако первые два периода – дикость и варварство – мы не относим к собственно культуре, хотя в период варварства уже появлялись определенные образцы и традиции культурного характера, но они не имели широкого распространения. Появление цивилизации связывается с формированием классовых государств, созданием городов, постоянных больших поселений, многих предметов оружия и быта, плавкой металлов, овладением письменностью и др. В известном смысле мы рассматриваем категории цивилизации и культуры как синонимы, однако далее исследуем именно вторую категорию.

Итак, появление классовых государств, определенных типов устройства общественной жизни, их развития позволило выделить такие крупные культурные типы или культурные эпохи, как азиатская культура, античная культура, средневековая (феодалная) культура, культура Воз-

рождения как переходная форма, культура Нового времени, включая культуру Просвещения, культура Новейшего времени (XIX–XXI вв.) с ее основными общественно-формационными типами: буржуазной и социалистической культурами. Между этими культурно-историческими типами существует определённая преемственность: в каждом последующем типе сохраняется нечто необходимое для дальнейшего развития и элиминируется, порой разрушается то, что вызывает неприятие, отторжение и отчуждение у новых общественных сил.

Вся длительная история эволюции культуры связана с культурной дифференциацией социальных групп того или иного общества, большими различиями в процессах освоения культурных ценностей, традиций и норм, их опредмечивания и распредмечивания, их транслирования подрастающим поколениям.

Сущность и содержание культуры в ее исторических типах было, есть и еще долго будет оставаться крайне противоречивым, отражая потребности и интересы социальных сил. В связи с этим возникает закономерный вопрос, где заканчивается культура и начинается нечто, противоположное ей? Оно начинается там, где происходит разрушение образцов и ценностей материальной и духовной культуры, человеческого в человеке, где ведутся агрессивные, захватнические войны, где гибнут невинные люди: дети, женщины, старики, где разрушается природа. Такие явления и процессы определяются как антикультура, как рецидивы варварства и дикости в их вульгарных формах, как разрушение и гибель культуры.

Культура в самом широком смысле – это достояние человечества, выражаясь образно, это крылья человечества, проявление его антропокосмической сущности. Современная социальная философия выступает против абсолютизации любой из национальных культур, ибо это тупиковый и антинаучный путь исследования культуры. Вместе с тем социальные философы подвергают критике концепции культурного релятивизма и изоляционизма, которые представляют глобальный мир как множество изолированных национальных культур, существующих независимо одна от другой.

Нами вкратце рассмотрены основные определения культуры и их социально-философское, теоретическое и методологическое осмысление, что позволяет хотя бы в самом общем виде представить сложнейший и крайне противоречивый путь поиска достоверного знания в отношении такого уникального феномена жизнедеятельности человечества, как культура.

Рассмотрим теперь понятия культурной элиты в самом широком смысле, культурной элиты в узком смысле слова и, наконец, литературной

элиты как одной из ее составляющих, а также критериев последней в связи с их ролью в системе образования.

Культурная элита в широком смысле слова – это конкретно-историческая противоречивая совокупность авторитетных деятелей всех сфер и видов жизнедеятельности общества и государства, направленной на их прогресс, деятелей, которые сохраняют, творчески развивают, обеспечивают коммуникацию и трансляцию в будущее надбиологических социальных программ, мировоззренческих универсалий культуры определенного общества, одновременно взаимодействуя с культурами других обществ и государств в противоречивом глобализирующемся мире.

Названная культурная элита отдельно взятого общества и его государства в настоящее время достаточно адекватно отражает его формационные и классовые противоречия на различных его стадиях развития, будучи его особым феноменом прогресса, одной из важнейших внутренних и международных социальных характеристик данного общества и государства.

Актуально действующая культурная элита, как правило, так или иначе опирается на достижения предыдущих культурных элит своего общества и государства, выборочно аккумулируя и транслируя в социум прошлые достижения, будучи детерминированной определенным общественным строем и его классовой структурой, уровнем и стадией его развития.

Культурная элита в узком смысле слова – это конкретно-историческая противоречивая совокупность авторитетных деятелей сфер и видов жизнедеятельности общества и его государства, направленной на их прогресс, действующих в особом секторе культуры: литературе, искусстве, культурно-просветительных учреждениях, средствах массовой информации и т. п., деятелей, которые также сохраняют, творчески развивают, обеспечивают коммуникацию и трансляцию в будущее особым надбиологическим социальным программам, мировоззренческих универсалий культуры своего общества, одновременно взаимодействуя с культурами других обществ и государств в контрадикторном глобализирующемся мире.

Литературная элита представляет собой конкретно-историческую противоречивую совокупность авторитетных деятелей определенного общества и государства, деятельность которых направлена на их прогресс, действующих в авангарде культуры, ее языковом национальном ядре, функции которых – сохранение, творческое развитие, обеспечение коммуникации и трансляции в будущее особым надбиологическим социальным программам, мировоззренческих универсалий культуры своего общества при одновременном взаимодействии с литературами и культу-

рами других обществ и государств в противоречивом глобализирующемся мире.

К основным критериям определения литературной элиты страны отнесем следующие. По-видимому, определяющим критерием следует назвать иерархию влияния, известности деятелей этой элиты, разделение ее на столичную и периферийную, самую влиятельную и менее влиятельную, приближенную к власти и находящуюся к ней в оппозиции. Следующим критерием можно определить отношение государства и общественных организаций к этим деятелям, присуждение им государственных, негосударственных престижных премий, государственных, общественных и религиозных наград. Далее к критерию литературной элиты отнесем популярность среди читателей и зрителей как данной страны, так и зарубежья, что может быть выражено в тиражности, количестве переводов и т. д. Важным критерием является признание представителя литературной элиты национальной совестью, национальным мучеником, оппозиционером, взгляды которого признаются и поддерживаются частью населения.

Сделаем некоторые выводы. Проанализирована в сокращенном варианте интерпретация категории культуры в отечественной социально-философской мысли в советский послевоенный и в постсоветский периоды. В связи с этим отмечена весьма плодотворная и перспективная социально-философская и культурологическая концепция культуры академика В. С. Стёпина, которая была разработана им в последние более чем двадцать лет.

К новизне данной статьи отнесем авторские определения культурной элиты в самом широком смысле слова, культурной элиты в узком смысле, а также литературной элиты как ее составляющей части. Кроме того, нами определены некоторые основные критерии определения литературной элиты.

В современном российском обществе литературная элита, хотя и утратила некоторые позиции своего влияния на общество по сравнению с XX в., продолжает оказывать в основном свое позитивное влияние как на общество в целом, так и на систему образования особенно. В связи с этим одной из задач педагогов профессиональной высшей школы, на наш взгляд, является приглашение студентов к чтению и обсуждению наиболее интересных и злободневных литературных произведений отечественных поэтов и писателей. Это, безусловно, будет способствовать культурному и литературно-художественному развитию студенчества, духовно-компетентностному их становлению как личностей и как специалистов.

Дальнейшие исследования в этом направлении, безусловно, необходимы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Наливайко Н. В., Косенко Т. С.** Роль педагогического образования в системе современного гуманитарного образования // *Философия образования*. – 2013. – № 1 (46). – С. 228–245.
2. **Баллер Э. А., Косолапов С. М.** *Культура как общественное явление*. – М., 1960. – 44 с.
3. **Философская** энциклопедия: в 5 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – 584 с. – Т. 3. – 584 с.
4. **Философский** энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
5. **Новая** философская энциклопедия: в 4 т. – М.: Мысль, 2010. – Т. 4. – 2010. – 736 с.
6. **Кармин А. С.** *Культурология*. – СПб.: Лань, 2003. – 928 с.
7. **Стёпин В. С.** *Философская антропология и философия науки*. – М.: Высшая школа, 1992. – 191 с.
8. **Стёпин В. С.** *Цивилизация и культура*. — СПб.: СПбГУП, 2011. – 408 с.
9. **Морган Л.** *Древнее общество или исследования линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации*. – Л., 1934. – 350 с.

REFERENCES

1. **Nalivayko N. V., Kosenko T. S.** The role of pedagogical education in the system of modern humanitarian education. – *Philosophy of Education*. – 2013. – No. 1(46). – Pp. 228–245.
2. **Baller E. A., Kosolapov S. M.** Culture as a social phenomenon. – М., 1960. – 44 p.
3. **Encyclopedia** of Philosophy: 5 vol. – Moscow: Sov. entsiklopediya, 1964. – Vol. 3. – 584 p.
4. **Encyclopedic** Dictionary of Philosophy. – Moscow: Sov. entsiklopediya, 1989. – 815 p.
5. **New** Encyclopedia of Philosophy: 4 vol. – Moscow, 2010. – Vol. 4. – 736 p.
6. **Karmin A. S.** Cultural studies. – St. Petersburg :Lan, 2003. – 928 p.
7. **Stepin V. S.** Philosophical anthropology and philosophy of science. – Moscow 1992. – 191 p.
8. **Stepin V. S.** Civilization and culture. – St. Petersburg : SPbGUP, 2011. – 408 p.
9. **Morgan L.** Ancient Society or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization. – Leningrad, 1934. – 350 p.

BIBLIOGRAPHY

Ashilova M. S., Nalivayko N. V. Globalization as a condition of convergence of the Eastern and Western education systems. – *Philosophy of Education*. – 2013. – No. 3. – Pp. 22–27.

Baller E. A. About culture and culturalness. – Moscow : Znanie, 1966. – 96 p.

Baller E. A. Continuity in the development of culture. – Moscow : Nauka, 1969. – 294 p.

Bogdan N. N., Kasyanenko G. V. Social competence as a multi-level and multi-component phenomenon. – *Philosophy of Education*. – 2013. – No. 2. – Pp. 78–85.

Grigoriev S. I. Culture-centeredness of modern social education as a necessary condition for improving the quality of life in the Russian world of the beginning of the XXI century. – *Modern noosphere and social education: competence in Russian and culture-centeredness in the Russian world of the beginning of the XXI century*. – Moscow : Russian State Social University, 2010. – 178 p.

Koptseva N. P. Cultural and anthropological project of social engineering (about the problem of the methodology of modern applied cultural studies). – *Journal of SFU*. – 2010. – No. 3(1). – Pp. 22–34.

Kostomarov N. I. Russian customs. Domestic life and manners of the Great-Russian People: a monograph. – Moscow : Economics, 1993. – 397 p.

Marchenko G., Grigoriev S. I. *Culturology of the Russian world*. – Moscow, 2010. – 432 p.

Markova N. E. Cultural intervention. – Moscow : Square-C, 2001. – 90 p.

Nalivayko A. V., Parshikov V. I. Spiritual values of education and axiological foundations of the formation of the youth patriotism. – Professional education in the modern world. – 2011. – No. 3. – Pp. 93–98.

National noosphere manifesto for the Russia of the XXI century: conceptual bases and the implementation strategy: preprint – Ed. by S. I. Grigoryev. – Moscow : Russian State Social University, 2010. – 82 p.

Stepin V. S. Philosophy of Science. General problems. – Moscow : Gardariki, 2006. – 384 p.

Stepin V. S. Classics, non-classics, post-non-classics: the criteria of distinguishing. – Post-non-classics: philosophy, science, and culture. – St. Petersburg, 2009. – Pp. 249–295.

Tokareva D. Hussies with fake iPhones. – Komsomolskaya Pravda. – 2011. – No. 182. – Pp. 13–15.

Принята редакцией: 03.10.2014.

УДК 316.31.4

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ЭТНОСОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ*

Е. А. Ерохина (Новосибирск)

Статья посвящена методологии социокультурного подхода в исследовании исторической динамики. Анализируется опыт применения данного подхода к исследованию социокультурной динамики России. В опоре на современные версии теории модернизации делается допущение возможности провести разграничение между модернизацией и вестернизацией. Это открывает перспективу выделения в рамках одного исторического периода двух или более циклов, каждый из которых связан либо с вестернизационной, либо с контрвестернизационной доминантой модернизации, либо имеет значение, переходное от одной к другой доминанте.

Механизмы устойчивого воспроизводства вестернизационной и контрвестернизационной ориентаций в процессе государственного регулирования межэтнических отношений ярко проявились, например, в чередовании мононациональной (первая четверть XVIII в., вторая половина XIX в., 30–40-е гг. XX в.) и мультинациональных моделей управления этносоциальными процессами (конец XVIII – начало XIX вв., первая треть XX в., 50–80-е гг. XX в.). В статье вестернизационный тренд государственного регулирования свя-

*Работа выполнена при поддержке РФНФ, грант № 03-13-00417 «Этносоциальные процессы и этнонациональная политика в регионах Сибири».

© Ерохина Е. А., 2014

Ерохина Елена Анатольевна – кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник сектора этносоциальных исследований, Институт философии и права.

E-mail: lero@mail.ru

Erokhina Elena Anatol'evna – Candidate of Philosophical Sciences, Docent, Senior Researcher, Institute of Philosophy and Law of SB RAS.

зывается с проведением линии на унификацию (русификацию) в национальной политике, а контрвестернизационный – на интеграцию без культурной гомогенизации. В рамках же одного цикла устойчиво воспроизводятся маятниковые колебания роста и затухания активности недоминантных и доминирующего этнических сообществ, умножения и стабилизации этнического многообразия, усиления неравенства и выравнивания состязательных возможностей этносов.

Выделяется три методологических принципа, которые отличают социокультурный подход от других при его использовании в этносоциальных исследованиях: интеграция трех измерений человеческого бытия, выявление устойчивых и изменчивых форм социокультурной динамики, установка на исследование всех сфер этнического.

Ключевые слова: социокультурная динамика, Россия, социокультурный подход, этносоциальные процессы.

SOCIOCULTURAL APPROACH IN THE STUDY OF ETHNOSOCIAL PROCESSES

E. A. Erokhina (Novosibirsk)

The article is devoted to the methodology of socio-cultural approach in the study of historical dynamics. We analyze the experience in the application of this approach to the research of socio-cultural dynamics of Russia. With reliance on modern versions of modernization theory we assume the possibility of making a distinction between modernization and westernization. This opens up a perspective of distinguishing, within the same historical period, of two or more cycles, each of which is associated with either westernization, or counter-westernization dominant idea of modernization, either has the significance which is transitional from one to the other dominant idea.

The mechanisms of sustainable reproduction of westernization and counter-westernization orientations in the process of government regulation of interethnic relations were brightly manifested, for example, in the alternation of mono-national (first quarter of the XVIII century, second half of the XIX century, 30–40s of the XX century) and multi-national (from end of the XVIII century to early XIX century, the first third of the XX century, 50–80s of the XX century) models of management of ethno-social processes. In this article the westernization trend of the government regulation is associated with carrying out a unification process (Russification) in the national politics, whereas the counter-westernization trend is associated with integration without homogenization. As a part of a single cycle, there are stably reproduced the pendulum oscillations of growth and decrease of activity of non-dominant and dominant ethnic communities, increase and stabilization of ethnic diversity, increase of inequity and levelling of competitiveness of ethnic groups.

Three methodological principles are highlighted, which distinguish this approach from others when it is used in ethno-social studies: integration of three

dimensions of human existence, revealing of persistent and changeable forms of socio-cultural dynamics, the orientation to the study of all forms of ethnicity.

Keywords: *sociocultural dynamics, Russia, sociocultural approach, ethnosocial processes.*

Для современного мира, составной частью которого является Россия, проблема этносоциального развития является актуальной в теоретическом и практическом отношениях. Несмотря на унифицирующее воздействие глобализации, преодолевающей национальные барьеры, стирающей культурные различия, усиливающей взаимозависимость стран, народов и цивилизаций, этнические различия не исчезают. Напротив, с развитием глобализации этническое многообразие усиливается, что порождает культурную дифференциацию и социальную фрагментацию. На эти проблемы накладывается специфика российского общества, одна часть которого ориентирована на воспроизводство архаических социальных практик, другая – современных, а третья – постсовременных отношений.

Противоречивость и неоднозначность социокультурной трансформации российского общества требуют сложной методологии исследования. В последнее время в качестве методологии, плодотворной в эвристическом плане, все более активно выступает социокультурный поход [1, с. 6–13]. Он позволил найти адекватное объяснение парадоксам модернизации западных обществ, которые оставались без объяснения в теории модернизации на первоначальных этапах ее развития. В числе таких парадоксов, например, сосуществование типологически разнородных и хронологически одновременных взаимосвязанных сегментов внутри одного общества, архаический ответ на модернизационные преобразования, разнонаправленность социальных и культурных изменений по мере перехода к современности. Эти парадоксы обнаружили себя и при исследовании социокультурной динамики этнического развития народов России, влияющей на характер межэтнических отношений. Чем более интенсивный характер носило внедрение западных моделей в процесс модернизации, тем более архаичным был ответ общества. Ярким примером, иллюстрирующим увеличение социальной дистанции между русскими и нерусскими народами Российской империи по мере проникновения вестернизационных моделей управления, можно считать смену официальной лексики. Как справедливо указывала А. А. Люцидарская, «иноземцы», как именовались в официальных документах второй половины XVI – первой половины XVII в. аборигенные народы Сибири, превратились к XIX в. в «иностранцев», сословие, неполноценное в правовом отношении [2, с. 165–169]. Смена лексики отражает усиление европоцентристских тенденций под влиянием внедрения национальной модели государственного регулирования межэтнических отношений.

Западная модель управления этносоциальными и этнокультурными процессами не привела к равенству между подданными империи. Скорее, напротив, она породила представление об иерархии культур, обосновывающее неравенство между доминирующими и недоминантными этническими группами внутри конкретного общества, и стала аргументом недостаточной «просвещенности» миноритарных сообществ. При этом разрыв в образе жизни между «верхами» и «низами» доминирующего большинства по мере европеизации общественной жизни России не сокращался, а, напротив, увеличивался вплоть до момента отмены крепостного права.

Необходимость в объяснении подобных парадоксов назрела в середине XX в. Методологическое ограничение, вызванное узким пониманием развития как прогресса, поставило существующие на тот момент социальные теории перед кризисом. Вместо понятия прогресса российско-американским социологом П. А. Сорокиным было предложено понятие социокультурной динамики, которое учитывало влияние на процессы социокультурных трансформаций не только экономики, но и культуры. Динамика понималась им как волнообразный процесс внутренних изменений социокультурной системы общества в единстве ее упрощения и усложнения, интеграции и фрагментации ее подсистем. Сорокин заложил новую исследовательскую традицию, базовые элементы которой стали воспроизводиться и в других социокультурных теориях. Для начала стоит отметить методологическую установку на выделение не одной, а сразу трех единиц анализа, каждая из которых коррелирует с определенной сферой социокультурной динамики. Сам Сорокин выделял следующие единицы анализа: во-первых, личность как активный действующий субъект, способный к рефлексии, во-вторых, систему социальных взаимодействий, порождающих социокультурные отношения и процессы, в-третьих, совокупность ценностей, норм и значений, которыми обладают носители социальных взаимодействий [3, с. 218].

Другим не менее значимым научным вкладом социокультурной теории П. А. Сорокина можно считать принцип цикличности исторического развития. Сорокин предложил собственную трехфазную модель ритма суперсистемы культуры. Хотя его модель динамических циклов не получила широкого распространения среди историков и социологов, сам подход, нацеленный на единство интерпретации воспроизводимых и невозпроизводимых элементов исторического развития, можно считать характерной чертой всех теорий социокультурной динамики.

Наиболее последовательно методологические традиции социокультурного подхода воспроизводятся в работах А. С. Ахиезера. В качестве ключевых для понимания социокультурной динамики России категорий Ахиезер выделяет понятия инверсии и медиации. Инверсия представляет со-

бой циклический механизм воспроизводства привычных форм социальной жизни. «Для инверсии характерна напряженная направленность деятельности на воспроизводство определенного типа общества» [4, с. 5]. Логика медиации, напротив, характеризуется человеческой деятельностью, направленной на преодоление исходной ограниченности, выход на качественно новый виток [4, с. 5]. Важно отметить, что в работах А. С. Ахиезера социокультурная динамика рассматривалась в контексте проблемы модернизации России как незападного общества.

В этой связи определенный интерес вызывают работы исследователей, выполненные в научной традиции теории модернизации. Теории модернизации не удалось в полной мере избежать искушения универсализма как методологии и социальной идеологии, высшей ценностью которой в течение двух столетий оставался социальный прогресс. Для преодоления кризиса пришлось пожертвовать единством социальных теорий. Наметившийся раскол проходил по линии оценки его достижений: одна сторона настаивала на обратимости прогресса, тогда как другая отрицала такую возможность. Одно из альтернативных течений получило название постмодернизма.

Постмодернисты отрицают идею развития, сосредоточившись на деконструкции как идеологии, так и методологии универсализма. Их оппоненты сохраняют верность базовым идеям теории модернизации, однако подвергают обновлению ее ядро. Новыми моментами стали, во-первых, преодоление экономоцентризма в рассмотрении динамических процессов, во-вторых, признание множества путей перехода к современности.

Отказавшись от отождествления Запада с современностью, теория модернизации преодолела неклассический (в формулировке В. С. Стёпина) уровень рациональности. Постнеклассическая рациональность, расширяя поле рефлексии субъекта над деятельностью, ориентирует на соотнесенность его знания об объекте со способом, которыми были получены эти знания [5, с. 633–634]. Существенной характеристикой постнеклассического этапа развития теории модернизации остается ориентация на поиск внутренних оснований социокультурного развития конкретных обществ. Определяющим моментом, позволяющим охарактеризовать Россию как незападное общество с точки зрения внутренних оснований ее развития, является специфика модернизации.

Как полагает Ч. К. Ламажаа, суть кардинальных социальных изменений, которые сопровождают модернизацию, проясняют понятия «традиционное общество» и «современность». Дихотомия традиционного и современного обществ предполагает противопоставление цикличности и линейности в развитии, мифа (религии) и науки в познании мира, коллективистский и индивидуалистский характер общества, доиндустриальный и индустриальный характер производства, отсутствие и наличие массового

образования. Движение от традиционного общества к обществу современного типа, как отмечает Ламажаа, представляет собой переход в свою противоположность. При этом она акцентирует внимание на том обстоятельстве, что в новейших исследованиях современность рассматривается как более широкое понятие, нежели ранее [6, с. 166–169].

Наиболее последовательно специфика российской модернизации описана в работах В. Г. Федотовой. Она анализирует эту специфику, опираясь на собственную классификацию цивилизаций. Критерием выделения цивилизаций является тип развития, интегральное качество, которое включает источник развития, степень его органичности, механизм преобразований, характер и темпы развития, духовные предпосылки и образ идеального будущего. Применяя эти критерии, она выделяет западную, европейско-североамериканскую цивилизацию и ряд незападных цивилизаций «Другой Европы». Россия оказывается в их числе [7, с. 487–493].

Ключевым понятием, объясняющим судьбу и идентификацию России как незападного общества, является понятие «инновация». Традиционно и не без оснований Запад рассматривается в научной литературе как источник заимствований. Даже в тех исторических обстоятельствах, когда Россия сама выступала как центр радиации инноваций, Запад оставался для нее «вызовом», побуждающим внедрять нововведения на мобилизационной основе. Это, по мнению Федотовой, позволяет охарактеризовать российскую модернизацию как неорганическую, догоняющую и неравномерную.

Невысокий темп изменений обусловлен определенной идеализацией Европы и Северной Америки. Российские элиты зачастую рассматривают свою страну не как отдельную цивилизацию, а как отсталую Европу. Отсюда исходят причины ложного образа будущего, который заключается в наивной вере в возможность превращения своей страны в западное общество. Поскольку современность является ускользающим феноменом, элиты «Другой Европы» по факту копируют образ «вчерашнего дня» [7, с. 225–226]. Результатом догоняющей модернизации оказывается, по мнению Ламажаа, фрагментация общества на традиционный, современный и разрушенный секторы, последний из которых тяготеет к архаике [6, с. 25].

Таким образом, и в этих дискуссиях мы видим, что ключевым моментом интерпретации процесса социокультурного развития остается вопрос об обратимости прогресса и воспроизводимости определенных, в том числе традиционных и архаических, характеристик развития на тех или иных конкретно-исторических этапах. Это еще раз побуждает обратиться к логике инверсионных механизмов развития, не умаляя при этом значения социальных изменений.

Почему воспроизводство (инверсия) устойчивых форм социокультурной динамики России сопровождается процессом социальных изменений? Как социокультурная инверсия и социальные изменения взаимно влияют друг на друга в процессе социокультурной трансформации общества? Исследования динамики развития конкретных обществ обнаруживают недостаточность анализа одних только внутренних факторов для объяснения процессов модернизации. Комплексность исследования требует оценки влияния внешних по отношению к конкретным странам и народам социокультурных факторов. На роль такого инструмента в последнее время все активнее претендует миросистемный подход. На основе классового подхода К. Маркса и Ф. Энгельса, представители данного подхода исследуют отношения между государствами и цивилизациями в категориях зависимости и эксплуатации. В этой связи определенным интерес вызывают исследования Н. С. Розова и А. А. Изгарской, направленные на выявление причины воспроизводства устойчивых форм социокультурной динамики [8; 9].

Макросоциологическое исследование Н. С. Розова «Колея и перевал: Макросоциологические основания стратегий России в XXI веке» посвящено трудностям преодоления циклического развития страны. Метафора «колеи» схватывает суть циклической повторяемости исторического развития, тогда как метафора «перевала» дает надежду на ее преодоление. Автор синтезирует отечественную концепцию «русской власти» с западными макросоциологическими теориями для того, чтобы показать высокую цену, заплаченную обществом за геополитический успех государства. Н. С. Розов обращает внимание на два фундаментальных момента, обуславливающих цикличность российской истории. Первый из них заключается в признании высоких издержек, которые вынуждены платить россияне за повышение геополитического престижа государства в виде сокращения сферы личных и политических свобод. Второй же заключается в ресурсной зависимости России от Запада, препятствующей повышению полупериферийного статуса России до уровня стран Запада [8, с. 236–272].

В исследовании А. А. Изгарской «Пространство социальных отношений в геополитическом и миросистемном измерениях: внешние и внутренние факторы динамики современной России» мотив «ресурсного проклятия» усилен метафорой «плота “Медузы”» с полотна Т. Жерико, канаты которого автор уподобляет сетям неравного обмена. По ее мнению, отношения неравного обмена, сложившиеся между Россией и западными странами, подвигают ее на преодоление внешней зависимости и формирование сильного государства, способного активизировать общество. Такую геополитическую стратегию А. А. Изгарская называет стратегией борьбы против эксплуатации. Она имеет существенные издержки, главная из которых заключается в изоляции от внешнего мира. Другая стратегия, стратегия «встраи-

вания» в существующий мировой порядок, связывает Россию сетями неравного обмена. Однако эта стратегия открывает возможность для притока инвестиций и для инновационной подпитки, способствующей развитию узкоспециализированных технологических областей. Данная стратегия характеризуется как стратегия борьбы против исключения. Россия как страна полупериферии может использовать обе из доступных ей стратегий модернизации. Однако перспективы повышения ее геополитического статуса до статуса стран ядра при любом раскладе представляются иллюзорными. Это означает, что в ближайшей перспективе альтернативы инверсионному движению нет [9, с. 183–206].

Исследования Н. С. Розова и А. А. Изгарской позволяют внести дополнительное уточнение в существующие теоретические представления о России как незападном обществе, которые касаются ее отношений со странами Запада, или, иначе говоря, со странами так называемого ядра мировой капиталистической суперсистемы, в аспекте вестернизации как одного из значимых векторов модернизации России.

Современные версии теории модернизации содержат допущение о множественности путей перехода к модерну. Это позволяет провести разграничение между модернизацией и вестернизацией. В свою очередь, данное разграничение дает возможность охарактеризовать вестернизацию, элементом которой является, например, мононациональная модель государственного строительства (один народ – одно государство – одна культура) как одну из сторон модернизации. Наряду с вестернизацией модернизация содержит также и другую сторону, которая заключается в апробации собственных моделей внедрения инноваций.

Такая перспектива позволяет проанализировать инверсионный механизм воспроизводства устойчивых форм этносоциального и этнокультурного развития с использованием элементов социокультурного подхода, например, выделить исторические циклы, каждый из которых отражает ориентации российской элиты либо на внедрение западных моделей управления этническим многообразием, либо на апробацию западных моделей, в числе которых отчетливо выделяются стихийная донациональная (восточнославянская) и мультинациональные модели: имперская (с элементами евразийской степной политики) и советская модели [10; 11].

В коллективной монографии новосибирских этносоциологов «Социокультурный подход к регулированию межэтнических взаимодействий» Е. А. Ерохина, апробируя социокультурный подход к динамике государственного регулирования межэтнических взаимодействий в России, связала чередование унификации и интеграции (без гомогенизации) со сменой вестернизационной и контрвестернизационной доминант процесса модер-

низации. Каждый из исторических периодов (1700–1861, 1861–1933, 1933–1991) открывается активным внедрением западных моделей в практики российского управления, развивается в русле адаптации западных заимствований к отечественному социокультурному контексту и завершается апробацией собственных моделей национальной политики. Каждый период содержит два и более циклов, внутри которых устойчиво воспроизводятся маятниковые колебания роста и затухания активности недоминантных и доминирующих сообществ, умножения и стабилизации этнического многообразия, усиления неравенства и выравнивания состязательных возможностей этносов [12, с. 72–106].

Коллективная монография «Социокультурный подход к регулированию межэтнических взаимодействий» также заслуживает внимания с точки зрения новизны применения социокультурного подхода к регулированию межэтнических взаимодействий. На ее страницах М. А. Абрамовой, В. Г. Костюком, Ю. В. Попковым и другими представителями новосибирской школы этносоциологии дается авторский взгляд на триаду П. А. Сорокина «личность, культура, общество». В силу этого обстоятельства три единицы анализа, а именно, персональная и социальная идентичность индивидуальных и коллективных субъектов, модели управления обществом, ценности культуры на уровне семьи и школы были подвергнуты комплексному исследованию. Данный принцип отражает еще одну важную методологическую установку социокультурного подхода, установку на системное исследование всех сфер этнического [13, с. 12–24].

Следование данной установке позволило сформулировать концептуальные основания теории социокультурного неотредиционализма. Ее автор, С. А. Мадюкова, показала на примере обрядов жизненного цикла как повышение степени рефлексивности способствует изменению механизмов воспроизводства этничности и системы межэтнических взаимодействий [14, с. 220–241].

Таким образом, можно выделить три методологических принципа социокультурного подхода, которые отличают его от других подходов при использовании в этносоциальных исследованиях: во-первых, это интеграция трех измерений человеческого бытия, во-вторых, выявление устойчивых и изменчивых форм социокультурной динамики, в-третьих, установка на исследование всех сфер этнического.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Лапин Н. И.** Модернизация в мире, ее состояние в регионах России // Проблемы модернизации в социокультурных портретах регионов России: VIII Всероссийская науч.-практ. конф. по программе «Социокультурная эволюция России и ее регионов». – Уфа : Гилем, 2012. – С. 6–13.

2. **Люцидарская А. А.** От «иноземцев» к «инородцам» (один из аспектов колонизации Сибири) // *Аборигены Сибири: Проблемы изучения исчезающих языков и культур: тезисы междунар. науч. конф.* – Новосибирск : Изд-во Ин-та археологии и этнографии, 1995. – Т. II. – С. 165–169.
3. **Сорокин П. А.** Человек. Цивилизация. Общество. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
4. **Ахизер А. С.** Россия: некоторые проблемы социокультурной динамики // *Мир России.* – 1995. – № 1. – С. 3–57.
5. **Стёпин В. С.** Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
6. **Ламажаа Ч. К.** Тува между прошлым и будущим. – СПб. : Алейтейя, 2011. – 368 с.
7. **Федотова В. Г.** Хорошее общество. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 544 с.
8. **Розов Н. С.** Колея и перевал: макросоциологические основания стратегий России в XXI веке. – М. : РОССПЭН, 2011. – 735 с.
9. **Изгарская А. А.** Пространство социальных отношений в геополитическом и миросистемном измерениях: внешние и внутренние факторы динамики современной России. – Новосибирск : Изд-во ФГБОУ ВПО НГПУ, 2012. – 250 с.
10. **Ерохина Е. А.** Сибирский вектор внутренней геополитики России. – Новосибирск : РИЦ НГУ, 2012. – 418 с.
11. **Ерохина Е. А.** Этническое многообразие в цивилизационном и геополитическом пространстве России. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2014. – 240 с.
12. **Ерохина Е. А.** Динамика государственного регулирования межэтнических взаимодействий в России // *Социокультурный подход к регулированию межэтнических взаимодействий.* – Новосибирск : Манускрипт, 2013. – С. 72–106.
13. **Костюк В. Г., Попков Ю. В., Абрамова М. А.** Содержание и принципы социокультурного подхода в социологии // *Социокультурный подход к регулированию межэтнических взаимодействий.* – Новосибирск : Манускрипт, 2013. – С. 12–23.
14. **Мадюкова С. А.** Возможности использования идей социокультурного неотрадиционализма в регулировании межэтнических взаимодействий // *Социокультурный подход к регулированию межэтнических взаимодействий.* – Новосибирск : Манускрипт, 2013. – С. 220–241.

REFERENCES

1. **Lapin N. I.** Modernization in the World, its Status in the Regions of Russia. – *Problems of Modernization in Sociocultural Portraits of Russian Regions. VIII All-Russian Scientific and Practical Conference on the Program «The Sociocultural Evolution of Russia and its Regions».* – Ufa, 2012. – Pp. 6–13.
2. **Lyutsidarskaya A. A.** From the Outlanders to the Native Siberians (One of the Aspects of the Colonization of Siberia). – *Siberian Aborigines: Problems of Studying Endangered Languages and Cultures: abstracts of scientific. conf.* – Novosibirsk, 1995. – V. II. – Pp. 165–169.
3. **Sorokin P. A.** Human being. Civilization. Society. – Moscow, 1992. – 543 p.
4. **Akhiezer A. S.** Russia: Some Problems of Socio-cultural Dynamics. – *The World of Russia.* – 1995. – No. 3. – Pp. 3–23.
5. **Stepin V. S.** Theoretical Knowledge. Structure, Historical Evolution. – Moscow, 2000. – 744 p.
6. **Lamazhaa Ch. K.** Tuva Between the Past and the Future. – Saint-Petersburg, 2011. – 368 p.
7. **Fedotova V. G.** Good Society. – Moscow, 2005. – 544 p.
8. **Rozov N. S.** The track and the Pass: Macrosociological Base Strategies of Russia in XXI Century. – Moscow, 2011. – 735 p.
9. **Izgarskaya A. A.** Space of Social Relations in the Geopolitical and World-system Dimensions: Internal and External Factors Affecting the Dynamics of Modern Russia. – Novosibirsk, 2012. – 250 p.

10. **Erokhina E. A.** Siberian Vector of Russia Internal Geopolitics. Novosibirsk, 2012. – 418 p.
11. **Erokhina E. A.** Ethnic Diversity in the Civilizational and Geopolitical Space of Russia. – Novosibirsk, 2014. – 240 p.
12. **Erokhina E. A.** The Dynamics of State Regulation of Inter-ethnic Relationships in Russia. – Sociocultural Approach to Regulating Ethnic Interactions. – Novosibirsk, 2013. – Pp. 72–106.
13. **Kostyuk V. G., Popkov Yu. V., Abramova M. A.** The Content and Principles of the Sociocultural Approach in Sociology. Sociocultural Approach to Regulating Ethnic Interactions. – Novosibirsk, 2013. – Pp. 12–23.
14. **Madyukova S. A.** The Possibility of Using the Ideas of Sociocultural Neotraditionalism in the Regulation of Inter-ethnic Relationships. – Sociocultural Approach to Regulating Ethnic Interactions. – Novosibirsk, 2013. – Pp. 220–241.

BIBLIOGRAPHY

- Eisenstadt S. N.** Multiple Modernities. – Daedalus. – Winter 2000. – Vol. 29. – No. 1. – Pp. 3–29.
- Erokhina E. A.** Ethnic Diversity in the Civilizational and Geopolitical Space of Russia. – Novosibirsk, 2014. – 240 p.
- Erokhina E. A.** The Dynamics of State Regulation of Inter-ethnic Relationships in Russia. – Sociocultural Approach to Regulating Ethnic Interactions. – Novosibirsk, 2013. – Pp. 72–106.
- Fedotova V. G.** Good Society. – Moscow, 2005. – 544 p.
- Heisler M.** Ethnicity and ethnic relations in the modern West. – M. Heisler. – Conflict and peace making in multiethnic societies. – Massachusetts ; Toronto, 1990. – Pp. 21–52.
- Izgarskaya A. A.** Space of Social Relations in the Geopolitical and World-system Dimensions: Internal and External Factors Affecting the Dynamics of Modern Russia. – Novosibirsk, 2012. – 250 p.
- Lamazhaa Ch. K.** Tuva Between the Past and the Future. – St. Petersburg, 2011. – 368 p.
- Lyutsidarskaya A. A.** From the Outlanders to the Native Siberians (One of the Aspects of the Colonization of Siberia). – Siberian Aboriginals: Problems of Studying Endangered Languages and Cultures: Abstracts between. scientific. conf.– Novosibirsk, 1995. – V. II. – Pp. 165–169.
- Madyukova S. A.** The Possibility of Using the Ideas of Sociocultural Neotraditionalism in the Regulation of Inter-ethnic Relationships. – Sociocultural Approach to Regulating Ethnic Interactions. – Novosibirsk, 2013. – Pp. 220–241.
- Mitrofanova A.** Le Nouveau Nationalisme en Russie. – Hérodote. – 2012. – Vol. 144. – No. 1. – Pp. 141–153.
- Nairn T.** Faces of Nationalism: Janus Revisited. – London ; New York : Verso, 1997. – 246 p.
- Roeder Ph.** Soviet Federalism and Ethnic Mobilization. – World Politics. – 1991. – Vol. 43. – No. 2. – Pp. 196–232.
- Rozov N. S.** The Track and The Pass: Macrosociological Base Strategies of Russia in XXI Century. – M., 2011. – 735 p.
- Smith A. D.** National Identity. – London ; New York, 1991. – 231 p.
- Sorokin P. A.** Human being. Civilization. Society. – Moscow, 1992. – 543 p.
- Stepin V. S.** Theoretical Knowledge. Structure, Historical Evolution. – M., 2000. – 744 p.
- Suny R.** The Revenge of the Past Nationalism, Revolution and the Collapse of the Soviet Union. – Stanford, 1993. – 224 p.
- Sztompka P.** The Sociology of Social Change. – Moscow, 1996. – 416 c.

Принята редакцией: 14.11.2014.

Раздел IV ВОПРОСЫ ГУМАНИЗМА И ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Part IV. THE ISSUES OF HUMANISM AND UPBRINGING OF THE PERSON

УДК 165.74

НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ГУМАНИЗМА

И. В. Вишев (Челябинск)

Рассматриваются важнейшие вехи поиска личного бессмертия от античности до иммортологии нашего времени, возникновение и эволюция основных исторических форм гуманизма, в том числе иммортотгуманизма, или бессмертного гуманизма, как последовательно оптимистической формы современного гуманизма, опирающегося на успехи прогресса науки, техники и социального развития.

Иммортология – наука о бессмертии – исходит из новых философских идей (жизни как противоречия, историчности законов природы, расширения сферы свободы, распространяемой на смерть и бессмертие человека и др.), принимает современные вызовы (существенное старение населения, сокращение продуктивного периода человеческой жизни, современные демографические тенденции, угрожающие недонаселением планеты и т. п.), учитывает возможность ювенологии – науки о способах сохранения и возвращения молодости, нравственно-гуманистические ценности реального личного бессмертия и многих других факторов.

Научные достижения буквально ежедневно пополняют арсенал средств борьбы со смертью ради победы над ней. Наряду с такими неустанно разрабатываемыми фундаментальными научными открытиями, как реальная возможность клонирования человека (искусственно и неоправданно тормозящиеся, не говоря уже о совершенно недопустимом моратории на эти исследования), дальнейшая расшифровка генома человека, разностороннее использование регенерации стволовых клеток, успехами протеоники, крионики, нанотехнологии, компьютерного бессмертия, когда психическая информация кодируется, передается на иной материальный носи-

© Вишев И. В., 2014

Вишев Игорь Владимирович – доктор философских наук, профессор кафедры философии и социологии, Южно-Уральский государственный университет.

E-mail: iv-vishev@mail.ru

Vishev Igor Vladimirovich – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Chair of Philosophy and Sociology, South Ural State University.

тель, а затем возвращается клонируемому индивиду; и многими другими, выявляются принципиально новые пути и средства осуществления заветной мечты людей о реальном личном бессмертии.

К числу самых последних среди них, несомненно, относятся открытия Джона Гердона и Шаньи Яманаки, исследования которых были отмечены Нобелевской премией по физиологии и медицине за 2012 год.

Ключевые слова: иммортология, практическое бессмертие человека, восстановление человеческой жизни, линия Сократа, линия Эпикура, смертнический материализм, бессмертнический материализм, гуманизм, иммортогуманизм, клонирование млекопитающих и человека, крионика, индуцированные плюрипотентные клетки.

NEW DIRECTION OF HUMANISM

I. V. Vishev (Chelyabinsk)

There are considered the most important milestones in the search of personal immortality from Antiquity to immortology of our time, the emergence and evolution of the main historical forms of humanism, including immorto-humanism as a consistently optimistic form of modern humanism, which relies on the success of progress in science, technology and social development.

Immortology, the science of immortality, starts from new philosophical ideas (life as a contradiction, the historicity of the laws of nature, expanding the scope of freedom to death and immortality of man, etc.), accept the modern challenges (significant aging of population, shortening of the productive period of life, modern demographic trends that threaten the under-population of the planet, and so on), takes into account the possibility of juvenology – a science about the ways of preserving and returning youth, moral-humanistic values of real personal immortality and many other factors.

Literally on a daily basis, the scientific achievements supplement the arsenal of combating death in order to win over it. Along with such relentlessly developing fundamental scientific discoveries as a real possibility of human cloning (which is being artificially and unjustifiably impeded, not to mention completely unacceptable moratorium on these studies), further decoding of the human genome, manifold usage of the stem cell regeneration, the successes proteomics, cryonics, nanotechnology, computer immortality when the psychic information is encoded, transmitted to another material carrier and then returns to the cloned individual; and many others, there are revealed a fundamentally new ways and means of implementing the cherished dream of the humans of the real personal immortality.

The most recent among them include the discoveries by John Gurdon and Shinya Yamanaka, whose studies were awarded the 2012 Nobel Prize in Physiology and Medicine.

Keywords: *immortology, practical immortality of man, restoration of human life, the line of Socrates, the line of Epicurus, mortal materialism, immorto-materialism, humanism, immorto-humanism, cloning mammals and humans, cryonics, induced pluripotent cells.*

От эпохи к эпохе гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий, человеческий) меняет свои исторические формы и их идейное содержание. Но до недавнего времени он непременно был гуманизмом смертническим, исходящим из непреложности трагического финала человеческой жизни. Однако такой гуманизм, строго говоря, не приходится считать последовательным и достаточным. Действительно, трудно говорить о гуманности, когда так часто людей постигает преждевременная смерть, а смерть естественная представляется неотвратимой и безысходной. Бессмысленно, если не сказать – преступно, уподобляться по этому поводу страусам, ибо смерть антигуманна по своей природе и последствиям. Поэтому естественно, что одним из новых, нетрадиционных, направлений гуманизма в современных условиях стал иммертогуманизм, или бессмертнический гуманизм. Он сформировался сравнительно недавно и исходит из признания возможности достижения реального личного бессмертия. Его важнейшим идейным истоком можно рассматривать философию общего дела Н. Ф. Фёдорова, который считал «супраморализмом» борьбу со смертью, даже уже свершившейся [1, с. 388]. Для этого, как он полагал, необходимо внести в стихийный ход эволюции, породившей смертоносные причины, сознание и волю людей, опирающихся на достижения прогресса науки, техники и социального развития. Правда, эти дерзновенные идеи были, к сожалению, отягощены, хотя и неортодоксальными, религиозными представлениями, которые, однако, на деле имели сугубо привходящий характер [2, с. 55–102].

Но, поскольку, как известно, все познается в сравнении, необходимо прежде непосредственного рассмотрения сущности иммертогуманизма сделать краткий обзор других предшествующих исторических форм и идейного содержания феномена гуманизма. Действительно, последний всегда был актуальной проблемой, но особенно острой она стала в последнее время. Гуманизм явился средоточием идейного противостояния социальных сил и учений, когда одни выступают за дальнейшее развитие гуманистических отношений в обществе, а другие заявляют о глубочайшем кризисе и даже конце гуманизма. Рассмотрение данной проблемы связано с существованием целого ряда трудностей и сложностей. Одной из них является то реальное обстоятельство, что понятие гуманизма употребляется и в широком, и в узком его смысле. В первом значении под ним понимается явление общественной, прежде всего духовной, жизни как мировоззрение, в центре которого находится идея человека в статусе высшей ценности, его право на свободу, счастье, развитие, проявление своих способностей. Гуманизм в этом смысле оформился в начале XIX столетия, тогда же появился и термин, который обозначил его. Сложилась своего рода парадоксальная ситуация, когда о гуманизме с использованием обозначившим его термине заговорили много позже времени появления данного фено-

мена (XIV–XVI вв.) с характерными для него признаками и характеристиками, то есть возрожденческого гуманизма.

Трудности и сложности рассмотрения феномена гуманизма вызваны также тем, что он имеет чрезвычайно сложную классификацию. Так, различают древний гуманизм, связывая его обычно с именами таких древнегреческих мыслителей, как Протагор, Сократ, Демокрит, Платон, Аристотель, Эпикур и др. Однако есть основания полагать, что гуманистические отношения уходят в более древние времена. Вместе с тем вряд ли, например, можно говорить о гуманизме в первобытном обществе, поскольку в нем, судя по всему, не было оснований для антигуманизма в кровнородственном объединении, а без этого и гуманизм не имеет смысла. Эти объединения были небольшими, но сплоченными, что позволяло им выжить в сложной ситуации.

Средняя продолжительность жизни в ту эпоху была 18–20 лет, темпы развития оказывались чрезвычайно медленными, поскольку жизненный опыт не успевал накапливаться, осмысливаться и в возрастающем объеме транслироваться следующим поколениям. Единичные, и притом редчайшие, случаи долгожительства (60–80 лет) означали смену трех-четырех поколений, что обычно превращало самого долгожителя в легендарного предка и героя. Кстати сказать, библейских «долгожителей» вроде Адама, который будто бы прожил 930 лет, Мафусаила, прожившего 969 вследствие исключительно чистой экологической среды, в действительности никогда не было, просто возраст тогда исчислялся по лунному календарю. По мере усложнения социальных отношений все чаще и на длительные сроки, а затем и на «постоянной основе», появлялись старейшины и вожди. Некоторые из них вследствие особых заслуг перед сородичами посредством сказаний продолжали свое существование в их памяти и сновидениях многих поколений потомков, которые наделяли их сначала свойством исключительного долголетия, а затем и свойством бессмертия. Так появились бессмертные боги, люди же оставались смертными.

О гуманизме и антигуманизме, по моему мнению, можно начинать вести речь, когда зарождается классовоантагонистическое общество, население начинает делиться на свободных и рабов, причем на последних принципы гуманности заведомо не распространяются. Теоретическое осмысление складывающейся ситуации осуществляется еще позже. В этот период происходят крайне существенные социальные перемены. Концентрация рабов из разных регионов и с различными верованиями порождают сомнения и критическое отношение к ранее безоговорочным заветам и обычаям, чему способствует также расширение границ тогдашней ойкумены и знакомство с иной культурой. Это подрывало их прежний авторитет, делало нарастающие бедствия и страдания все бо-

лее бессмысленными. Люди не могли с этим бесконечно мириться. Они искали какой-то выход из сложившегося положения, пытались как-то объяснить происходящее. Такое объяснение предложили мировые, наднациональные, религии, которые стали толковать безотрадное положение людей как подготовку к посмертному существованию. Решить существующие проблемы в реальной жизни было невозможно, и поэтому их решение было перенесено в потусторонний мир, где ничего нельзя было проверить. Свой вклад в обоснование такого «выхода» из создавшегося положения вещей внесла и философия.

Данному кругу вопросов уделено соответствующее внимание и на XXIII Всемирном философском конгрессе в Афинах. Поскольку тезисы моего доклада «В поисках личного бессмертия: от античности до иммертологии нашего времени» представлены на английском языке, чтобы они были более доступны для зарубежного читателя, то теперь, как мне представляется, имеет смысл привести их на русском языке, чтобы с ними могли ознакомиться и отечественные читатели.

В них говорится: «Мечта людей о личном бессмертии, неограниченно долгой жизни родилась вместе с ними, ибо человек рождается ради жизни, а не смерти. Смерть противоречит его родовым интересам, интенции к безграничному существованию. Однако эта мечта вследствие ограниченности знаний и представлений о мире и самом себе воспринималась как нечто принципиально недостижимое. На протяжении многих тысячелетий, в период мифологического сознания, господствовало убеждение, что боги создали людей ради передачи им некоторых своих функций (например возделывать и хранить сад Едемский) и потому они должны были быть на них похожими, но только лишенными божественного свойства бессмертия, дабы люди не могли восстать против своих творцов. Поэтому смерть воспринималась как нечто предопределенное и безысходное.

Неудивительно, что все мифологические сказания без исключения, в которых повествовалось о попытках обрести личное бессмертие, оканчивались неудачей (легенда о Гильгамеше и др.). Эта мечта продолжала жить и в те времена, когда возникло социальное неравенство, получила распространение социальная несправедливость, началось угнетение человека человеком, возникла неуверенность в будущем, иными словами, стала нарастать бессмыслица бедствий и страданий людей, был подорван авторитет древних заветов, по которым они жили. В новых социокультурных условиях возникли сомнения в незыблемости божественных порядков, они стали вызывать их критику и поиск путей, средств иного жизнеустройства. На исторической сцене со временем появляются мировые, наднациональные религии, которые предложили придать смысл царящей бессмыслице, рассматривать сложившиеся условия как необходимую предпосылку для по-

смертного решения всех проблем, в том числе и проблемы смерти в форме посмертного существования в качестве награды или наказания за деяния в единственно реальной земной жизни людей.

Но эти представления возникли не только в сфере религиозного сознания, они получали все большее распространение в сфере философской рефлексии, но на этот раз, не через веру, а через сомнения и доказательство. Наглядным и убедительным примером может служить выдвинутое Сократом понимание природы смерти, сформулированное им в диалоге Платона “Федон”. Он высказал убеждение в том, что смерть является “отрешением души от тела” [3, с. 135]. Это сформулированное им представление принципиально отличалось от преобладающего тогда взгляда на смерть и ее последствия. Оппонирующий ему Кебет возражал: “То, что ты говорил о душе, вызывает у людей большие сомнения” [3, с. 135]. В этом проявился именно философский подход к рассмотрению проблемы в отличие от религиозного, требующего, прежде всего, “не сомневающейся и невопрошающей веры”. И Кебет продолжал, излагая распространенную в то время точку зрения на этот вопрос. “Они, – говорил он, – опасаются, что, расставшись с телом, душа уже нигде больше не существует, но гибнет и уничтожается в тот самый день, как человек умирает. Едва расставшись с телом, выйдя из него, она рассеивается, словно дыхание или дым, разлетается и уже нигде не существует больше” [3, с. 135]. Прочно еще во времена Сократа преобладали мифологические представления о смерти и ее последствиях.

Но наряду с высказанным сомнением, в последующем тексте явно сквозит стремление принять желаемое за действительное. “Если бы душа, – говорит далее Кебет, – действительно могла где-то собраться сама по себе и вдобавок избавленная от всех зол... это было бы, Сократ, источником великой и прекрасной надежды, что слова твои — истина” [3, с. 135]. Однако какими бы ни были сомнения и надежды, Кебет, демонстрируя еще одну специфическую черту философского подхода, потребовал от Сократа обоснования его исходного утверждения. “Но, – считает Кебет, – что душа умершего продолжает жить и обладает известной силой и способностью мыслить – это, на мой взгляд, требует веских доказательств и обстоятельных разъяснений” [3, с. 135]. И Сократ предлагает свои оригинальные, хотя и ошибочные, доказательства, которые предшествовали и предвосхищали позднейшие теологические “доводы” в пользу бессмертия души еще более удивительно разноречивые и несостоятельные. Однако и на тех и на других останавливаться в данном случае сколько-нибудь подробно не представляется необходимым и уместным.

Принципиально иной подход к решению проблемы смерти и бессмертия был предложен знаменитым философом-атомистом античности Эпикуром. Разрабатывая принципы прекрасной жизни, в качестве одного из

них он назвал свободу человека от страха перед смертью. Эпикур исходил из следующего убеждения. “Все хорошее и дурное, – убеждал он, – заключается в ощущении, а смерть есть лишение ощущения. Поэтому правильное знание того, что смерть не имеет к нам никакого отношения, делает смертность жизни усладительной, – не потому, чтобы оно прибавляло к ней безграничное количество времени, но потому, что отнимает жажду бессмертия” [4, с. 144].

Эпикур так обосновывал свою точку зрения: “...глуп тот, – подчеркивал он, – кто говорит, что он боится смерти не потому, что она причиняет страдания, когда придет, но потому, что она причиняет страдание тем, что придет: ведь если что не тревожит присутствия, то напрасно печалиться, когда оно только еще ожидается. Таким образом, самое страшное из зол, смерть, не имеет к нам никакого отношения, так как когда мы существуем, смерть еще не присутствует; а когда смерть присутствует, тогда мы не существуем. Таким образом, смерть не имеет отношения ни к живущим, ни к умершим, так как для одних она не существует, а другие уже не существуют” [4, с. 144]. И философ поясняет: “Смерть не имеет никакого отношения к нам: ибо то, что разложилось, не чувствует, а то, что не чувствует, не имеет никакого отношения к нам” [4, с. 145]. Иначе говоря, человек, согласно Эпикуру, со смертью не встречается, и потому она ему не может непосредственно причинить страданий, а потому и нет у него оснований страшиться ее. И надо признать, что на протяжении всей человеческой истории практически каждый человек встречает свою смерть по-эпикуровски – удивительно спокойно, хотя и не желая ее, поскольку жизнь – высшая человеческая ценность. Но человек не желает смерти так же и потому, что смерть других людей тоже причиняет ему боль и страдания. Так что устранение смерти и достижение реального личного бессмертия была и остается непреходящей мечтой.

Поиск осуществления этой мечты происходил долго и трудно именно в соответствии с линией Сократа и линией Эпикура. Первое направление наиболее массово, полно и последовательно реализовалось в основных мировых религиях. Однако их правильнее было бы назвать не имморталистическими, то есть бессмертническими, а постморталистическими (послесмертническими), поскольку смерть объявляется неперменным условием вечной жизни в потустороннем мире. Символично, что, например, согласно христианскому вероучению Христос “попрал” смерть смертью же, а не жизнью, то есть не реально, а лишь по вере, исключаяющей достоверные доказательства.

Учение Эпикура, отрицая посмертное существование, все свое внимание сосредотачивало на ценностях единственно реальной земной жизни людей. О бессмертии речь могла идти только в аллегорическом смысле – в деяниях, потомках и их памяти. Смерть и в религии, и в религиозной

философии считалась неизбежной. Последователи линии Эпикура, не принимая иллюзорный характер религиозных и религиозно-философских утешений, апеллировали к мужеству людей перед лицом смерти, к их здравому смыслу и научному знанию. Однако, в конечном счете, смерть представлялась им безысходной, они оставались бессильными перед ее лицом, поскольку уровень развития науки не открывал никаких реальных возможностей и перспектив в этом отношении.

Положение вещей изменилось в этой области исследований кардинальным образом всего лишь полтора десятилетия тому назад, когда началось клонирование млекопитающих, доказавшее возможность клонирования человека. Осуществленные с тех пор многочисленные эксперименты подобного рода убедительно показали, что смерть перестала быть безысходной, возможна реальная борьба с ней и устранение ее из человеческого бытия. Это может произойти в форме достижения практического бессмертия человека, сохранение его молодости и неограниченно долгой его жизни, когда можно станет утверждать – человек стал практически бессмертным. Но такое бессмертие не исключает случайности смерти от тех или иных причин, а значит, необходимость восстановления жизни, или реального воскрешения. Следовательно, такое бессмертие следует оценить как относительное, а не абсолютное, как в религии, что невозможно с точки зрения науки.

Данный комплекс решаемых проблем является предметом иммертологии – науки о бессмертии. Она исходит из новых философских идей (жизни как противоречия, историчности законов природы, расширения сферы свободы, распространяемой на смерть и бессмертие человека и др.), принимает современные вызовы (существенное старение населения, сокращение продуктивного периода человеческой жизни, современные демографические тенденции, угрожающие недонаселением планеты и т. п.), учитывает возможность ювенологии – науки о способах сохранения и возвращения молодости, нравственно-гуманистические ценности реального личного бессмертия и многих других факторов.

Научные достижения буквально ежедневно пополняют арсенал средств борьбы со смертью ради победы над ней. Наряду с такими неустанно разрабатываемыми фундаментальными научными открытиями, как реальная возможность клонирования человека (искусственно и неоправданно тормозящиеся, не говоря уже о совершенно недопустимом моратории на эти исследования), дальнейшая расшифровка генома человека, разностороннее использование регенерации стволовых клеток, успехами протеоники, крионики, нанотехнологии, компьютерного бессмертия, когда психическая информация кодируется, передается на иной материальный носитель, а затем возвращается клонируемому индивиду; и многими другими,

выявляются принципиально новые пути и средства осуществления заветной мечты людей о реальном личном бессмертии.

К числу самых последних среди них, несомненно, относятся открытия Джона Гердона и Шаньи Яманаки, исследования которых были отмечены Нобелевской премией по физиологии и медицине за 2012 год. Им удалось дать ответы на ряд принципиально важных вопросов, касающихся преодоления старения и естественной смерти. Один из доводов против клонирования вызван меньшим сроком жизни клонированного животного, а впоследствии и человека, что связано с ограниченностью количества клеточных делений и однонаправленностью онтогенеза от рождения к смерти. Упомянутые Нобелевские лауреаты внесли существенные коррективы в эти процессы и заставили по-новому осознать их. Они сумели перепрограммировать уже дифференцировавшиеся клетки снова в стволовые, способные к дифференцированию в тот или иной орган или ткань, то есть индуцированная клетка становится плюрипотентной [5]. Тем самым процесс онтогенеза становится обратимым. Это открытие означает, в частности, что человек, клонированный в пожилом возрасте, не станет доживать время, необходимое на оставшееся число делений клетки, сохраняющей жизнеспособность, а начнет жизнь сначала. Вследствие возможности перепрограммирования решение этих и многих других сопряженных вопросов оказывается «делом техники» и времени. Ювенация становится реальностью, но еще совсем недавно неспособность науки сохранить или вернуть человеку молодость, сделать его жизнь практически бессмертной была не виной ее, а бедой, ибо не было для этого никаких реальных предпосылок. Теперь же ситуация кардинально изменилась. Пусть и не полностью, но в основном стали известными пути и средства сохранения оптимальных параметров телесной и духовной жизнедеятельности человека и достижения реального личного бессмертия [6; 7]. В свете современных достижений науки и открываемых ими перспектив их игнорирование, ограничение и тем более запрещение становится не бедой, а виной человеческого разума, ибо речь идет о человеческой жизни, ее сохранении и радикальном продлении. Настало время для оптимистического взгляда в будущее, когда человек должен стать и станет свободным в выборе между старостью и молодостью, жизнью и смертью, а значит, и реальным личным бессмертием [8, с. 24–27]. И тогда жизнь восторжествует над смертью!»

Именно осмысление этих новейших открытий и тенденций, приводящих к выводу о том, что смерть перестала быть безысходной [9, с. 106–111], и порождает такую современную форму гуманизма, как иммертогуманизм [10, с. 46–58]. Настало время последовательного оптимизма!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Фёдоров Н. Ф.** Собрание сочинений: в 4 т. – М. – 1995–1999.
2. **Вишев И. В.** Проблема жизни, смерти и бессмертия человека в истории русской философской мысли. – М. : Академ. проект, 2005. – 432 с.
3. **Платон.** Избранные диалоги. – М., 1965. – 440 с.
4. **Материалисты** Древней Греции: собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура. – М., 1955. – 240 с.
5. **Нобелевская** премия по философии и медицине в 2012 г. Присуждена за открытие индуцированных плюрипотентных стволовых клеток // Коммерческая биотехнология. – [Электронный ресурс]. – URL: cbio.ru/page/51/id/5121/ (дата обращения: 23.09.2012).
6. **Батин М. А.** Лекарство от старости. – Кострома, 2007.
7. **Турчин А., Батин М.** «Футурология XXI век: бессмертие или глобальная катастрофа» – М., 2012.
8. **Вишев И. В.** Время оптимизма: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Перспективные разработки науки и техники – 2013». – М., 2013.
9. **Вишев И. В.** Смерть перестала быть безысходной // Вестник Российского философского общества. – 2012. – № 4. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.intelros.ru/readroom/vestnik-rossijskogo-filosofskogo-obshhestva/f4-2012/> (дата обращения: 23.09.2012).
10. **Вишев И. В.** Иммортогуманизм и трансгуманизм – современные гуманистические тенденции // Челябинский гуманитарий: сборник научных трудов членов Челябинского отделения Академии гуманитарных наук. — 2007. – № 3.

REFERENCES

1. **Fedorov N. F.** Collected Works: in 4 vol. – Moscow, 1995–1999.
2. **Vishev I. V.** The problem of life, death and immortality of man in the history of Russian philosophy. – Moscow : Akad. project, 2005. – 432 p.
3. **Platon.** Selected dialogues. – Moscow, 1965. – 440 p.
4. **The materialists** of ancient Greece: a collection of texts of Heraclitus, Democritus and Epicurus. – Moscow, 1955. – 240 p.
5. **Nobel Prize** in medicine and physiology in 2012 was awarded for the discovery of induced pluripotent stem cells. – Commercial biotechnology. – [Electronic resource]. – URL: cbio.ru/page/51/id/5121/ (date of access: 23.09.2012).
6. **Batin M. A.** Medicine from aging. – Kostroma, 2007.
7. **Turchin A., Batin M.** Futurology of the XXI century: immortality or global catastrophe. – Moscow, 2012.
8. **Vishev I. V.** Time of optimism: the materials of the VIII Intern. scientific and practical. conf. «Perspective developments of science and technology – 2013». – Moscow, 2013
9. **Vishev I. V.** Death has ceased to be hopeless. – Bulletin of the Russian Philosophical Society. – 2012. – No. 4. – [Electronic resource]. – URL: www.intelros.ru/readroom/vestnik-rossijskogo-filosofskogo-obshhestva/f4-2012/ (date of access: 23.09.2012).
10. **Vishev I. V.** Immorto-humanism and trans-humanism as modern humanistic tendencies. – Chelyabinsk humanities: Proceedings of the scientific works of the members of the Chelyabinsk branch of the Academy of the Humanities. – 2007. – No. 3.

BIBLIOGRAPHY

- Fedorov N. F.** Works: in 4 volum. – Moscow, 1999. – Vol. IV. – 688 p.
- Lametrie J. O.** The system of Epicurus. – Lametrie J. O. Works. – Moscow : Mysl, 1983.
- Nikonov A. P.** Formula of immortality. On the way to the inevitable. – Moscow: ENAS; St. Petersburg: Peter, 2012. – 512 p.
- Philosophy** of immortality and resurrection: on the materials of the VII Fedorov readings. – Moscow : Nasledie, 1996. – Vol. 1 –272 p.
- Philosophy** of immortality and resurrection: on the materials of the VII Fedorov readings. – Moscow : Nasledie, 1996. – Vol. 2 – 288 p.
- Philosophy** and Ethics: the 70th anniversary of Academician A. A. Guseinov: Coll. of scientific works. – Moscow : Alfa-M, 2009. – 800 p.
- Philosophy** on death and immortality of man: materials of the inter-university scientific conf. – Ed. by V. P. Fetisov, N. I. Martynenko. – Voronezh : VGLTA, 2001.–104 p.
- Vishev I. V.** N. F. Fedorov's philosophy of the common cause and Marxism. – «Servant of spirit of eternal memory». Nikolai Fedorovich Fedorov (on the 180th anniversary of his birth): Coll. of scientific papers in 2 parts. – Moscow, 2010. – Part 2.

Принята редакцией: 14.11 2014.

УДК 165.4+159.924.24+101.8

АНТИНОМИИ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ, ФОРМИРУЮЩЕЙ АБСТРАКТНОЕ РАССУДОЧНО-ВЕЩНОЕ МЫШЛЕНИЕ

А. А. Данчай-оол (Санкт-Петербург, Кызыл)

В статье обозначается проблема возникновения антиномий, содержащихся в целях существующей системы воспитания. Отмечено, что рассудочно-вещное мышление приводит к кризису социального устройства, дальнейшему обострению атомизации и индивидуализации личности. Система воспитания, основанная на рациональном подходе к определению знания, не может преодолеть возникающие антиномии, так как исходная позиция не решила основные проблемы верификации знаний. Создается поколение, оторванное от действительности и не видящее собственного бытия в реальности. Наша система образования не учитывает целостного формирования

© Данчай-оол А. А., 2014

Данчай-оол Аяс Анатольевич – аспирант кафедры философской антропологии и истории философии факультета философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; ассистент кафедры философии, Тувинский государственный университет.

E-mail: dayas@inbox.ru

Danchay-ool Ayas Anatol'evich – Post-graduate student of the Chair of Philosophical Anthropology and the History of Philosophy, the Department of Philosophy of Man, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University; assistant of the Chair of Philosophy, Tuva State University.

личности и старается в начале этого процесса привить высшие способности духовного становления.

Диалектически формирование и жизнедеятельность индивидуальной личности происходит в «симфонической» личности, под которой понимается коллективный субъект с определенными чертами, позволяющими выделить его из субъекта всего человечества.

Полноценная личность должна быть сформирована активной, так как само мышление человека является активным. Наличие активности позволяет конкретно-исторической общности (народу) преобразить конкретное наличное бытие. Возникает бесконечная сфера для осознания и осуществления индивидуальной и коллективной свободы. Труд как способность к изменению окружающей действительности лежит в основе человеческой деятельности. Творческая деятельность как способ активности человека формирует личность, которая является целостной и гармоничной. Ее становление происходит с учетом всех душевных особенностей и развития всех сторон. Всесторонняя развитость личности подразумевает большую степень свободы в творческом плане и общественных отношениях, живую жизнедеятельность в диалектическом единстве с конкретно-исторической общностью. Это в свою очередь указывает на то, что такая личность реализует свои творческие способности.

Ключевые слова: антиномии, мышление, воспитание, диалектика, культура.

ANTINOMIES OF THE SYSTEM OF UPBRINGING FORMING THE ABSTRACT RATIONAL THING-ORIENTED THINKING

A. A. Danchay-ool (Saint-Petersburg, Kyzyl)

In this paper, the problem is indicated of the emergence of the antinomies containing in the purposes of the existing system of upbringing. It is noted that the rational thing-oriented thinking leads to a crisis of social order, further exacerbation of atomization and individualization of the person. The system of upbringing based on a rational approach to the definition of knowledge, cannot overcome the appearing antinomies, since the initial position has not solved the basic problem of verification of knowledge. A generation is being created, torn away from the reality and not seeing its own existence in the reality. Our education system does not take into account the holistic formation of the person and tries to instill higher faculties of spiritual formation in the beginning of this process.

Dialectically, the formation and life activity of the individual person takes place in a «symphonic» personality, which is understood as a collective entity with certain features allowing selecting it from the subject of all mankind.

Full-features personality must be formed to be active, as the human thought itself is active. The presence of activity allows a concrete historical community (the people) to transform a specific existence. An infinite sphere appears of understanding and implementation of individual and collective freedom. Labor as the ability to change the surrounding reality is the basis of human activity. Crea-

tive activity as a way of human activity produces a personality that is holistic and harmonious. Its establishment takes place while taking into account all the features and emotional development of all parties. The all-round development of the personality presupposes a greater degree of freedom in terms of creativity and social relations, life activity in dialectical unity with concrete historical community. This, in turn, points to the fact that such a person realizes his/her creative abilities.

Keywords: *antinomies, thinking, upbringing, dialectics, culture.*

Процесс социализации молодого поколения в ходе исторического процесса подвергался влиянию различных учений. Основные ответы на проблемы наличного бытия формируются в общей парадигме социального развития. В педагогических концепциях должен быть заключен приоритет гармоничного развития личности. Однако процессы редукции и сведения жизни человека к материальным потребностям привели к тому, что современная система воспитания формирует личностей, которые существуют в отрыве от действительности и конкретной культурно-исторической традиции собственного народа.

Классическая система образования была сформирована благодаря идеям Я. А. Коменского, влиянием на нее философии, в том числе и немецкой классики, особенно Г. В. Ф. Гегеля и И. Канта [1–3]. Разработанная ими диалектика стала основой философствования в России вплоть до 90-х гг. XX в. Особенно ярко диалектика развивалась в 1960-е и 1970-е гг. В этот период наблюдался всплеск интереса к диалектике, как логике творчества. На этом философском фундаменте была построена педагогическая теория В. В. Давыдова [4].

Диалектическое становление индивидуальной личности происходит в «симфонической» личности, под которой понимается коллективный субъект с определенными чертами, позволяющими выделить его из субъекта всего человечества. Отдельно взятый индивид не имеет возможности реализовать все свои способности, так как он не включен в сферу человеческого бытия. Жизнь человека возможна только во взаимодействии с другими субъектами, так активность вызывает ответную реакцию, благодаря чему мышление всегда имеет предмет для познания. Как указывает А. А. Корольков, «каждая личность, если это действительно самостоятельная творческая личность, стремится открыть в себе призвание и следовать ему в жизненном пути» [5, с. 102]. Осознанное отношение к своей роли в социокультурном процессе является предпосылкой социальной активности.

Полноценная личность должна быть сформирована активной, так как само мышление человека является активным. Наличие активности позволяет конкретно-исторической общности (народу) преобразить конкретное наличное бытие. Возникает бесконечная сфера для осознания и осуществ-

ления индивидуальной и коллективной свободы. Труд как способность к изменению окружающей действительности лежит в основе человеческой деятельности. Творческая деятельность как способ активности человека формирует личность, которая является целостной и гармоничной. Ее становление происходит с учетом всех душевных особенностей и развития всех сторон. Всесторонность личности подразумевает большую степень свободы в творческом плане и общественных отношениях, живую жизнедеятельность в диалектическом единстве с конкретно-исторической общностью. Это в свою очередь указывает на то, что такая личность реализует свои творческие способности [4, с. 18]. В. В. Давыдов подчеркивает важность живого общения между индивидами. «Личностное общение и создает возможность для гармонического единства индивидов, ибо только в таком общении развивается многообразие потребностей и способностей» [4, с. 18]. В. В. Давыдов точно определяет антиномичность цели воспитания личности, которая стремится сформировать рассудочное вещное мышление, указывая на необходимость формирования творческих способностей. Они должны актуализироваться в конкретной деятельности, включенной в общий процесс общественного производства [4, с. 42]. Диалектическая составляющая процесса образования и воспитания заключена в постоянном усваивании человеком основ человеческой деятельности. Сам способ деятельности человека заключен в каждом движении или предмете. Любой результат труда выглядит так, потому что его таким сделал человек. Антропологическая составляющая всегда окружает индивида, и это неизбежно делает из него человека, а формирование полноценной личности в дальнейшем относится к культуре.

Система воспитания, основанная на рациональном подходе к определению знания, не может преодолеть возникающие антиномии, так как исходная позиция не решила основные проблемы верификации знаний. Создается поколение, оторванное от действительности и не видящее собственного бытия в реальности. Наша система образования не учитывает целостного формирования личности и старается в начале этого процесса привить высшие способности духовного становления. Э. В. Ильенков подчеркивает, что мы «...насиленно пичкаем человека такой пищей, которую он переварить еще не может, поскольку у него еще не сформированы органы "духовного пищеварения"» [6, с. 70].

Атомизация индивидуальности от общества не позволяет человеку познать действительность. Он выведен из системы диалектического становления знания, потому что имеет только субъективное мнение. Объективность как главная характеристика знания не обнаруживается в мышлении. И. А. Ильин указывает на то, что доступ человеческого познания к вещи в себе прегражден природой мысли [7, с. 53]. Она является в любом случае абстрактной и всеобщей. Мысль всегда оторвана от конкретно-

эмпирического. Она не обладает живым содержанием, так как суть ее неизменяема и статична. Живое созерцание бытия, которое происходит в конкретной культурно-исторической традиции, позволяет не только реализовать творческие способности, но и формировать знание, соответствующее действительности. Культурно-историческая традиция коллективного субъекта транслируется в системе воспитания. Человекотворческий процесс диалектически формирует не только индивидуальную личность, но и «симфоническую». Однако влияние цивилизационных процессов создает противоречия в целях системы воспитания. Кризис современного образования возник по причине несоответствия классической системы образования, которая подверглась сильнейшему влиянию общих глобализационных и унификационных процессов, антропологическим основам культуры и общества. «Люди создали себе такие условия жизни, к которым традиционная система обучения и воспитания уже не может подготовить» [8, с. 18].

Формируется система воспитания, которая не учитывает фактора объективности познания. Цели современной системы образования, какими бы гуманными, прогрессивными и инновационными они ни провозглашались, не имеют общей цели с коллективным субъектом. Они направлены на удовлетворение только материального бытия цивилизации.

Антиномично выглядит стремление создать индивидуальную личность, которая тяготеет к автономной жизни. Формирование личности на основе культурно-исторической традиции позволяет создать индивидуальный и коллективный субъект, который созерцательно познает действительность. «...Образование – это не только вхождение в культуру, но и приобщение к предметно-практической деятельности» [5, с. 118]. Система воспитания должна создавать поколение, которое стремится к живому взаимодействию с окружающими людьми, так как вместе они составляют сферу, в которой существует мышление как таковое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Коменский Я. А.** Избранные педагогические сочинения, – М., 1955. – 665 с.
2. **Гегель Г. В. Ф.** Наука логики: в 2 кн. – СПб., 1997. – 800 с
3. **Кант И.** Педагогический трактат // Кант И. Трактаты и письма. – М., 1989.
4. **Философско-психологические** проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. – М., 1994. – 128 с.
5. **Корольков А. А.** Духовная антропология. СПб.: 2005. – 323 с.
6. **Ильенков Э. В.** Философия и культура. – М.; Воронеж, 2010. – 807 с.
7. **Ильин И. А.** Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. СПб., 1994. – 542 с.
8. **Щедровицкий Г. П.** Педагогика и логика. – М., 1993.

REFERENCES

1. **Comenius J. A.** Selected pedagogical works. – Moscow, 1955. – 665 p.
2. **Hegel G. W. F.** Science of Logic: in 2 books. – St. Petersburg, 1997. – 800
3. **Kant I.** Pedagogical treatise. – Kant I. Treatises and letters. – Moscow, 1989.
4. **Philosophical-psychological problems of the education development.** – Ed. by V. V. Davydov. – Moscow, 1994. – 128 p.
5. **Korol'kov A. A.** Spiritual anthropology. – St. Petersburg, 2005. – 323 p.
6. **Ilyenkov E. V.** Philosophy and Culture. – Moscow; Voronezh, 2010. – 807 p.
7. **Ilyin I. A.** Hegel's philosophy as a doctrine about concreteness of God and man. – St. Petersburg, 1994. – 542 p.
8. **Schedrovitsky G. P.** Pedagogy and logic. – Moscow, 1993.

BIBLIOGRAPHY

Abdildina R. Zh., Seytakhmetov N. K., Kapyshev A. B., Abdil'din Zh. M. Dialectics as the freedom of creativity. – Alma-Ata, 1989. – 230 p.

Abdil'din Zh. M. Dialectics as the methodology of scientific knowledge. – Alma-Ata, 1981. – 35 p.

Arsenyev A. S., Bibler V. S. Analysis of the evolving concept. – Moscow, 1967. – 439 p.

Arsenyev A. Philosophical and psychological problems of the development of education. – Moscow, 1994. – 128 p.

Batishchev G. S. Introduction to the dialectic of creativity. – St. Petersburg, 1997. – 464 p.

Bibler V. S. Thinking as Creativity. Introduction to the logic of mental dialogue. – Moscow, 1975. – 400 p.

Boroday Yu. M. From fantasy to reality. – Moscow, 1995. – 297 p.

Dialectics, creativity, humanism. – Ed. D. A. Gushchin, B. V. Markov. – Leningrad, 1991. – 167 p.

Hegel G. W. F. Encyclopedia of Philosophy. – V. 1. Science of Logic. – Transl. by B. G. Stolpner, ed. E. P. Sitkovsky. – Moscow, 1974. – 452 p.

Kasimdzhanov A. H. Teaching a new way of thinking among young people. – Alma-Ata, 1988. – 177 p.

Lektorsky V. A. Activity approach: a crisis or rebirth? – Science as seen by humanities. – Moscow, 2005. – 688 p.

Sagatovsky V. N. Genesis of ideal. – St. Petersburg, 2003. – 103 p.

Shchedrovitsky G. P. Processes and structures in thinking (lectures). – From the archive of G. P. Shchedrovitsky. – Moscow, 2003. – V. 6. – 320 p.

Ushinsky K. D. Collected Works. – Moscow, 1952. – V. 10. – 668 p.

Принята редакцией: 13.11.2014.

Раздел V
ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ ШКОЛЬНОГО
И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

УДК 37.0+316.7

НАРОДНОЕ И ИНОРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В. Н. Никитенко (Биробиджан)

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

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

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

© Никитенко В. Н., 2014

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

E-mail: rsgilab@rambler.ru

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

THE NATIONAL AND FOREIGN EDUCATION

V. N. Nikitenko (Birobidzhan)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Говоря об общении с народом на прямой линии в эфире 17 апреля 2014 г., Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил различия в ценностных ориентациях человека Запада и человека русского мира. Если западный человек в большей мере сам себе внутри, и его основным ме-

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

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

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

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

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

Сложилось так, что в мировоззрении политиков и многих людей большинства стран мира утвердилось экономико-центрическое мышление, в котором народному образованию отведено место надстройки над экономическим базисом, товарным производством. В то же время имеется достаточно оснований считать, что экономико-центрическая модель несостоятельна с точки зрения устойчивого развития мира на перспективу. Это от-

мечалось на Всемирных научных форумах «Повестка дня на XXI век» в Рио-де-Жанеро в 1992 г., в Йоханнесбурге в 2002 г. и отмечается на многочисленных международных и национальных форумах подобного рода.

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

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

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

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

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

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

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

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

REFERENCES

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

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

BIBLIOGRAPHY

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

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

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

Принята редакцией: 03.10.2014.

УДК 37.0+371

МОТИВАЦИЯ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) Т. А. Кононова (Новосибирск)

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

© Кононова Т. А., 2014

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

E-mail: teka712@mail.ru

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

связь и иерархическое строение мотивационной сферы учения школьников, а также составляющие ее значимые компоненты. Таким образом, обосновано становление мотивации как не только возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, но и усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений и появление новых отношений между ними.

Актуальность исследования проблемы мотивации вряд ли нуждается в обосновании. Устойчивый познавательный интерес учащихся, их мотивация является центральным критерием эффективности учебного процесса. Мотивация учения является важнейшим фактором современного обучения, так как в поле внимания педагога оказывается не только осуществляемое школьником обучение, но и происходящие в ходе него развитие личности учащегося, формирование его идеалов и ценностных ориентаций.

В практической деятельности учителя и школьного психолога вопрос о мотивации учения является одним из животрепещущих. При этом очень важно понять, от чего зависит мотивация. Как она связана с адаптацией к школе? Зависит ли учебная мотивация от отношений с учителями и родителями? И вообще, что происходит с мотивацией учения на протяжении школьных лет? Мы полагаем, что гуманистическими педагогика и психология станут тогда, когда на все проблемы обучения, в том числе и на проблему мотивации учения, они будут смотреть через призму личностного роста ученика.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, современное образование, учебно-познавательный интерес, смысл учения, потребность в учении.

MOTIVATION OF TRAINING SOLUTION (THEORETICAL ASPECT)

T. A. Kononova (Novosibirsk)

The author analyses the content and essence of the problem of motivation for solving the training problems at the contemporary stage of education development. A theoretical aspect of the issue is investigated in the article. The interrelation and hierarchic composition of the motivational sphere of pupils' learning as well as its main components are shown. Thus, the formation of motivation is substantiated not only as the increasing of either positive or negative attitude towards learning, but as sophistication of the motivational sphere's structure, the motives there and appearance of new relations between them.

The topicality of the studying the problem of motivation hardly needs any justification. A stable cognitive interest of pupils, their motivation is the central criterion of the effectiveness of the educational process. Motivation for learning is a key factor of modern education, since to the teacher's attention there come not only the pupil's learning, but also student's personal development, the formation of his/her ideals and value orientations.

In the practical activity of the teacher and the school psychologist, the question of learning motivation is a burning one. At that, it is very important to understand what determines the motivation. How is it related to adaptation to

school? Does the educational motivation depend on the relations with teachers and parents? And in general, what happens to learning motivation during the school years? We believe that pedagogy and psychology will become humanistic, when all the problems of training, including the problem of learning motivation, are viewed through the prism of pupil's personal growth.

Keywords: *motivation, learning activity, contemporary education, learning-cognition interest, meaning of learning, a need to learn.*

Актуальность исследования проблемы мотивации вряд ли нуждается в обосновании. Устойчивый познавательный интерес учащихся, их мотивация является центральным критерием эффективности учебного процесса [1]. Мотивация учения является важнейшим фактором современного обучения, так как в поле внимания педагога оказывается не только осуществляемое школьником обучение, но и происходящие в ходе него развитие личности учащегося, формирование его идеалов и ценностных ориентаций. «Ничего не зная о подлинных мотивах ребенка, не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребенка, в мотивы его действий, нельзя рассчитывать на то, чтобы верно определить его дальнейшее жизненное поведение», – пишет С. Л. Рубинштейн [2, с. 56].

Проблема мотивации учебной деятельности в современной психологической науке является актуальной и остродискуссионной. Некоторые обращаются к понятию «мотивация» лишь для объяснения причин активности организма. О мотивации в этом случае говорят как о мобилизации энергии. При этом исходят из представлений, что естественным для организма является состояние неактивности и, чтобы произошел его переход в состояние активности, необходимы какие-то особые побудительные силы. Если же рассматривать живой организм как активный, то понятие «мотивация», с точки зрения этих ученых, становится лишним. Несостоятельность этих взглядов в том (как показал отечественный физиолог Н. Е. Введенский в конце XIX – начале XX вв.), что состояние физиологического покоя является тоже активным состоянием [3].

Во многих зарубежных мотивационных концепциях центральным психическим процессом, объясняющим поведение, является принятие решения. Недостатком этих теорий мотивации является, на наш взгляд, рассмотрение лишь отдельных сторон мотивационного процесса, без попыток их объединения [4, с. 14]. «Принятие решения – выбор из многих вариантов способа удовлетворения потребности или отказ от ее удовлетворения» [4, с. 345]. Принять решение, мы полагаем, – это значит прийти к выводу (заключению) в результате обдумывания либо обсуждения проблемы. Мотивация, мы считаем, как и другие высшие психические функции, социально обусловленное образование, она складывается и изменяется в жизнедеятельности человека, его общественной практике; мотивационно-по-

требностная сфера развивается в единстве с интеллектуально-операциональной сферой, так что можно говорить об их взаимовлиянии

А. К. Маркова рассматривает иерархическое строение мотивационной сферы учения школьников, составляющие ее компоненты, которые необходимо рассмотреть более подробно.

Потребность в учении (социальная и познавательная) – широкая направленность активности ребенка, психическое состояние, создающее предпосылку к учебной деятельности, но само по себе еще не определяющее характера этой деятельности. Так, у ребенка есть потребность в новых впечатлениях, ненасыщаемая познавательная потребность, но только в процессе учения и в зависимости от его организации эта широкая познавательная потребность так или иначе реализуется, удовлетворяется и преобразуется в более сложные виды – потребность в учении и творчестве, потребность во включении в общественную практику [5]. Если в обучении организуется адаптивная активность учащихся, то потребность быстро удовлетворяется, а если творческая активность, то потребность возрастает по мере удовлетворения, на ее основе возникают новые мотивы и интересы.

Смысл учения для школьников – личностное образование, опосредующее влияние потребности на учебную деятельность. Сюда входят смысл учения, связанный с познанием ребенком объективной значимости учения, которая опирается на общественные идеалы; смысл учения, связанный с пониманием субъективной значимости учения для себя, уровнем его притязаний.

Мотив учения – направленность активности ребенка на те или иные стороны учебного труда. Так, познавательные мотивы направлены на процесс познания, повышение эффективности его результатов – знаний, умений и навыков, а также на способы познания и приобретения знаний, приемы и методы учебной работы, на повышение эффективности этих способов и методов познания [5; 6].

Цель – направленность активности школьника на промежуточный результат учебной работы. Показано, что без умений школьника ставить цели и достигать их в учебной работе даже зрелые формы потребностей и мотивов остаются нереализованными.

Эмоции – взаимосвязь между мотивами и возможностью их реализации в учебной работе.

Отношение и интерес – интегральные показатели мотивации, результат сложных процессов, происходящих в мотивационной сфере. Сам по себе их высокий уровень (например, *большой интерес, выраженное отношение*), как отмечалось выше, еще ничего не говорит о качестве побуждений, входящих в мотивационную сферу данного ученика.

Изложим выделенные А. К. Марковой виды и уровни эмоций, отношений и интересов: 1) эмоции положительные: связанные со школой в целом и пребыванием в ней; обусловленные ровными, хорошими, деловыми взаимоотношениями школьника с учителями и товарищами, отсутствием конфликтов с ними, активным участием в жизни классного и школьного коллективов; связанные с осознанием каждым учеником своих возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении учебных задач; появляющиеся от столкновения с новым учебным материалом; возникающие при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, самообразования; 2) эмоции отрицательные: появляющиеся от неудовлетворенности собой в учебной работе; являющиеся источником поиска новых способов работы; возникающие от столкновения с трудностями в учебной работе.

Отношение к учению может быть различным:

1) отрицательное, или негативное, означающее уход или отказ школьника от учения;

2) нейтральное, безразличное, пассивное, означающее отсутствие готовности школьника включиться в учение;

3) положительное.

Интерес к учению также может быть нескольких видов: 1) глобальный, недифференцированный, например у ребенка к учению в школе, у взрослого к учению в вузе без выделения его сторон (*широкий учебный интерес*); к постановке целей, к изменению иерархии целей и задач, к их реализации (*планирующий учебный интерес*); 2) к результатам учения – решенным учебным задачам, написанным буквам, разрешенным проблемным ситуациям, полученным отметкам и оценкам обучающего (*результативный учебный интерес*); 3) к содержанию предмета, к процессу его усвоения и постижения, например к усвоению фактов и закономерностей, ключевых идей учебного предмета (*процессуально-содержательный интерес*); более глубокий интерес не только к результатам и к процессу учения, но и к способам, приемам его осуществления (*учебно-познавательный интерес*); наиболее высокий уровень интереса, состоящий в стремлении к преобразованию и совершенствованию своей учебной работы, позднее – познавательной деятельности и далее – трудовой деятельности в целом (*преобразующий интерес*) [5].

Таковы, по мнению А. К. Марковой, значимые для учебной деятельности виды побуждений, входящих в мотивационную сферу учения школьников. Наиболее устойчивые из этих побуждений (мотивы, цели, эмоции, отношения) образуют стержневую основу личности школьника.

Школьный возраст характеризуется своеобразным сочетанием мотивов, эмоций, целей. Они и их проявления в учебном процессе уже проанализированы и описаны [5]. Таким образом, мотивация учения школьни-

ков обладает рядом измерений: это строение, характеристики и их проявления в реальном учебном процессе, выполняемые отдельными компонентами функции. Связать их в единый узел – задача особого исследования. Изложенное понимание является некоторым шагом к созданию психологической модели мотивации учебной деятельности школьников.

Как мы отмечали ранее, этот первый и главный механизм становления мотивации можно обозначить как рассогласование между реально занимаемым местом в системе общественных отношений и стремлением ребенка изменить это место [5, с. 23]. Изменение места в системе общественных отношений может влиять на разные виды деятельности, общения.

Анализ психологических механизмов в мотивационной сфере, определяющих характер побуждений, существенно помогает учителю в учебно-воспитательной и коррекционной работе.

Покажем это, анализируя психологические механизмы отрицательно-го отношения школьника к учению. Отрицательное или нейтральное отношение к учению может иметь следующие психологические механизмы: может объясняться, прежде всего, односторонностью структуры мотивационной сферы, бедностью и ущербностью доминирующей направленности личности, вызванной наличием у школьника узких побуждений и недостаточной сформированностью зрелых социально значимых побуждений. Например, у подростка отсутствует понимание смысла учения, осознание его общественной значимости, преобладают мотивы личного самоутверждения, что вызывает индивидуалистическую, эгоистическую направленность личности, порой – ее эгоцентрическую позицию; познавательные мотивы представлены первыми их уровнями – ускорительной направленностью (только на получение удовлетворительной отметки), когда ориентация на поиск разных и новых способов решения задач и выполнения учебной работы отсутствует; не сформировано умение ставить цели, преодолевать трудности, наблюдается пассивность при столкновении с ними; преобладают эмоции тревожности, постоянной неудовлетворенности собой.

Коррекция мотивации необходима, если мотивационная сфера личности по разным причинам деформирована: «Например, когда эта сфера целиком замкнута только на собственные потребности индивида, а общественные потребности не находят в них отражения (эгоистически направленная личность), или когда эта сфера ограничена только материальными потребностями и др.» [7, с. 50]. Применительно к учению однобокость мотивационной сферы может быть вызвана преимущественным развитием познавательных мотивов сравнительно с мотивами социального долга и отдачи, узкоисполнительных мотивов без творческих и созидательных. Обязательное осуществление коррекционной работы при

формировании мотивации отличает деятельность учителя-воспитателя от стратегии психолога-экспериментатора.

Принципиальная возможность формирования мотивации учения подтверждена качественными сдвигами в ее развитии, полученными в цикле экспериментальных исследований.

При целенаправленном формировании все побуждения, связанные с познавательной активностью, становятся более осознанными и действенными, усиливается их предвосхищающая, регулирующая роль и в учебной деятельности, возрастают активность школьников в перестройке мотивационной сферы, активные попытки поставить самостоятельные и гибкие цели учебной работы, наблюдается преобладание внутренних мотивов над внешними. А. К. Марковой получены отдельные интересные факты генетических взаимопереходов одних мотивационных образований в другие (мотивы, цели и т. д.) [5].

В практической деятельности учителя и школьного психолога вопрос о мотивации учения является одним из животрепещущих. При этом очень важно понять, от чего зависит мотивация. Как она связана с адаптацией к школе? Зависит ли учебная мотивация от отношений с учителями и родителями? И вообще, что происходит с мотивацией учения на протяжении школьных лет? Мы полагаем, что гуманистическими педагогика и психология станут тогда, когда на все проблемы обучения, в том числе и на проблему мотивации учения, они будут смотреть через призму личностного роста ученика.

Таким образом, наша позиция совпадает с точкой зрения Е. П. Ильина, который утверждает, что проблема мотивации, в том числе учебной мотивации, остается остродискуссионной, к сожалению, трудно изучаемой экспериментально [4]. Это делает данную проблему насущной задачей психологической науки. Очевидно, что требуется поиск нового подхода к ее решению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кононова Т. А. Философские аспекты мотивации личности // *Философия образования*. – 2005. – № 1(12). – С. 198–209.
2. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. – М., 1946.
3. Введенский Н. Е. Условия продуктивности умственной работы // Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Е. *Физиология нервной системы: избр. тр.* – М., 1952. – Кн. 2. – Вып. 3.
4. Ильин Е. Л. *Мотивация и мотивы*. – СПб. : Питер, 2003.
5. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. *Мотивация учения и ее воспитание у школьников*. – М., 2000.
6. Кононова Т. А. Проблема формирования мотивации решения учебных задач: теоретический аспект // *Сибирский учитель*. – 2005. – №5. – С. 20–25.
7. Лазурский А. Ф. *Очерк науки о характерах*. – М., 1995.

REFERENCES

1. **Kononova T. A.** Philosophical aspects of motivation of the person. – Philosophy of Education. – 2005. – No. 1(12). – Pp. 198–209.
2. **Rubinstein S. L.** Fundamentals of General Psychology. – Moscow, 1946.
3. **Vvedenskii N. E.** The conditions of productivity of mental work. – I. M. Sechenov, I. P. Pavlov, N. E. Vvedenskii. Physiology of the Nervous System: selected works. – Moscow, 1952. – Book 2. – Vol. 3.
4. **Ilyin E. L.** Motivation and motives. – St. Petersburg : Peter, 2003.
5. **Markova A. K., Orlov A. B., Friedman L. M.** Motivation for learning and its upbringing for the schoolchildren. – Moscow, 2000.
6. **Kononova T. A.** The problem of formation of motivation for solving training problems: a theoretical aspect. – Siberian teacher. 2005. – No. 5. – Pp. 20–25.
7. **Lazurskii A. F.** Outline of a science about characters. – Moscow, 1995.

BIBLIOGRAPHY

- Aseev V. G.** Motivation of behavior and the personality formation. – Moscow, 1996.
- Bozhovich L. I.** Study of the motivation of behavior in children and adolescents. – Moscow, 1992.
- Leontiev A. N.** Problems of development of the psyche. – Moscow, 1972.
- Lomov B. F.** Methodological and theoretical problems of psychology. – Moscow, 2004.
- Uznadze D. N.** Psychological studies. – Moscow, 2006.
- Vygotsky L. S.** Collected Works: in 6 vol. – Moscow, 1994. – Vol. 4.
- Yakobson P. M.** Psychological problems of motivation of human behavior. – Moscow, 1996.

Принята редакцией: 19.10.2014.

УДК 37.0

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА

О. В. Пожарницкая (Томск)

В статье систематизированы и проанализированы теоретические и эмпирические публикации, посвященные исследованию компетентностного подхода. Концепция выдвинутой идеи базируется на обосновании исполь-

© Пожарницкая О. В., 2014

Пожарницкая Ольга Вячеславовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики природных ресурсов, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: pov@tpu.ru

Pozharnitskaya Olga Vyacheslavovna – Candidate of Economic Sciences, Docent of the Chair of Economics of Natural Resources, National Research Tomsk Polytechnic University.

зования тотального компетентностного подхода, начиная с реализации программ среднего общего, среднего профессионального образования, программ высшего профессионального образования, курсов повышения и переподготовки кадров заканчивая формированием компетенций в рамках предприятия.

Решение проблемы эффективности реализации компетентностного подхода возможно в процессе системного развития интегрального взаимодействия зависимых сторон, предусматривающего мероприятия по устойчивому развитию системы реализации приобретения ключевых, базовых, личностных, профессиональных компетенций.

Всю систему образования необходимо построить в соответствии с единой компетентностной моделью «учащийся – студент – работник». Предложенная модель позволяет решить часть имеющихся проблем, в частности проблему преемственности «Школа – вуз», проблему взаимосвязи «вуз – предприятие», проблему фрагментарности обучения. Должна быть создана последовательная и непротиворечивая процедура формирования компетенций с учетом использования тотального компетентностного подхода, взаимосогласованных действий участников процесса «школа – вуз – предприятие». В результате чего возможно создание жизнеспособной схемы взаимодействия, а также многоуровневой системы формирования компетенций.

Ключевые слова: качество образования компетентностный подход, компетентность, компетенция, вуз, школа, непрерывное обучение.

COMPETENCE-BASED APPROACH AND NEW EDUCATIONAL PARADIGM

O. V. Pozharnitskaya (Tomsk)

In the article the theoretical and empirical publications devoted to research of competence-based approach are systematized and analysed. The concept of the proposed hypothesis is based on justification of using a total competence-based approach, starting from the realization of the programs of the general secondary, secondary professional education, programs of higher education, the personnel retraining courses, and up to the formation of competences within an enterprise.

Solving the problem of effectiveness of the implementation of the competence-based approach is possible in the process of systemic development of integral interaction between the related parties, which provides sustainable development of the system of acquiring the key, basic, personal, professional competencies.

The entire education system must be built in accordance with a unified competency model «pupil - student – worker». The proposed model allows solving some existing problems, in particular, the problem of continuity of «school – higher education institution», the problem of the «university – enterprise» relationship, the problem of fragmentation of training. There should be established a consistent and contradiction-free procedure for the formation of competencies, which takes into account the use of total competence approach, the mutually greed

actions of the participants of the «school – university – enterprise» process. As a result, the creation is possible of a viable scheme of interaction, as well as the formation of a multi-level system of competences formation.

Keywords: *quality of education, competence-based approach, competency, competence, higher education institution, school, life-long learning.*

В настоящее время происходит формирование системы непрерывного образования как во всем мире, так и у нас реализуются программы, направленные на поддержание и развитие процесса модернизации образования.

Индикатором глубокого преобразования высшего образования в целом и формирования человеческого капитала является то, что ООН объявила XXI в. «веком образования». В этой связи рассмотрим как одно из приоритетных направлений модернизации современного российского образования внедрение компетентностного подхода, основная идея которого заключается в том, чтобы выпускник обладал набором ключевых компетенций, значимых для его дальнейшей адаптации к требованиям современного рынка труда.

На сегодняшний день, несмотря на имеющиеся научные разработки в данной области, существует ряд серьезных проблем внедрения компетентностного подхода в систему образования. В связи с этим предлагаем структурировать имеющиеся проблемы:

– проблемы первого порядка (косвенно оказывающие влияние на эффективное использование компетентностного подхода) – проблемы непосредственно относящиеся к системе образования;

– проблемы второго порядка, связанные с реализацией компетентностного подхода.

Хотелось бы начать с объективно существующих проблем на молодежном рынке труда. Их, конечно, значительно больше, но мы остановимся на наиболее важных.

1. Отсутствует четкое видение и понимание своей будущей профессии, существует некий структурный дисбаланс между спросом и предложением на рынке труда. Кроме того, выпускники вузов не наделены компетенциями, необходимыми работодателям.

2. Существует ряд проблем, непосредственно связанных с системой образования:

– проблема противоречивости различных идей и представлений, бытующих в современном образовании;

– проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности по отношению к процессу проведения организационных изменений (если для примера рассмотреть школу, то об этом свидетельствуют данные о качественном составе педагогов (в школах работают, как

правило, люди предпенсионного и пенсионного возраста либо молодые специалисты, только что окончившие вуз, то есть отсутствует пласт специалистов наиболее продуктивного возраста));

– низкий уровень заработной платы педагогов, высокая загруженность, отсюда низкая мотивированность в успешной деятельности, эффективности использовании своей профессиональной компетентности.

Кроме выше обозначенных проблем, существуют проблемы, связанные с реализацией компетентного подхода.

1. Сущность проблем реализации компетентного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов.

2. Еще одна немаловажная проблема внедрения компетентного подхода связана с обеспечением преемственности между существующей нормативно-правовой базой аттестационных процедур и вновь развиваемыми подходами.

3. Отсутствие условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных задач.

4. Одной из главных проблем остается проблема использования диагностических процедур, позволяющих оценить различные виды компетенций и другие проблемы.

Таким образом, необходимо поэтапное, последовательное решение этих взаимосвязанных проблем, в том числе и проблем компетентного подхода.

Попытаемся определить, с помощью какой педагогической модели можно преодолеть возникшие противоречия на пути использования компетентного подхода. Для решения этой проблемы обратимся к зарубежному и отечественному опыту. Перечислим этапы возникновения компетентного подхода.

Первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением категории компетенции, в первую очередь связанной с исследованием языковых компетенций, коммуникативной компетентности.

Второй этап (1970–1990 гг.) связан с попыткой использования категории «компетенция/компетентность» в сфере управления. В это время разрабатывается понятие «социальная компетенция/компетентность».

На *третьем* этапе (начиная с 1990 г.) разработано понятие «профессиональная компетентность». Этот этап связывает данный подход в первую очередь с образованием.

Интересным представляется генезис понятия «компетентность», предложенный доктором психологических наук И. А. Зимней. В основе лежит развитие СВЕ-подхода (базисные образовательные компетенции) [1].

Исследуя опыт зарубежных стран на пути развития компетентностного подхода, можно выделить три его разновидности: поведенческий (американская традиция); функциональный (британская традиция); многомерный и целостный подходы (традиции Франции и Германии) (см.: [1]).

В модель компетентности лидера (американская модель) включено шесть кластеров компетенций, проявляющихся на трех уровнях: общеорганизационном, индивидуальном и уровне процессов.

Для компетентностного подхода в Великобритании характерно стремление к большей целостности и функциональности путем интеграции знаний, понимания, ценностей и навыков, присущих тем, кто сформировался как профессионал после окончания обучения. Интегративная модель профессиональной компетентности включает пять групп связанных компетенций и пять уровней измерений.

Характеризуя компетентностный подход к оцениванию качества результатов образования в Великобритании в целом, можно говорить о расширительной трактовке понятия «компетенция» по сравнению с американским пониманием этого термина.

Логика построения компетентностного подхода во Франции и Германии многомерна. Многомерность описанному подходу придает многообразие кластеров компетенций.

Обобщая опыт зарубежных стран на пути развития компетентностного подхода, можно утверждать, что одномерные модели, рассчитанные на построение единственной шкалы при оценивании качества результатов образования, значительно уступают многомерным оценочным структурам.

Как было отмечено выше, большинство научных трудов посвящено проблеме разработки и реализации методических подходов к оценке уровня развития различных видов компетенций персонала. При этом не уделено должного внимания проектированию системы управления компетенций с учетом интегрального взаимодействия зависимых сторон (школа – вуз – предприятие). Не претендуя на исчерпывающее представление высказанных идей, сформулируем некоторые обобщенные позиции, необходимые для успешной реализации компетентностного подхода.

На наш взгляд, решение проблемы эффективности реализации компетентностного подхода возможно в процессе системного развития интегрального взаимодействия зависимых сторон, предусматривающее мероприятия по устойчивому развитию системы реализации приобретения ключевых, базовых, личностных, профессиональных компетенций.

Таким образом, всю систему образования необходимо построить в соответствии с единой компетентностной моделью «учащийся – студент – работник». Предложенная модель позволяет решить часть имеющихся проблем, в частности проблему преемственности «школа – вуз», проблему взаимосвязи «вуз – предприятие», проблему фрагментарности обучения.

Перечень и покомпонентный состав ключевых компетенций с учетом выявленных особенностей развития интегрального взаимодействия зависимых сторон «школа – вуз – предприятие» включает в себя три содержательных блока компетенций: социальные и коммуникативные, когнитивные и функциональные компетенции. Для формирования ключевых компетенций первого блока (социальные и коммуникативные компетенции) необходимым и достаточным условием должны выступать различные современные педагогические технологии, используемые в системе общего образования, и структурно-функциональная модель в системе профессионального образования. Два других блока ключевых компетенций требуют, кроме использованных перспективных методов, инструментов, технологий в системе общего образования, освоения дополнительного содержания образования в виде профессионального образования и далее на предприятии (курсы повышения квалификации) [2].

Таким образом, должна быть создана последовательная и непротиворечивая процедура формирования компетенций с учетом использования тотального компетентностного подхода, взаимосогласованных действий участников процесса «школа – вуз – предприятие». В результате чего возможно создание жизнеспособной схемы взаимодействия, а также многоуровневой системы формирования компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
2. **Пожарницкая О. В., Демьяненко Ю. В.** Развитие ключевых компетенций на основе автоматизации SAP HR // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – №12. – С. 113–115.

REFERENCES

1. **Zimnyaya I. A.** Key competences as a new paradigm of the result of education. – Higher education today. – 2003. – No. 5. – Pp. 34–42.
2. **Pozharnitskaya O. V., Demyanenko Yu. V.** Development of key competences based on automation of SAP HR. – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2012. – No. 12. – Pp. 113–115.

BIBLIOGRAPHY

- Equal J.** Competency in modern society: identification, development and implementation. – Moscow, 2002. – 400 p.
- Igumnov O. A.** Formation of the tradition of competence-based approach in vocational education. – Innovation and tradition in modern education: International Scientific Internet Confe-

rence, SOF VSU, 20.30.05.2009, Stary Oskol. – [Electronic resource]. – URL: www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/shiriaeva.pdf (date of access: 17.09.2014).

Mayer B. O. Integration of science and education as a cognitive problem. – Philosophy of Education. – 2007. – No. 4(21). – Pp. 47–52.

Maskin V. V., Petrenko A. A., Merkulova T. K. An algorithm of transition of an educational institution to the competence-based approach: a pract. guide. – Ed. by A. A. Maskin. – Moscow : Arctic, 2008. – 64 p.

Mitiaeva A. M. Competence model of multi-level higher education (based on the teaching and research competence of bachelors and masters): abstract of diss. ... Dr. ped. sciences. – Volgograd, 2007. – 43 p.

Nalivayko N. V., Pushkareva E. A. et al. Quality of modern domestic education: the essence and problems: joint monograph. – Novosibirsk : NSPU, 2009. – 312 p.

Принята редакцией: 23.10.2014.

УДК 37.0+371

ПРОБЛЕМА ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМ САМОНАВИГАЦИИ В ШКОЛЕ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)*

С. А. Степанов (Новосибирск)

В статье рассмотрена проблема методологического обеспечения педагогического сопровождения самонавигации у учеников. Материал статьи построен на основе обобщения личного опыта автора и опыта коллег-тьюторов.

Учитывая личный опыт и опыт коллег-тьюторов, отметим ряд специфических моментов в тьюторской модели, в онтологии становления и развития:

1) действия в ситуации неопределенности, а не исполнения программы. Так как окружающим не дано знание о том, куда собирается стремиться и двигаться воплотившийся человек, то всегда приходится доопределять, исследовать, уточнять ситуацию, всякий раз реконструировать ситуацию сопровождаемого, направленность его движения, согласовывать направление и средства;

* Статья написана в рамках проекта «Построение неклассической антропологии. Новая онтология человека» (грантовое соглашение № 14-18-03087). Из опыта, полученного при работе в разновозрастном классе «Свой Путь» (г. Бердск Новосибирской области).

© Степанов С. А., 2014

Степанов Сергей Анатольевич – старший преподаватель кафедры управления образованием Института дополнительного образования, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: svojput@mail.ru

Stepanov Sergei Anatol'evich – senior teacher of the Chair of Education Management of the Institute of Additional Education, Novosibirsk State Pedagogical University.

2) специфические знания о сопровождении и самонавигации. С одной стороны, тьютору необходимо владеть картой среды, по которой предполагается движение сопровождаемого, использование ее ресурсов, а с другой – помогать ему вырабатывать некие техники самонавигации и самоорганизации.

3) личный опыт самонавигации. Успешность понимания другого человека как становящегося другим требует способности реконструкции его внутренних состояний, субъективных действий и фиксировать их какими-то внутренними маркерами своего движения. Поэтому более эффективным становится сопровождение у тьюторов, которые сами осознали свой опыт становления, преобразования себя, которые сами могут составлять собственную карту по самонавигации.

Автор статьи рассматривает институционализацию образовательных форм новой образовательной практики индивидуализации и тьюторства, связанной с обеспечением процесса самонавигации учеников в образовательном учреждении, как проблему, требующую смены онтологических представлений у педагогического сообщества. Автор увязывает идею самонавигации с концептом практик себя М. Фуко.

Ключевые слова: образовательные формы, самонавигация, тьюторство, педагогические онтологии, практики индивидуализации.

PROBLEM OF INSTITUTIONALIZATION OF THE EDUCATIONAL FORMS OF SELF-NAVIGATION AT SCHOOL (A METHODOLOGICAL ASPECT)

S. A. Stepanov (Novosibirsk)

In the article, the problem of methodological support of the pedagogical assistance to pupils' self-navigation is considered. The material of the article is based on the synthesis of personal experience of the author and the experience of the colleagues-tutors.

Taking into account the personal experience and the experience of fellow tutors, we note a number of specific points in the tutor model in the ontology of formation and development:

1) *actions in a situation of uncertainty, not carrying out of a program. Since others are not given knowledge about where the incarnate person is going to strive and move, it is always necessary to extend a definition, to explore, to clarify the situation, each time to reconstruct the situation of the pupil, the direction of his/her movement, to coordinate the direction and means;*

2) *specific knowledge about support and self-navigation. On one hand, the tutor must possess a chart of the environment, where the pupil is to move and use its resources, and, on the other, the tutor must help him/her develop some techniques of self-navigation and self-organization.*

3) *the personal experience of self-navigation. The success of understanding another person as becoming another requires an ability to reconstruct its internal states, subjective action and fix them by some internal markers of one's own movement. Therefore, more effective support is provided by the tutors who*

themselves have realized their experience of becoming, transforming themselves, who themselves may compose their own map of self-navigation.

The author of the article considers institutionalization of educational forms of new educational practice of individualization and tutoring, associated with support of the process of self-navigation of the pupils in the educational institution, as a problem that requires changing the ontological concepts in the educational community. The author links the idea of self-navigation with the concept of «practices of oneself» by M. Foucault.

Keywords: *education forms, self-navigation, tutoring, pedagogical ontologies, practices of individualization.*

Правовое обеспечение идеи самонавигации. Введение с 2008 г. новых ФГОС, а затем и закона «Об образовании» закрепило возможность выбирать индивидуальное образовательное движение и особый тип результатов образования, связанных с субъективацией. В структуре базисного учебного (образовательного) плана выделена вариативная часть, которая должна обеспечивать реализацию индивидуальных потребностей обучающихся и других субъектов образовательного процесса [1, с. 30]. Также отведено время на внеурочную деятельность для обеспечения индивидуальных запросов и потребностей учащихся и их семей (в том числе этнокультурных), интересов образовательных учреждений, субъектов РФ [1, с. 31].

В целом требования ФГОС общего образования, направленные на организацию работы, связанной с достижением метапредметных и личных образовательных результатов, с одной стороны, отражают задачу формирования субъектной позиции обучающегося: самостоятельность постановки цели, выбора средств образовательной деятельности, организации ее этапов, выстраивания коммуникации и кооперации, самооценка достижений и т. д. С другой стороны, эти документы выдвигают требования, связанные с необходимостью осознанного обращения учащегося к ресурсам своей субъективности через обязательность самоопределения, личного выбора, инициативы, авторства, реализации индивидуальности в социуме.

Перечисленные моменты субъектности и субъективности свидетельствуют о концептуально новом для педагогических практик в массовой школе обращении к личности и индивидуальности человека, требуя его проявления и предъявления, оформления и реализации. Соответственно, новое содержание образования требует и новых форм его организации, образовательных инноваций, в частности, практик индивидуализации [2, с. 5].

В разделе ФГОС, посвященном требованиям, предъявляемым к организации управления реализацией основной образовательной программы, указывается:

– «образовательное учреждение обеспечивает обучающимся и их родителям возможность участвовать в формировании индивидуальной образовательной траектории обучающегося» [1, с. 56];

– необходимо способствовать «индивидуализации процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся, обеспечения их эффективной самостоятельной работы при поддержке педагогических работников и тьюторов [3, с. 40];

– «обеспечивать для участников образовательного процесса возможность: самостоятельного проектирования обучающимися образовательной деятельности и эффективной самостоятельной работы по реализации индивидуальных учебных планов в сотрудничестве с педагогами и сверстниками; выполнения индивидуального проекта всеми обучающимися в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом» [4, с. 28, 36].

Однако обратим внимание на то обстоятельство, что индивидуальные образовательные траектории, маршруты, планы, проекты, программы и т. п. могут быть реализованы в адекватных онтологиях и моделях управления, что потребует принципиально разных институциональных форм образования.

Генезис идеи самонавигации. Педагогические онтологии. Для современных институциональных форм образования исходной считается идея «Великой дидактики» Я. А. Коменского, которая состояла в том, чтобы создать государственный институт, где педагоги будут формировать граждан из всех детей [5]. Содержанием этой идеи была предпосылка о существовании объективного, регламентируемого процесса воспитания и обучения для всех детей: «распределить время с величайшей точностью так, чтобы в каждый год, месяц, день, час приходилась своя особая работа, ... соблюдать (которую) необходимо точно...» [5, с. 159]. Однако реализовать эту идею массовой школы смогли лишь в начале XX в. Объективированное знание позволило создавать научно обоснованные образовательные программы, с помощью которых педагоги-специалисты специальными средствами формируют из детей такой объект, как «современный человек».

В концепте педагогики формирования цели и требования ФГОС прочитываются как добавление особых способностей, метапредметных результатов, современных компетенций (самостоятельность, самоорганизация, самооценка и т. п.) к итоговой «модели выпускника». Как следствие, у педагога должна появиться новая специально разработанная программа, позволяющая «натренировать» эту новую способность.

При этом необходимо учитывать, что каждая единица «природного материала» (ученика) наделена своими особенностями. Согласно Я. А. Коменскому, для эффективного обучения и воспитания необходимо следо-

вать индивидуальному подходу – подбирать к каждому ученику свой метод воздействия (см.: [6, с. 164]). В нашем случае речь идет об индивидуальных маршрутах обучения, которые учитывают особенности конкретного ребенка, дифференциацию заданий и индивидуальную работу.

В качестве альтернативы приведенной выше онтологии формирования можно рассмотреть ведическое представление славян. Русский язык – народный кладезь мудрости – до сих пор содержит фразы о том, что человек «воплощается», вводит себя в плотность этого мира, «исполняет предназначение», «идет поперек судьбы» или «смирняет ся с судьбой», «идет своим путем» или «сбивается с пути», «завершает свой путь», «исчерпав свой век», «уходит в мир иной» и т. п. Эти же представления можно встретить в идее реинкарнации [7]. Реконструкция этого опытного материала позволяет выявить предпосылки народной педагогической практики: вход и выход из этого мира, воплощение человека и возврат из него, жизнь как ЕГО путь. В этой онтологии человек – уже не материал для оформления, а деятельный субъект, задающий себя, воплощающий себя, проходящий и становящийся другим. В таком представлении социум оказывается внешним участником, средой движения человека, которая может как способствовать, так и противодействовать пути.

В педагогике формирования придумано множество методик диагностики, но все они «ловят» лишь текущий момент свойств и форм поведения некоего деятельного начала, его текущее проявление. Ситуация подобна распознаванию неизвестного семени, которому на основании своих домыслов о возможном в их представлениях будущем «растении», родители и педагоги подбирают определенные параметры температуры, питания, влажности, кислотности почвы, должного времени всхода и т. п. Эти окружающие «садовники» на свое внешнее воздействие видят отклик, поступок человека в конкретный момент сложившихся обстоятельств. Так или иначе окружение постоянно сталкивается с фактами самопроизвольных, не программированных извне его шагов волеизъявления, выбора, деяния, развертывания некой программы его становления. Факты таких спонтанных проявлений человека как деятельного начала противоречат в педагогике формирования еще одной парадигме – «*tabula rasa*» Дж. Локка [8]. В любой возрастной период педагоги и окружающие сталкиваются с «накоплениями» предшествующего периода, с актами личного выбора. Соответственно, постановка задачи, связанной с тем, как придать биоплоду «правильную» социальную форму, характерная педагогике формирования, в данном случае противопоставляется антропопрактике становления и развития, средовой педагогике.

Существование в истории человечества разных институциональных форм образования в онтологии становления исследовано в работах Эдварда и Элайн Гордон, В. М. Розина, М. Фуко [9–11].

М. Фуко зафиксировал некий «картезианский момент» в европейской мысли, говорящий о переходе от «психогогики» пестования к «педагогике» ведения и формирования, некий поворот к приоритету объектности, приоритету формирующей педагогики [11].

Примерами средовой педагогики развития в образовании могут выступать «Школа самоопределения» А. Н. Тубельского и английская школа Саммерхилл А. С. Нилла, которая существует уже столетие. Ее основатель противопоставлял притязания социума и ценность человеческого в человеке: «Посмотреть на школу как на общественный институт – значит увидеть в ней не будущего гражданина или функционирующего ученика, а человека сегодняшнего в его реальной обстановке, условиях самореализации; не будущую производственную силу в ее жизнеотрицающем послушании, долженствовании, выгоде и власти, а личность в ее жизнеутверждающем рвении, азарте, творении, любви и вере, надежде и свершений» [12].

Т. М. Ковалёва полагает, что в отличие от индивидуального подхода для средовой педагогики берется принцип индивидуализации, который «связан с процессом самообразования, он позволяет человеку ориентировать себя на собственные индивидуальные образовательные цели и приоритеты», «проходить свой собственный путь к освоению того или иного знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным» [6, с. 164]. Таким образом, в концепте средовой педагогики требования ФГОС прочитываются как смена базового процесса деятельности и институциональных форм ее организации.

П. Г. Щедровицкий указывает, что идея индивидуализации начинает набирать силу в начале XX в. В противоположность социализации индивидуализация противоречит базовой социальной конструкции, так как, поддерживая субъективность, порождается «неформат» и новообразования, которые в случае избытка будут разрушать эту конструкцию. Тьюторство как практика индивидуализации требует и адекватной социальной конструкции, которая, с одной стороны, нуждается в новшествах, а с другой – способна «переварить» порождаемое количество инноваций. Он делает вывод, что «появление идеологии и ценности индивидуализации в сфере образования было тесно связано с завершением индустриального этапа развития хозяйственно-экономической системы и появлением того, что сегодня очень часто называют постиндустриализмом, постиндустриальным укладом или научно-технической революцией» [13, с. 6].

Экономике инноваций требуется соответствующая инновационная педагогика. Скорее всего, сегодня это уже отражает первая десятка ведущих университетов мира, интегрированных в инновационную экономику, «производящих» самый дорогой и стратегически значимый капи-

тал – человеческий и социальный. Базой для этой десятки «университетов-передовиков» является тьюторское сопровождение, создание среды для раскрытия потенциала личности и обязательного включения в реальные проекты, а также форма индивидуальных образовательных программ, которую составляет сам студент. В этой десятке такие университеты, как Оксфорд и Кембридж насчитывают тысячелетнюю историю тьюторских моделей организации образования.

Рассматривая действительность современного российского образования, Т. М. Ковалёва показывает становление в России профессии «тьютор» и развитие практик индивидуализации как в нормативно-правовом поле, так и в разных социальных сферах [6, с. 172]. Подтверждается гипотеза П. Г. Щедровицкого о том, что «тьютор – это герой другой педагогики или совсем не педагогики, а индивидуально ориентированной практики, втянувшей в себя ценности разнообразия воспроизводственных сфер в целом» [13, с. 7].

Институционализация тьюторства. Деятельность общественно-профессиональной организации «Межрегиональной тьюторской ассоциации» приводит в 2008 г. к внесению профессии «тьютор» в единый квалификационный справочник должностей, а через год к утверждению должностной инструкции тьютора. В течение трех лет Межрегиональная тьюторская ассоциация ведет разработку профессионального стандарта тьюторского сопровождения в образовании. В этой работе участвуют более 2000 человек из всех типов образовательных организаций.

К концу 2012 г. более ста образовательных организаций России, включая Российский Союз ректоров, дают положительное экспертное заключение на эту разработку. В 2013 г. Совет по разработке профессиональных стандартов при Министерстве труда и социальной защиты РФ обращается к Межрегиональной тьюторской ассоциации за разработкой профессионального стандарта тьютора для всей социальной сферы.

Другая онтология тьюторской деятельности не позволяет педагогическим работникам ее осваивать, переходить или оформлять свою позицию, проходя традиционные «просветительские» курсы повышения квалификации и даже стажировки. Прежде всего требуется особый образовательный модуль, который обеспечит работу человека над своими онтологическими основаниями и способами выстраивания отношений с учащимся. Далее необходимо получение опыта тьюторского сопровождения, рефлексии проб преобразования себя, самонавигации своего развития. В связи с этим в Межрегиональной тьюторской ассоциации стала выстраиваться система региональных отделений, ядром работы которых является организация профессиональной подготовки в практиках индивидуализации. В настоящий момент в РФ работают 9 таких региональных отделений. Кроме того, в МПГУ и ДВФУ уже действуют 2 магистратуры, которые

реализуют свою подготовку кадров по индивидуализации и тьюторству. Но полное соответствие по форме и содержанию идеи тьюторства дает участие в ежегодном Летнем университете тьюторства, который МТА организует в разных регионах РФ.

Процесс инноваций и развития практик требует исследовательского и экспертно-консультационного сопровождения [12, с. 14]. За 2012–2014 гг. выстроена система общественно-профессиональной открытой гуманитарной экспертизы практик индивидуализации, в рамках которой за три года сертифицировано 49 практик и технологий, а также 4 программы дополнительного профессионального образования [2, с. 351–362]. Сформировалась система подготовки и присвоения статуса эксперта в сфере индивидуализации. Сегодня из списка 24 федеральных экспертов МТА любая образовательная организация РФ может выбрать себе эксперта для сопровождения в процессе развития своей практики.

Исследовательская и экспертная деятельность в МТА уже накапливает институциональные формы и наборы инструментов, характерные практикам индивидуализации. Важно подчеркнуть, что, несмотря на то, что специфический инструментарий у тьютора есть: тьюториалы, картирование, навигаторы, дневники и т. д., – он всегда недостаточен для взаимодействия с субъективным. Переход педагогов и образовательных организаций, созданных в педагогике формирования, без переосмысления своих онтологических оснований к применению форм и инструментов индивидуализации сопровождается часто псевдорезультатами и снижением традиционных результатов. Требуются особые организационно-управленческие условия, особая управленческая работа по трансформации организации в соответствии с онтологией становления человека, принципом индивидуализации, созданию образовательной среды для его самонавигации [4, с. 319–351; 14, с. 233–264].

Тьюторская позиция в образовательной практике. Продвижение идеи тьюторства и практик индивидуализации в нашей стране потребовало проработки философских и культурных оснований позиций тьютора и учителя, преподавателя, педагога, воспитателя, психолога [15, с. 18–19, 25]. Для тьютора человек – всегда деятельное субъектное начало, которое принимает решение о своем деянии в отношении своего будущего, возможности стать самим собой, реализовать себя.

М. К. Мамардашвили подчеркивал «искусственность человеческого феномена, то есть неданности человеческого в биологическом, а лишь потенциально человеческом существе» [16, с. 16]. Это дает основание рассматривать жизнь человека как его «самоделание», его самонавигацию через конфликт культурного и индивидуального, в «конflikте между процессом создания собственного образа и процессом имитации, подражания, взятия образцов культуры за свой образец» [15, с. 22].

Дилемма, возникающая между культурным и индивидуальным, не имеет абсолютного или однозначного решения, она лишь актуализируется ситуацией и каждый раз требует нового решения, адекватного обстоятельствам этой конкретной жизненной ситуации человека. Получение и применение адекватных культурных средств для конкретной ситуации индивида, как правило, требует особой работы над своими индивидуальными качествами, образом себя. Вне рамок культуры формирование образа себя (самообраза) в обыденном опыте проявляется как самовыражение и самоутверждение подростков, стремящихся как-то выделить себя в социальной группе, быстро стать «звездой». «Самопальное», «самодельное выделявание себя» – необходимое условие индивидуальности.

Конфликт между культурным и индивидуальным планом продуктивно разрешается тогда, когда найден способ становления культурной индивидуальности: «У тьютора и у его подопечного к плану индивидуального относится поиск способа, а к плану культурного – средство, в качестве которого выступает то или иное содержание культуры» [15, с. 24]. Задача тьютора заключается не в передаче знания и формировании специалиста, что обеспечивают учителя и преподаватели, консультанты и мастера, тренеры, а в помощи по организации процесса «самонавигации» обучающегося. Если «учитель знает, что есть абсолютная истина, педагог знает то, как должен формироваться человек, то тьютор знает, что существует много версий по поводу того, что существует и по поводу того, что такое человек, и действует в мире, в котором человек и мир – это проблема, и тьюторское действие суть вечное воспроизводство поиска пути (способа, метода) [15, с. 25]. Тьютор сопровождает прорастание индивидуальности на культурном поле, которое, прежде всего, держится на Учителях и носителях практик освоения образцов культуры. Тьюторское сопровождение обеспечивает актуализацию «совместного образовательного поиска» с подопечным, который «выращивает» в себе систему самонавигации:

- осознание учеником собственных желаний, интересов, запросов и целей;
- на составление карт возможностей и ресурсов, «картоида» самодвижения [17];
- организацию адекватной для картирования коммуникации с учителем, преподавателем, мастером, тренером, значимым взрослым и т. д.;
- выбор и организацию предметной и метапредметной действительности (в категориях учебного конвейера речь идет об учебных предметах и дисциплинах);
- удерживание своей стратегии на участках подготовки и обучения, пробы и испытания, реализации себя;
- на осмысление и мониторинг этапов становления себя;

- организацию работы по оценке достижений и результатов;
- на осмысление новых личных горизонтов развития и т. д.

Учитывая личный опыт и опыт коллег-тьюторов, отметим ряд специфических моментов в тьюторской модели, в онтологии становления и развития:

1) *действия в ситуации неопределенности, а не исполнения программы*. Так как окружающим не дано знание о том, куда собирается стремиться и двигаться воплотившийся человек, то всегда приходится доопределять, исследовать, уточнять ситуацию, всякий раз реконструировать ситуацию сопровождаемого, направленность его движения, согласовывать направление и средства;

2) *специфические знания о сопровождении и самонавигации*. С одной стороны, тьютору необходимо владеть картой среды, по которой предполагается движение сопровождаемого, использование ее ресурсов, а с другой – помогать ему вырабатывать некие техники самонавигации и самоорганизации.

3) *личный опыт самонавигации*. Успешность понимания другого человека как становящегося другим требует способности реконструкции его внутренних состояний, субъективных действий и фиксировать их какими-то внутренними маркерами своего движения. Поэтому более эффективным становится сопровождение у тьюторов, которые сами осознали свой опыт становления, преобразования себя, которые сами могут составлять собственную карту по самонавигации. (Кстати, в современных антропологических исследованиях уже осознана необходимость составления таких особых карт (антропоидных картоидов), совмещающих качества маршрутной карты, дневника наблюдений по выстраиванию и прохождению собственного пути и тренажера по формовке самообраза [14].)

Таким образом, становится очевидным противоречие, скрытое в институционализации образовательных форм, заявленной во ФГОС. Оно заключается в том, что обращение к ресурсности человека как делателю себя и своего пути реализуется субъектами с парадигмой формирования, которая пресекает субъективность и активность там, где она не соответствует форме. Введение новых требований на образовательные формы с возможностью самодвижения является лишь необходимым организационно-управленческим условием. Смена же у субъекта образовательной деятельности антропологических оснований, переход к онтологии, в которой человек есть деятельное начало, является условием, необходимым в педагогике развития. Это означает, что школу необходимо формировать как институт человека, возвращая в нее живого человека-субъекта, формирующего себя [17]. А это без введения института тьюторства невозможно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Федеральный** государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010. – [Электронный ресурс]. – URL: минобрнауки.рф/документы/543 (дата обращения: 23.09.2014).
2. **Степанов С. А.** Открытая экспертиза как механизм развития практик индивидуализации образования. // Проблемы индивидуализации образования: колл. Монография / М-во обр. и науки Рос. Федерации. М-во обр. и молодеж. политики Волгогр. обл. [Л. Н. Антропянская и др.]. – Волгоград : Принт, 2013. – 500 с.
3. **Степанов С. А., Суханова Е. А.** Педагогические и организационно-управленческие условия развития практики индивидуализации и тьюторства в образовательном учреждении // Теория и практика индивидуализации образования: сборник лекций / М-во обр. и молодеж. политики Волгогр. обл. Волгогр. гос. акад. ПКипРО [науч. ред. А. Н. Варющенко, Г. А. Ястребова]. – Волгоград : Принт, 2013. – 324 с.
4. **Суханова Е. А.** Структурные изменения образовательных учреждений как условие качества индивидуализации образования // Проблемы индивидуализации образования: коллективная монография / М-во обр. и науки Рос. Федерации. М-во обр. и молодеж. политики Волгогр. обл. [Л. Н. Антропянская и др.]. – Волгоград : Принт, 2013. – 500 с.
5. **Коменский Я. А.** Великая дидактика. – М., 1939. – Т. I. – [Электронный ресурс]. – URL: pedagogia.pro/node/100 (дата обращения: 23.09.2014).
6. **Ковалёва Т. М.** Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 163–180.
7. **Блаватская Е. П.** Голос безмолвия. Два пути, семь врат / пер. Е. Писаревой, под ред. К. Зайцева. – М. : Амфир, 2000. – 144 с.
8. **Локк Дж.** Мысли о воспитании: соч. в 3 т. – М. : Мысль, 1988. – Т. 3 – С. 409–651.
9. **Гордон Э., Гордон Э.** Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / пер. с англ. под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Д. Ю. Гребенкина. – Ижевск : ERGO, 2008. – 351 с.
10. **Розин В. М.** Философия субъективности. – М. : АПКипПРО, 2011 – 380 с.
11. **Фуко М.** Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 г. / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. – СПб. : Наука, 2007. – 677 с.
12. **Турчанинова Ю., Гусинский Э.** Идея школы Саммерхилл // «Первое сентября». – 1999. – № 49. – С. 8–9.
13. **Щедровицкий П. Г.** Выступление на открытой конференции // Материалы I Межрегиональной тьюторской конференции «Тьюторство: идеи и идеология». – Томск, 1996. – С. 4–10.
14. **Смирнов С. А.** Чертов мост. Введение в антропологию перехода. – Новосибирск : Офсет, 2010. – 492 с.
15. **Рыбалкина Н. В.** Идея тьюторства – идея педагогического поиска // Материалы I Межрегиональной тьюторской конференции «Тьюторство: идеи и идеология», Томск. – 1996. – С. 15–30.
16. **Мамардашвили М. К.** Философия и личность // Человек. – 1994. – № 5. – С. 5–19.
17. **Смирнов С. А.** Антропология образования: дискурс и практика или образование как институт человека // Философия образования. – 2013. – № 2. – С. 172–180.

REFERENCES

1. **The federal** state educational standard of general education, 2010. – [Electronic resource]. – URL: minobrнау-ki.rf/papers/543 (date of access: 23.09.2014).

2. **Stepanov S. A.** Open expertise as a mechanism for the development of practices of individualization of education. – Problems of individualization of education: a monograph. – Ministry of Ed. and Sci. of RF. Ministry of Ed. and Youth Policy of Volgogr. region. [L. N. Antropyanskaya et al.]. – Volgograd: Print, 2013. – 500 p.
3. **Stepanov S. A., Sukhanov E. A.** Pedagogical and organizational-management conditions for the development of the practices of individualization and tutoring in the educational institution. – Theory and Practice of individualization of education: a collection of lectures. – Ministry of Ed. and Youth Policy of Volgogr. region. Volgogr. state. Acad. PKiPRO [scientific. Ed. A. N. Varyushchenko, G.A. Yastrebova]. – Volgograd: Print, 2013. – 324 p.
4. **Sukhanov E. A.** Structural changes of educational institutions as a condition of the quality of education. – Problems of individualization of education: a collective monograph. – Ministry of Ed. and Sci. of RF. Ministry of Ed. and Youth Policy of Volgogr. region. [L. N. Antropyanskaya et al.]. – Volgograd: Print, 2013. – 500 p.
5. **Comenius J. A.** Great didactics. – Moscow, 1939. – T. I. – [Electronic resource]. – URL: pedagogia.pro/node/100 (date of access: 23.09.2014).
6. **Kovaleva T. M.** Making of a new profession of tutor in Russian education. – Education. – 2011. – No. 2. – Pp. 163–180.
7. **Blavatskaya E. P.** Voice of the Silence. Two paths, seven gates. – Transl. by E. Pisareva, ed. K. Zaitsev. – Moscow: Ampir, 2000. – 144 p.
8. **Locke J.** Some Thoughts Concerning Education: Op. 3 v. – Moscow: Mysl, 1988. – Vol. 3 – Pp. 409–651.
9. **Gordon E., Gordon E.** The Tutoring Century: a Story of alternative education in America and Western Europe. – Transl. from English under scientific ed. by S. F. Sirotkin, D. Yu. Grebyonkin. – Izhevsk: ERGO, 2008. – 351 p.
10. **Rozin V. M.** Philosophy of subjectivity. – Moscow: APKiPPRO, 2011 – 380 p.
11. **Foucault M.** Hermeneutics of the subject: a course of lectures at the Collège de France in 1981–1982. – Transl. from Fr. by A. G. Pogonyaylo. – St. Petersburg: Nauka, 2007. – 677 p.
12. **Turchaninova Yu., Gusinsky E.** The idea of the Summerhill School. – The first of September. – 1999. – No. 49. – Pp. 8–9.
13. **Shchedrovitsky P. G.** The speech at the open conference. – Materials of the I Interregional Tutor Conference «Tutoring: ideas and ideology». – Tomsk, 1996. – Pp. 4–10.
14. **Smirnov S. A.** Devil's Bridge. Introduction to the anthropology of transition. – Novosibirsk: Offset, 2010. – 492 p.
15. **Rybalkina N. V.** The idea of tutoring as an idea of pedagogical search. – Proceedings of the I Interregional Tutor Conference «Tutoring: ideas and ideology». – Tomsk, 1996. – Pp. 15–30.
16. **Mamardashvili M. K.** Philosophy and personality. – Man. – 1994. – No. 5. – Pp. 5–19.
17. **Smirnov S. A.** Anthropology of Education: discourse and practice or education as an institution of man. – Philosophy of Education. – 2013. – No. 2. – Pp. 172–180.

BIBLIOGRAPHY

Examination of educational innovations. – Ed. G. N. Prozumentova. – Tomsk: Tomsk State University Press, 2007. – 156 p.

Federal State Educational Standard of primary education, 2008. – [Electronic resource]. – URL: minobrnau-ki.rf/papers/543 (date of access: 23.09.2014).

Federal State educational standard of secondary education, 2012. – [Electronic resource]. – URL: minobrnau-ki.rf/papers/543 (date of access: 23.09.2014).

Mayer B. O., Nalivayko N. V. On the ontology of the quality of education in the knowledge society. – Philosophy of Education. – 2008. – No. 3(24). – Pp. 4–18.

Prozumentova G. N. Research support of the innovation processes in education. – Methodology and methods of support of the regional development projects of education. – Ed. E. Kazakova, A. M. Moiseev. – Moscow, 2003. – Pp. 14–36.

Принята редакцией: 04.11.2014.

УДК 376.5 + 37.0 + 316.3/.4

ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Г. В. Митина (Хабаровск)

Автор обращается к проблеме философского осмысления процесса социализации младшего школьника. На основе анализа исторических взглядов философов на природу человека, общества, культуры в качестве методологических основ данного процесса рассматриваются антропологический, средовой, деятельностный и личностный подходы.

Уровень развития социума и уровень развития членов этого социума взаимообусловлены. Следовательно, сопровождая социализацию младшего школьника, важно создать условия для индивидуального развития каждого ребенка через организацию развивающей образовательной среды. Образовательная среда должна выступать прототипом социокультурной среды, позволяя ребенку осознавать и выстраивать собственную систему отношений. Складывающиеся социально-типичные отношения ребенка формируют его индивидуальность. Социокультурная среда образовательного учреждения создает то культурное пространство, в котором ребенок через освоение различных знаков как продуктов общественного развития и развитие самосознания усваивает общественно-исторический опыт – социализируется.

Изучение категории «социализация» в философско-психологическом аспекте позволяет определиться с сущностью понятия «социализация», под которым в настоящем исследовании будет пониматься процесс вхождения человека в окружающую его социокультурную среду, ход и результат которого определяется выстраиваемой этим человеком системой отношений с самим собой, другими людьми, внешним миром. В качестве методологической основы рассмотрения процесса социализации

© Митина Г. В., 2014

Галина Валентиновна Митина – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования, Дальневосточный государственный гуманитарный университет.

E-mail: gvmitina@mail.ru

Galina Valentinovna Mitina – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Chair of the Theory and Methodology of Pedagogical and Defectological education, Far Eastern State University of Humanities.

младшего школьника будут выступать антропологический, средовой, деятельностный и личностный подходы.

Ключевые слова: социализация младшего школьника, антропологический, средовой, деятельностный и личностный подходы.

PHILOSOPHICAL UNDERSTANDING OF THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENT SOCIALIZATION

G. V. Mitina (Khabarovsk)

The author addresses the problem of philosophical understanding of the process of the primary school student socialization. On the basis of analysis of the historical views on the nature of man, society and culture, the anthropological, environmental, activity and personality approaches are considered to be the methodological foundation of this process.

The level of development of society and the level of development of the members of this society are interdependent. Consequently, while supporting socialization of the junior pupil, it is important to create conditions for the individual development of each child through organization of the developing educational environment. Educational environment should act as a prototype of the socio-cultural environment, allowing the child to recognize and build his/her own system of relations. The developing social-typical relationships of the child shape his/her personality. The socio-cultural environment of the educational institution creates a cultural space, in which the child through the development of various symbols as products of social development and the development of self-consciousness absorbs the socio-historical experience, thus he/she socializes.

Keywords: primary school student socialization; anthropological, environmental, activity and personality approaches.

Понятие «социализация» давно и всесторонне раскрыто представителями разных отраслей науки: философами, социологами, психологами, педагогами. Большинство современных исследователей придерживаются общепринятого определения данного понятия: социализация – усвоение системы знаний, ценностей и норм [1; 2].

Изучение проблемы педагогического сопровождения социализации младшего школьника обращает нас к поиску методологических основ организации данного процесса.

Многогранность представлений в определении сущности социализации обусловлена различными идеологическими установками ученых, связанными с пониманием природы человека. Ученые-философы, биологи, психологи, социологи, педагоги, отмечая дуальную природу человека, ведут нескончаемую дискуссию о соотношении в человеке биологического и социального начал.

В концепциях, называемых биологизаторскими, главным двигателем человеческого общества считается борьба за существование и естественный отбор, вся жизнедеятельность человека определяется данной ему от рождения биологической, инстинктивной природой и сущностью, которая неизменна. Следует, конечно, согласиться, что человек подчинен законам природы и не может их отменить. Вместе с тем благодаря своему разуму он вышел за пределы животного состояния и сознательно управляет своей жизнедеятельностью.

Представители противоположного – социологизаторского – подхода в определении сущности человека устанавливают приоритет социума, культуры, полагая, что человек, его жизнь и поведение целиком зависят от общества. Социогенезаторские концепции, определяющие человека как чисто социальную сущность, полностью лишенную биологических черт, также занимают крайнюю позицию в понимании соотношения в человеке биологических и социальных факторов.

Осмысление же сущности процесса социализации человека невозможно без рассмотрения его биологической и социальной составляющих в неразрывном единстве и взаимообусловленности, что и подтверждают современные философы, концентрируя внимание на изучении человека как интегрального единства уровней: биологического, психического и социального, формирующихся из двух начал (природного и социального, наследственного и приобретенного) [3].

Только целостное единство человека, заявленное в антропологическом подходе, позволяет ему функционировать в качестве полноправного члена общества. При этом отношение человека к обществу, его социальные навыки, умения, знания, почерпнутые им из всемирного хранилища социально-исторического опыта человечества, определяют в дальнейшем его отношение к природному миру. Социализация биологических черт и свойств человека происходит за счет приращения в нем сверхбиологического, то есть появления сугубо социальных функций (труд, сознание, язык, мораль). Взаимообусловленность природного и социального начал в человеке проявляется в ходе процессов социализации в течение всей жизни. Личностные проявления человека (ребенка) зачастую могут быть обусловлены его наследственностью, особенностями физического развития, что необходимо учитывать, организуя сопровождение социализации младших школьников. В то же время по характеру интересов, потребностей, ценностных установок, действий можно судить о том окружении (социуме), в котором человек вырос. Следовательно, окружающая среда, в свою очередь, также определяет результат социализации.

Антропологический подход ориентирует на восприятие ребенка при сопровождении его социализации как интегрального единства биологического, психологического и социального. Характер вхождения ребенка в

социум обусловлен как его наследственностью, так и тем окружением, в котором ребенок появился на свет и провел первые годы жизни.

Решение проблемы отношения «человек – мир», рассмотрение процесса взаимодействия индивида и общества представляет собой раскрытие сущности социализации личности. При этом возникает очередная философская проблема: изначальноны приоритеты человека или общества [4].

Сопоставление индивидуалистической (первичен индивид) и коллективистской (первично общество) интерпретаций общества показывает, что каждая из них несет разумное зерно: для удовлетворения своих потребностей индивиды производят общество, а оно, в свою очередь, в постоянно возобновляющемся процессе производит индивидов. Обе интерпретации должны постоянно дополнять друг друга.

Изучение философской проблемы «человек – общество» свидетельствует о том, что социализация личности представляет собой, с одной стороны, принятие законов, норм, правил того общества, в которое включается человек, с другой – включение в договорные общественные отношения позволяет индивиду максимально реализовать свои потребности.

Если рассматривать общество как реальную действительность, в условиях которой происходит развитие человека, то в таком аспекте оно может быть идентифицировано со средой, в частности, ее социокультурной составляющей.

Обращение к концептуальным основам средового подхода позволяет определить среду как нечто, среди чего пребывает субъект, что оказывает влияние на формирование его образа жизни, развитие и типизацию личности. Словообразовательные конструкты понятия указывают на место и роль среды в жизнедеятельности индивида, которые могут быть самого разного, иной раз абсолютно противоположного, плана. Пребывать «среди» означает находиться рядом, наряду, между, в середине, в центре чего-либо. Посредствовать – способствовать чему-либо: побуждать, помогать, позволять, порождать и т. д. Опосредовать – значит влиять, преломлять что-либо и тем самым оздоравливать, обогащать, облагораживать, одушевлять и пр. Осреднять – типизировать.

Из многообразия видов среды (географическая, природная, социальная) именно социокультурная среда выступает живым организмом в руках педагога, управление которым позволяет максимально обеспечить социализацию обучающихся. Социокультурная среда выступает как синтез социума и культуры, которые «развивают, растят, подпитывают личность». Социокультурная среда, как некая «активная» субстанция, воздействующая на «пассивного» человека, может являться фактором, условием или средством, обеспечивающим его включение в общественные отношения.

Выступая в качестве фактора, среда либо содействует процессу развертывания заложенных в человеке свойств, либо определяет его развитие. Действие среды, согласно теории Л. С. Выготского, зависит от степени осмысления человеком этой среды, от того, в каком значении она для него выступает (см.: [5]).

Однако в процессе социализации человек является не только объектом воздействия социальной среды, но и субъектом, выступая для другого человека как элемент окружающей среды, оказывая на него влияние своими отношениями и действиями. Как отмечает Д. Ж. Маркович, «социальное поведение человека возникает как следствие того, что один человек важен для другого как часть его среды. Вот почему важно изучать влияние социальной среды на поведение человека, как и влияние поведения человека на общественную среду» [6, с. 53]. В. В. Рубцов также ведет речь о том, что для человека среда – это и «тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах» [7, с. 14]. Характер социальной среды во многом определяется теми межчеловеческими отношениями, которые складываются между людьми. А этот характер, в свою очередь, будет определять процесс и результат социализации личности.

Образовательное учреждение как институт социализации заключает в себе как некий социальный потенциал, так и культурный. Если социальный потенциал может содержать наряду с положительным отрицательный или нейтральный опыт, то культурный потенциал включает только позитивный (с точки зрения той или иной эпохи) опыт. Тогда социокультурный потенциал образовательного учреждения может рассматриваться как специально созданные (искусственные) культурологические условия, содействующие полноценной социализации личности. Социальная среда в данном случае выступает как часть заданной культуры, включающей окружающие человека предметы, действующую идеологию, взаимоотношения. Окружающая среда (природная, социальная) как совокупность знаков, исторически выработанных форм и способов деятельности, является, по Л. С. Выготскому, ведущим источником развития ребенка. «Опыт ученика, установление условных рефлексов, всецело и без всякого остатка определяется социальной средой» [8, с. 82].

Именно культурное пространство человека является базовым информационным полем, информационной матрицей, где главной единицей измерения является не просто человек с точки зрения его личностной структуры, что чаще всего попадает в фокус научного исследования, а человек со свойственной ему системой социальных отношений, то есть отношений определенной векторной направленности: к природе, человеку и обществу, культуре (миротворчеству), самому себе. Наиболее полное

проявление и развитие этих отношений происходит в процессе социализации индивида.

При этом, как отмечает А. М. Новиков, «человек малообразованный, малокультурный вполне может быть включен в социальную систему – таких примеров сколько угодно», но «овладение основами культуры невозможно без социализации – без социализации человеческий индивид вообще не может стать человеком в полном смысле слова» [9, с. 63].

Раскрывая проблему соотношения процессов социализации и овладения человеком основами культуры, мы исходим из культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [10]. Согласно данной концепции, психологическое содержание понятия «социализация» непосредственно связано со способностью субъекта к осмыслению и переосмыслению окружающей действительности в процессе овладения собственной психикой и личностью. Средством осмысления и переосмысления окружающего мира выступает общение. Именно общение вызывает у человека потребность в овладении языком, письмом, системой счисления и др. как вспомогательными средствами поведения, в использовании и употреблении различных знаков, которые человечество создало в процессе своего исторического развития. Любая культура представляет собой организованную определенным образом систему знаков. С помощью этих знаков и средств человек овладевает своими психическими функциями и процессами, которые культурно совершенствуясь, способствуют выработке новых способов мышления, овладению культурными средствами поведения. Средства, при помощи которых человек становится субъектом своей психики, отражают степень его социальности, так как именно с их помощью человек строит свои отношения с миром, окружающими людьми, самим собой.

Благодаря усвоению исторически выработанных форм и способов деятельности происходит культурное развитие ребенка, следствием которого, в свою очередь, становится рождение личности как социального индивида. Культурное развитие поведения заключается во внутренних изменениях того, что дано человеку природой в естественном развитии поведения.

Знаки как продукты общественного развития, несущие на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок, приобретаются им в общении со взрослыми. В качестве механизма усвоения общественно-исторического опыта выступает интериоризация. Каждый новый знак должен приобрести для ребенка определенный смысл и лишь после этого он может наполниться определенным значением. Побуждаемый словом взрослого ребенок совершает те или иные действия, осваивая их смысл. Переняв от взрослого способ обращения и освоив значение различных знаков, ребенок начинает воздействовать словом на взрослого. И только когда ребенок начинает воздействовать словом на самого себя, происхо-

дит внутреннее принятие внешних законов и правил. Л. С. Выготский указывает, что степень приспособления к среде напрямую зависит от возрастного развития ребенка. Как отмечает Е. Е. Кравцова, «подлинное вхождение в социум возможно лишь в том случае, когда социализирующийся не подчиняется кому-то или чему-то, а подчиняет себе внешние обстоятельства через их осмысление или переосмысление» [11, с. 35].

Роль символов и жестов в процессе социализации индивида раскрывается и в теории Дж. Г. Мида. Социализированный индивид, согласно теории ученого, характеризуется способностью понимать значения жестов и символов, а также принимать на себя роли других людей. Интериоризация системы общественных взглядов, преобразование социального контроля в самоконтроль происходит за счет принятия индивидом на себя роли «обобщенного другого», под которым Дж. Г. Мид понимал некие обобщенные ценности и стандарты поведения некоторой группы. Социализирующийся ребенок, принимая роли, задаваемые ему обществом, интерпретирует реальную социальную ситуацию и приобретает новое отношение к себе [12].

С. Л. Рубинштейн, продолжая линию Л. С. Выготского, связывает процесс социализации личности с этапами развития самосознания, обусловленными процессом интериоризации – переводом внешних средств-знаков во внутренние образы, элементы речи. Согласно С. Л. Рубинштейну, через свои отношения с окружающими людьми, через познание других людей человек приходит к познанию собственного «я» [13]. А рефлексия своего «я» и есть осознание своего способа жизни, своих отношений с миром и людьми. Включаясь во взаимодействие со все более разнообразными группами, расширяя социальные связи, человек более глубоко познает свой внутренний мир, что позволяет ему ставить перед собой определенные цели и задачи, вырабатывать свою жизненную программу. Все это свидетельствует о том, что только в деятельности человек способен познать и проявить себя. Следовательно, деятельностный подход также выступает в качестве одной из методологических основ процесса социализации.

Этот же подход к рассмотрению процесса вхождения человека в окружающую среду находим у А. Н. Леонтьева, считающего, что именно сознание формирует внутренний план деятельности за счет синтеза динамических моделей действительности. Сознание, с одной стороны, направляется и определяется деятельностью человека, с другой – осуществляет регуляцию деятельности и тем самым улучшает приспособляемость человека к внешнему миру. Изменение иерархии мотивов и целей, соотнесение и соподчинение мотивов является показателем становления связной системы личностных смыслов личности, которая выражается в отношениях человека к окружающему миру, реализуемых в деятельности. При этом ученый отмечает, что «процесс развития лич-

ности всегда остается глубоко индивидуальным, неповторимым. Он дает сильные смещения по абсциссе возраста, а иногда вызывает социальную деградацию личности. Главное – он протекает совершенно по-разному в зависимости от конкретно-исторических условий, от принадлежности индивида к той или иной социальной среде» [14, с. 283].

Свойства, отражающие социально-типичное в личности, характеризуют ее обобщенное отношение к определенным сторонам действительности (к людям, коллективу, труду, к самому себе, культуре и др.). Социально-типичное отношение личности проявляется в социальных ролях, исполняемых в группе и коллективе или в социально-исторических общностях, определяется системой мотивов, отражающей направленность личности. В зависимости от определенных социально-типичных отношений формируется все индивидуальное в личности. А значит, создавая определенную социально-образовательную среду, выстраивая соответствующую систему отношений, педагог может управлять процессом усвоения ребенком этих отношений, развитием его самосознания и индивидуальности. Все это и будет являться залогом успешной социализации.

Уровень развития социума и уровень развития членов этого социума взаимообусловлены. Следовательно, сопровождая социализацию младшего школьника, важно создать условия для индивидуального развития каждого ребенка через организацию развивающей образовательной среды. Образовательная среда должна выступать прототипом социокультурной среды, позволяя ребенку осознавать и выстраивать собственную систему отношений. Складывающиеся социально-типичные отношения ребенка формируют его индивидуальность. Социокультурная среда образовательного учреждения создает то культурное пространство, в котором ребенок через освоение различных знаков как продуктов общественного развития и развитие самосознания усваивает общественно-исторический опыт – социализируется. Как подчеркивает Л. С. Выготский, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка. При этом социальная среда, а следовательно, и переживания ребенка, – это диалектически развивающийся динамический процесс. Отношение человека к среде всегда должно носить характер активности, а не простой зависимости. Поэтому приспособленность к среде может означать жесточайшую борьбу с отдельными элементами среды и всегда известные активные взаимоотношения с ней. Следовательно, в одной и той же социальной среде возможны совершенно разные социальные установки индивида, и все дело в том, в каком направлении будет воспитана эта активность [10]. Педагог должен знать, что означает для ребенка окружающая его социокультурная среда, какого его отношение к отдельным сторонам этой среды. А это возможно только при внимательном изучении самого ребенка.

Изучение категории «социализация» в философско-психологическом аспекте позволяет определиться с *сущностью понятия «социализация», под которым в настоящем исследовании понимается процесс вхождения человека в окружающую его социокультурную среду, ход и результат которого определяется выстраиваемой этим человеком системой отношений с самим собой, другими людьми, внешним миром.* В качестве методологической основы рассмотрения процесса социализации младшего школьника будут выступать антропологический, средовой, деятельностный и личностный подходы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Григорьева А. А.** Философские основы социализации личности // Философия образования. – 2012. – № 2 (41). – С. 12–17.
2. **Крутько Е. А.** Социализация и асоциализация как философская проблема // Философия образования. – 2011. – № 2 (35). – С. 166–171.
3. **Балашов Л. Е.** Философия. – М.: Дашков и К, 2009. – 664 с.
4. **Шафранова О. Е.** Аксиологические основания повышения эффективности профессионального образования // Философия образования. – 2013. – № 2. – С. 41–49.
5. **Леонтьев А. Н.** Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 108–127.
6. **Маркович Д. Ж.** Социальная экология. – М., 1991. – 339 с.
7. **Рубцов В. В.** Развитие образовательной среды региона. – М., 1997. – 142 с.
8. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
9. **Новиков А. М.** Методология учебной деятельности. – М., 2005. – 176 с.
10. **Выготский Л. С.** Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14, Психология. 1991. – №4. – С. 5–18.
11. **Кравцова Е. Е.** Психологическое содержание понятия «социализация» в рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского // Журнал практического психолога. – 2005. – № 6. – С.32–38.
12. **Мид Дж. Г.** Избранное // Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; сост. и переводчик В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.
13. **Рубинштейн С. Л.** Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
14. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.

REFERENCES

1. **Grigoriev A. A.** Philosophical Foundations of socialization. – Philosophy of education. – 2012. – No. 2 (41). – Pp. 12–17.
2. **Krut'ko E. A.** Socialization and a-socialization as a philosophical problem. – Philosophy of Education. – 2011. – No. 2(35). – Pp. 166–171.
3. **Balashov L. E.** Philosophy. – Moscow : Dashkov i K, 2009. – 664 p.
4. **Shafranov O. E.** Axiological foundations of improving the effectiveness of vocational training. – Philosophy of Education. – 2013. – No. 2. – Pp. 41–49.

5. **Leontiev A. N.** Teaching about environment in the pedagogical works of L. S. Vygotsky (a critical study). – Questions of psychology. – 1998. – No. 1. – Pp. 108–127.
6. **Markovic D. J.** Social Ecology. – Moscow, 1991. – 339 p.
7. **Rubtsov V. V.** Development of the educational environment of the region. – Moscow, 1997. – 142 p.
8. **Vygotsky L. S.** Educational Psychology. – Moscow : Pedagogy, 1991. – 480 p.
9. **Novikov A. M.** Methodology of training activities. – Moscow, 2005. – 176 p.
10. **Vygotsky L. S.** The problem of cultural development of the child (1928). – L. S. Vygotsky. – Vestn. of Mosk. Univ. Ser.14. Psychology. – 1991. – No. 4. – Pp. 5–18.
11. **Kravtsova E. E.** Psychological content of the concept of «socialization» in the cultural-historical approach of Vygotsky. – Journal of Practical Psychology. – 2005. – No. 6. – Pp. 32–38.
12. **Mead J. G.** Selected works. – Coll. of translations. – RAS. INION. Center of soc. sci.-inform. studies. Dep. of Sociology and Social. psychology; comp. and translator V. Nikolaev; Ed. D. V. Efremenko. – Moscow, 2009. – 290 p.
13. **Rubinstein S. L.** Selected philosophical and psychological works: Fundamentals of ontology, logic and psychology. – Moscow : Nauka, 1997. – 463 p.
14. **Leont'ev A. N.** Activity. Consciousness. Personality. – Moscow, 1975. – 304 p.

BIBLIOGRAPHY

Abraamova E. First-graders and their parents: life under new rules. – Bulletin of public opinion. – 2013. – No. 1 (114). – Pp. 110–118.

Abulkhanova-Slavskaya K. A. The person in the process of activity and communication. – Psychology of Personality: 2 vol.: reading book. – Samara, 2002. – Vol. 2. – Pp. 301–330.

Amonashvili Sh. A. How are you, children? – Moscow : Obrazovanie, 1986. – 180 p.

Averin V. A. Psychology of children and students. – [Electronic resource]. – URL: psyera.ru (date of access: 23.09.2014).

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

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

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

Принята редакцией: 05.11.2014.

Раздел VI ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ АНАЛИЗА

Part VI. LANGUAGE EDUCATION: NEW APPROACH ANALYSIS

УДК 13+81

«ЯЗЫКОВОЙ ЛАНДШАФТ» КАК КАТЕГОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ

Л. П. Загорулько (Новосибирск)

Языковые изменения, происходящие в постсоветской России, требуют разработки понятийного аппарата и методов, позволяющих проследить глобализационные и языковые процессы во взаимодействии. Одним из таких методов может выступать, на наш взгляд, метод «языкового ландшафта», позволяющий исследовать языковое состояние общества в целом в отличие от метода «лингвистического ландшафта» как метода исследования только языковых проблем.

Очевидно, что изменение языкового ландшафта зависит от геополитических процессов. Следовательно, необходимо говорить о категории «языкового ландшафта» не только с точки зрения языкознания, но и с позиции социальной философии.

Поскольку язык как универсальное средство коммуникации отражает изменения во всех сферах жизни общества, следовательно, понятийный объем термина «языковой ландшафт» не должен ограничиваться лингвистическими рамками. Проблемы, с которыми приходится сталкиваться обществу в условиях глобализации, носят комплексный характер, и их решение требует взаимодействия всего комплекса наук. Именно для философии важны исследования социальных взаимосвязей, так как они подтверждают актуальность проблемы взаимодействия языков с точки зрения развития социума. По мнению автора, в данном контексте понятия «языковой ландшафт» и «мироустройство» можно рассматривать как синонимы, поскольку решение языковых проблем могло бы помочь разрешить

© Загорулько Л. П., 2014

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

E-mail: lpzagorulko@list.ru

Zagorulko Lyubov Petrovna – Candidate of Philosophical Sciences, Docent, Head of the Foreign Languages Department at the Novosibirsk Military Academy of the Interior Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

многие противоречия, которые, на первый взгляд, не имеют никакого отношения к языкознанию.

Исследование категории «языковой ландшафт» с точки зрения социальной философии обусловлено тем, что метафора представляет собой такое категориальное явление, в котором изначально заложена двоякая сущность, выражающаяся в онтологическом дуализме, создающем возможность для исследований метафоры с разных позиций.

Поскольку изучение языкового ландшафта предполагает комплексное исследование, а философия призвана обеспечить обобщенное видение предметных областей различных наук, то, следовательно, категория «языковой ландшафт» как метод исследования социальной философии позволяет очертить круг проблем, который требует дальнейшего изучения в различных аспектах.

Ключевые слова: социальная философия, лингвистический/языковой ландшафт, мироустройство, взаимодействие глобализационных и языковых процессов.

«LANGUAGE LANDSCAPE» AS A CATEGORY OF SOCIAL PHILOSOPHY

L. P. Zagorulko (Novosibirsk)

The language changes, taking place in the post-Soviet Russia, require the development of conceptual framework and methods for tracing the globalization and linguistic processes in collaboration. One of such methods, in our view, can be the method of «language landscape», allowing one to explore the language status of the society as a whole, in contrast to the «linguistic landscape» as a method of investigating the language problems only.

The author believes that changing of the language landscape depends on the geopolitical processes. Therefore, it is necessary to talk about «language landscape» category not only from the point of view of Linguistics, but also from the perspective of social philosophy.

Since language as a universal medium of communication reflects changes in all spheres of society, the conceptual scope of the «language landscape» term should not be limited to the linguistic framework. The problems facing society in the context of globalization are complex and their solution requires interaction of all the sciences. It is for philosophy that the studies of social interactions are important, because they confirm the urgency of the problem of interaction of languages in terms of the development of society. According to the author, in this context the notions of «language landscape» and «world order» can be seen as synonyms, since language problems could help resolve many contradictions, which at first sight have nothing to do with Linguistics.

Study of the language landscape in terms of social philosophy is conditioned by that the metaphor is such a categorical phenomenon in which initially a dual entity is put, which is expressed in terms of ontological dualism, creating an opportunity for studying metaphor from different positions.

Since the study of language landscape involves a complex study, whereas philosophy is called to provide a generalized vision of the subject areas of various

sciences, the category of «language landscape» as a research method of social philosophy allows one to identify issues that require further study in various aspects.

Keywords: *social philosophy, linguistic/language landscape, world order, interaction of globalization and language processes.*

Следует отметить, что языковой ландшафт сам по себе не существует. Существует ареал распространения языков. Его изменение зависит от происходящих в данный момент времени экономических, политических и миграционных процессов, происходящих в мире, то есть от геополитических процессов. Следовательно, необходимо говорить о категории «языкового ландшафта» не только с точки зрения языкознания, но и с позиции социальной философии. В расширение границ исследования, касающегося анализа языкового ландшафта с позиции социальной философии, вносит вклад работа «Языковой ландшафт, мультилингвализм и социальные изменения», опубликованная в 2012 г. (см.: [1]).

Необходимо рассмотреть, как расширяется понятийный объем категории «языковой ландшафт», которая представляет собой метафору, если она исследуется как категория социальной философии. Под онтологической сущностью метафоры в данном контексте понимается «перенос формата с одного денотата на другой по аналогии» [2, с. 70]. При этом «обязательным условием подмены является абстрактная работа ума по переносу названия, заключающаяся в обнаружении подобия, «косвенных аналогий» сходства» [2, с. 48]. Изначально «языковой ландшафт» изучался как лингвистическая проблема. Вопросы «языкового ландшафта» нашли освещение в работах таких авторов, как Дж. Ценоз, Д. Гортер, П. Бакхаус, М. Барни, С. Багна, Е. Бен-Рафаел, Е. Шохами, М. Х. Амара, Н. Трумпер-Хечт, Дж. Л. Калтен, Е. Х. Дхонначе, Р. Лоундри, Р. Борхис, А. В. Кирилина и др. [3–10].

Мы считаем, что исследование категории «языковой ландшафт» с точки зрения социальной философии обусловлено тем, что «метафора представляет собой такое категориальное явление, в котором изначально заложена двоякая сущность, выражающаяся в онтологическом, функциональном и знаковом дуализме. Дуализм такого рода создает возможность для многочисленных, порой и небесспорных, исследований метафоры с разных позиций и с разных точек зрения» [2, с. 13].

Термин «linguistic landscape», который ввели в употребление в 1997 г. Р. Лоундри и Р. Борхис, в переводе означает «лингвистический/языковой ландшафт». Р. Лоундри и Р. Борхис рассматривали «лингвистический ландшафт» только как «язык дорожных знаков, рекламных щитов, названий улиц и общественных знаков госучреждений, который формирует

лингвистический пейзаж территории, региона или городской агломерации» [8, с. 25].

Аналитический обзор литературы по проблематике позволяет сделать вывод о том, что «лингвистический/языковой ландшафт» рассматривается до сих пор только как категория языкознания.

Поскольку этот аспект именно с позиции социальной философии недостаточно обоснован, обратимся к определению понятийного объема термина «языковой ландшафт». Очевидно, что язык как универсальное средство коммуникации отражает изменения во всех сферах жизни общества, следовательно, понятийный объем термина «языковой ландшафт» не должен ограничиваться только лингвистическими рамками. Именно для философии важны исследования социальных взаимосвязей, так как они подтверждают актуальность проблемы взаимодействия языков с точки зрения развития социума. Мы считаем, что в данном контексте понятия «языковой ландшафт» и «мироустройство» можно рассматривать как синонимы, поскольку решение языковых проблем могло бы помочь разрешить многие противоречия, которые, на первый взгляд, не имеют никакого отношения к языкознанию. Одним из примеров этого служат недавние события в бывшей Югославии, а также происходящие в настоящее время в Украине.

В комплексных исследованиях глобальных проблем существенно возрастает роль философии, которая призвана обеспечить реальное взаимодействие различных наук, не допуская абсолютизации отдельных факторов общественного развития и противопоставления одних из них другим (см.: [11]). «Всестороннее решение глобальной проблемы человека не может не опираться на целый комплекс наук о человеке», – писал И. Т. Фролов [12, с. 43]. Любая из глобальных проблем, будучи комплексной, выступает в различных аспектах, каждый из которых требует специальных исследований в рамках отдельных дисциплин. Выявление же взаимосвязей, иерархической соподчиненности, которая и определяет стратегию исследования характера комплексной со-подчиненности – прерогатива научной философии [13, с. 10]. Научная философия обеспечивает, организует междисциплинарное взаимодействие широкого круга наук. Фактически комплексный междисциплинарный подход осуществляется осуществлением классической триады диалектического процесса познания: непосредственное – опосредованное – целостное» [13, с. 11].

Проблемы, с которыми приходится сталкиваться обществу в условиях глобализации, носят комплексный характер, и их решение требует взаимодействия всего комплекса наук.

Исследования глобальных проблем представляют собой пример комплексных исследований, создающих, «точки роста» [12, с. 43] нового зна-

ния благодаря концентрации многих наук – естественных и общественных, и утверждающих глобальные подходы.

Представляется справедливым утверждение В. С. Стёпина о том, что «должно существовать некоторое обобщенное видение предметных областей каждой из наук, которое позволило бы сравнивать различные картины исследуемой реальности, находить в них общее и идентифицировать их, рассматривая как одну и ту же объективную действительность, что предполагает обмен понятиями и методами между различными науками» [14, с. 609].

Таким образом, категория «языковой ландшафт» как метод исследования социальной философии, позволяет очертить тот круг проблем, который освещен в недостаточной степени и требует дальнейшего изучения при характеристике «языкового ландшафта» постсоветской России в различных аспектах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Hélot C., Barni M., Janssens R., Bagna C.** Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change. – Peter Lang, Frankfurt am Main, 2012. – 348 p.
2. **Хахалова С. А.** Метафора в аспектах языка, мышления и культуры: монография. – Иркутск : ИГЛУ, 2011. – 292 с.
3. **Cenoz J., Gorter D.** Linguistic Landscape and Minority Languages // International Journal of Multilingualism. – 2006. – No. 3(1). – Pp. 67–80.
4. **Backhaus P.** Linguistic Landscape. A comparative Study of Urban Multilingualism in Tokio // Multilingual Matters (136). – New York; Ontario; Clevalon, 2007. – 158 p.
5. **Barni M., Bagna C.** Linguistic landscape and language vitality // Shohamy E., Ben-Rafael E., Barni M. (eds). Linguistic Landscape in the City. – New York; Bristol; North York, 2010. – Pp. 3–19.
6. **Ben-Rafael E., Shohamy E., Amara M. H., Trumper-Hecht N.** Linguistic Landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel // International Journal of Multilingualism. – 2006. – No. 3(1). – Pp. 7–31.
7. **Kalten J. L., Dhonnache E. H.** Language and Inter-language in Urban Irish and Japanese Linguistic Landscapes // Shohamy E., Ben-Rafael E., Barni M. (eds). Linguistic Landscape in the City. – New York; Bristol; North York, 2010. – Pp. 19–36.
8. **Laundry R., Bourhis R. Y.** Linguistic landscape. And ethnolinguistic vitality: An empirical study // Journal of Language and Social Psychology, 1997. – No. 16(1). – Pp. 24–49.
9. **Shohamy E., Ben-Rafael E., Barni M.** (eds). Linguistic Landscape in the City. – New York; Bristol; North York, 2010. – 354 p.
10. **Кирилина А. В.** Описание лингвистического ландшафта как новый междисциплинарный метод исследования языка в эпоху глобализации. – [Электронный ресурс]. – URL: http://eprints.tversu.ru/3798/1/Вестник_ТвГУ_Серия_Филология_2013._24_Выпуск_5_С._159-167_.pdf (дата обращения: 23.09.2014).
11. **Лагерь А. И.** Динамика языка в эпоху глобализации: социально-философский анализ // Философия образования. – 2014. – № 2(53). – С. 223–237.
12. **Фролов И. Т.** Человек и человечество в условиях глобальных проблем // Вопросы философии. – 1981. – № 9. – С. 32–48.

13. **Лысак И. В.** Общество как система: учеб. пособие по социальной философии для студентов высших учебных заведений. – Таганрог, 2012. – 162 с.
14. **Стёпин В. С.** Теоретическое знание. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

REFERENCES

1. **Hélot C., Barni M., Janssens R., Bagna C.** Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change. – Peter Lang, Frankfurt am Main, 2012. – 348 p.
2. **Khakhalova S. A.** Metaphor in language, thought and culture: a monograph. – Irkutsk : IGLU, 2011. – 292 p.
3. **Cenoz J., Gorter D.** Linguistic Landscape and Minority Languages. – International Journal of Multilingualism. – 2006. – No. 3(1). – Pp. 67–80.
4. **Backhaus P.** Linguistic Landscape. A comparative Study of Urban Multilingualism in Tokio. – Multilingual Matters (136). – New York; Ontario; Clevalon, 2007. – 158 p.
5. **Barni M., Bagna C.** Liguistic landscape and language vitality. – Shohamy E., Ben-Rafael E., Barni M. (eds). Linguistic Landscape in the City. – New York; Bristol; North York, 2010. – Pp. 3–19.
6. **Ben-Rafael E., Shohamy E., Amara M. H., Trumper-Hecht N.** Linguistic Landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel. – International Journal of Multilingualism. – 2006. – No. 3 (1). – Pp. 7–31.
7. **Kalten J. L., Dhonnache E. H.** Language and Inter-language in Urban Irish and Japanese Linguistic Landscapes. – Shohamy E., Ben-Rafael E., Barni M. (eds). Linguistic Landscape in the City. – New York; Bristol; North York, 2010. – Pp. 19–36.
8. **Laundry R., Bourhis R. Y.** Linguistic landscape. And ethnolinguistic vitality: An empirical study. – Journal of Language and Social Psychology, 1997. – No. 16(1). – Pp. 24–49.
9. **Shohamy E., Ben-Rafael E., Barni M.** (eds). Linguistic Landscape in the City. – New York; Bristol; North York, 2010. – 354 p.
10. **Kirilina A. V.** The description of the linguistic landscape as a new method of language research in the age of globalization. [Electronic recourse]. – URL: eprints.tversu.ru/3798/1/Вестник_ТвГУ_Серия_Филология_2013_24_Выпуск_5_C_159-167_.pdf (date of access: 23.09.2014).
11. **Lager A. I.** Dynamics of language in the age of globalization: a social-philosophical analysis. – Philosophy of Education. – 2014. – No. 2(53). – Pp. 223–237.
12. **Frolov I. T.** Man and mankind in conditions of global issues. – Questions of Philosophy. – 1981. – No. 9. – Pp. 32–48.
13. **Lysak I. V.** Society as a system: a manual on social philosophy for university students. – Таганрог, 2012. – 162 p.
14. **Stepin V. S.** Theoretical knowledge. – Moscow : Progress-Tradition, 2000. – 744 p.

BIBLIOGRAPHY

Zagorulko L. P. Language education in modern conditions (a socio-philosophical analysis): monograph; ex. ed. N. V. Nalivayko; Ministry of internal affairs of the Russian Federation, NVI MVD; Ministry of education and sciences of the Russian Federation, NSPU; Research institute of philosophy of education. – Novosibirsk : publishing house of the Siberian Branch of the Russian Academy of sciences, 2012. – 124 p. – (Vol. XLI. Supplement to the «Philosophy of Education» journal).

Backhaus P. Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo. – Clevedon; Buffalo : Multilingual Matters, 2007.

Barni M., & Bagna C. A mapping technique and the linguistic landscape. In D. Gorter & E. Shohamy (Eds.). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. – New York : Routledge, 2009.

Cenoz J. Basque in Spain and France. In G. Extra and D. Gorter (eds). *The Other Languages of Europe*. – Clevedon : Multilingual Matters, 2001. – Pp. 45–57.

Cenoz J., & Gorter D. Linguistic landscape and minority languages. – *International Journal of Multilingualism*. – 2006. – No. 3(1). – Pp. 67–80.

Coulmas F. Linguistic landscaping and the seed of the public sphere. In D. Gorter & E. Shohamy (Eds.). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York : Routledge, 2009.

Gendelman I. & Aiello G. Faces of places: Façades as global communication in posteastern bloc urban renewal. In A. Jaworski & C. Thurlow (Eds.). *Semiotic landscapes: Language, image, space*. – London : Continuum, 2010.

Gorter D. A Frisian update of reversing language shift. In J.A. Fishman (ed.) *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift: A 21st Century Perspective*. – Clevedon : Multilingual Matters, 2001. – Pp. 215–233.

Gorter D., Riemersma A. M. J., Ytsma J. Frisian in the Netherlands. In G. Extra and D. Gorter (eds). *The Other Languages of Europe (Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives)*. – Clevedon : Multilingual Matters, 2001. – Pp. 103–118.

Gorter D. *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. – Clevedon [England]; Buffalo : Multilingual Matters, 2006.

Gorter D. & Cenoz J. (Eds.) *Knowledge about Language and Linguistic Landscape*. Encyclopaedia of Language and Education, Springer, 2nd Edition, 2008. – Vol. 6. – Pp. 343–355.

Griffin J. L. The presence of written English on the streets of Rome. – *English Today*. – 2004. – No. 20(2). – Pp. 3–7.

Jaworski A. & Thurlow C. *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. – London : Continuum, 2010.

Kuhn W. *Ontology of Landscape in Language*. – [Электронный ресурс] – URL: kuhn@uni-muenster.de (date of access: 23.09.2014).

Lanza E. & Woldemariam H. Language ideology and linguistic landscape: Language policy and globalization in a regional capital of Ethiopia. In D. Gorter & E. Shohamy (Eds.). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. – New York : Routledge, 2009.

Scollon R. & Scollon S. B. K. *Discourses in place: Language in the material world*. – London : Routledge, 2003.

Shohamy E. & Waksman S. Decorating the city of Tel Aviv-Jaffa for its centennial: complementary narratives via linguistic landscape. In E. Shohamy, E. Ben Rafael & M. Barni (Eds.). *Linguistic landscape in the city*. – Bristol : Multilingual Matters, 2010.

Sloboda M. State ideology and linguistic landscape: A comparative analysis of (Post)communist Belarus, Czech republic and Slovakia. In D. Gorter & E. Shohamy (Eds.). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. – New York : Routledge, 2009.

Phillipson R. *English-only Europe? Challenging Language Policy*. – London: Routledge, 2003.

Zair-Bek E. S. Development projects education networks in Germany and France. – *The Emissia. Offline Letters*. – [Electronic resource] – URL: www.emissia.org/ (date of access: 23.09.2014).

Принята редакцией: 11.10.2014.

Раздел VII ИНФОРМАЦИЯ

Part VII. INFORMATION

**БЕСЕДА ДИРЕКТОРА ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
БЮДЖЕТНОГО НАУЧНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ «ИНСТИТУТ ТЕОРИИ
И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ» РАО,
ДОКТОРА ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА С. В. ИВАНОВОЙ
С ЧЛЕНОМ РЕДКОЛЛЕГИИ ЖУРНАЛА «ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»,
ЗАВЕДУЮЩИМ ЛАБОРАТОРИЕЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО,
ДОКТОРОМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК Я. С. ТУРБОВСКИМ**

Я. С. Турбовской. Светлана Вениаминовна, Вы руководите особым, как мне представляется, уникальным по своей значимости для отечественного образования институтом. И так высоко я его оцениваю не потому, что проработал там свыше 40 лет и вся моя профессиональная жизнь связана с ним, а потому, что созданный в годы Великой Отечественной войны он унаследовал и продолжил все лучшее в отечественной педагогике и, по сути, во многом определял развитие «советской педагогики». Это в нем, кроме множества школьных и вузовских учебников, программ и теоретических концепций, было впервые подготовлено полное семитомное собрание сочинений А. С. Макаренки, в любых ситуациях в самые трудные времена осуществлялась поддержка В. А. Сухомлинского и каждого из известных учителей-новаторов, это его прославляли М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, Л. В. Занков, Н. М. Шахмаев, Н. И. Болдырев, В. Е. Гмурман, Б. П. Есипов, Э. Г. Костяшкин и возглавляли такие по сей день по-настоящему неочтенные руководители, как Фёдор Филиппович Королёв и Александр Михайлович Арсеньев. Поэтому важно, кто в такой трудный для института период его возглавляет и на кого ложится груз ответственности за его будущее, от которого, я убежден, во многом будет зависеть развитие не только педагогической науки, но и системы отечественного образования. Поэтому, Светлана Вениаминовна, если не возражаете, затронем в нашей беседе, как складывалась Ваша профессиональная биография, какие дороги пришлось пройти и что в конечном итоге побудило Вас связать свою судьбу с нашим институтом? И, конечно, с Вашими увлечениями, семьей и всем, что Вы считаете нужным о себе рассказать. Я убежден, что нашим читателям

и всем, кому не безразлично будущее отечественной педагогики, будет интересно узнать, кто возглавляет столь авторитетный в научном мире институт.

Если не возражаете, оттолкнемся от сегодняшнего дня. Четвертый год Вы работаете директором института. Намного ли разошлись Ваши надежды, замыслы и планы с реальными результатами? Что сделано, а что еще институту предстоит сделать?

С. В. Иванова. Много вопросов поставлено, Яков Семёнович, попробую ответить... Что касается моего прихода в институт: не буду отрицать – волновалась по той причине, что знала имена корифеев, работающих здесь, составивших славу отечественной педагогической науки. Читала их монографии, большинство цитировала в своей кандидатской, с некоторыми успела познакомиться и посотрудничать в 1990-е гг., в годы работы в министерстве образования. Волнения по поводу управления, администрирования, конечно, не было, – опыт большой.

О работе здесь... О чем могу точно сказать: за это время мы всем коллективом сделали больше, чем я планировала, когда сюда пришла. Я понимала, что мы начнем выпускать журнал: институту без своего журнала, позволяющего оперативно отражать исследовательскую деятельность, нельзя, и мы начали его выпускать в первый год моей работы. Понимала, что мы должны улучшить качество научных исследований, ведь многое было огорчительно. Очень многое зависит от вопросов организации управления, как бы это банально ни звучало, в институте много лет западало это звено. В Институте работают люди, которые хотят, умеют работать, но есть сугубо управленческие проблемы, которые необходимо решать. К примеру, ученые не должны сами себя продвигать, «пиарить», заботиться о том, где пристроить в современных рыночных условиях свою очередную монографию. Вот об этом и многом другом должно позаботиться руководство. И когда это понимание, что можно ждать от научных сотрудников, а чего ждать не нужно, ко мне пришло, мы начали планомерно реализовывать наши задачи, распределяя функции и отслеживая результаты. Прежде чем начать чем-то управлять, я встретила с сотрудниками каждой лаборатории. Мы обсуждали все вопросы, я увидела и уровень работы, и степень заинтересованности, и все реальные достижения, и проблемы. Я попросила записать все проблемы, и с тех пор каждый понедельник проверяю решение задач и вписываю новые. Самые серьезные проблемы, с которыми мне пришлось столкнуться в процессе организации научной и публикационной активности, начали иссякать примерно через год. Есть проблемы, например, ветхого здания, которые я решить не могу, но те, которые мы можем решать коллективом или управленческим составом, мы решаем.

Я. С. Турбовской. Светлана Вениаминовна, всему тому я как руководитель лаборатории самый что ни на есть реальный и при этом объективный свидетель. Но нашим читателям было бы, наверное, интересно услышать о каких-то конкретных делах и цифрах, результатах, достигнутых институтом за эти годы.

С. В. Иванова. Я попытаюсь, хотя это не очень просто. И дело здесь не в формальных цифрах, хотя и они, судя по печатным работам, проведенным конференциям, участию в обсуждении вопросов образования достаточно впечатляющи. Если вспомнить (для наглядности), что писалось про Институт в конце 2010 г. – это одно, что говорят и пишут о нем сегодня – это принципиально другое. Это заслуги коллектива. Коллектив работает, коллектив целеустремлен, коллектив созидает. И потом, Вы знаете, что я с огромным интересом наблюдаю за развитием целого ряда ученых. Весь коллектив целиком не может двигать науку вперед. Даже если называть человека научным сотрудником, он необязательно производит творческий авторский продукт. Главное – правильно расставить кадры, чтобы руководители лабораторий были лидерами в своем направлении. И тогда они будут подбирать себе кадры, двигающие науку, определять, кто будет творцом, а кто – помощником, техническим исполнителем, будет приходиться и доказывать, что необходимо для развития научной темы, будет вести людей за собой. Самостоятельный творческий ученый знает свою проблематику, знает, куда надо вести, к какому конечному результату.

Я. С. Турбовской. То есть Вы не видите себя научным руководителем в каждой лаборатории?

С. В. Иванова. Нет, этого не должно быть. Это было бы абсурдно, так как у нас в Институте 10 лабораторий, и я не могу не понимать, насколько специфична деятельность каждой из них. Четвертый год, внимательно изучая планы и отчеты, заслушивая на Ученом совете руководителей исследований один раз в полгода, я уже имею представление о том, что делается в институте по каждому научному направлению, но как исследователь углубленно занимаюсь строго своими направлениями. Это исключает саму возможность какого бы то ни было управленческого дилетантизма.

Я. С. Турбовской. Ваши рассуждения, Светлана Вениаминовна, натолкнули меня вот на какую мысль. Практически все, что Вы говорите, анализируя свою деятельность, ничем принципиально новым, если иметь в виду, так сказать, теоретическую сторону, не отличается. В принципе это известно. Чем же Вы объясняете столь явные различия в деятельности института, образно говоря, «до Ивановой и с приходом Ивановой»?

С. В. Иванова. Яков Семёнович, Вы задали такой... э-э ... недипломатичный вопрос. Он вынуждает или уйти от ответа, или, как это по понят-

ным каждому причинам субъективно ни трудно, высказаться предельно откровенно.

Если позволите, я скажу банально, но честно. Я управленец с огромным стажем, начала руководить детским садом в 24 года... Мне интересно руководить, мне интересна эта работа с людьми, для меня «руководить» означает быть востребованной, нужной людям в нашей совместной работе.

Как у человека, воспитанного еще в советское время родителями так, что нужно быть скромным, постоять в сторонке, у меня не было никаких карьерных устремлений. И когда мне что-то предлагали, то определяющим фактором был интерес. Вдобавок во мне воспитана ответственность, меня учили доводить начатое дело до конца, иное неприлично порядочному человеку. С одной стороны, я «человек проекта», с другой – в силу особенностей характера заниматься рутинным его развитием мне неинтересно, мне нужно быть эмоционально увлеченной делом. Может быть, это одна из причин, по которой я ушла из благополучной политической структуры. Там мои проекты были уже настолько на ходу, что мне уже не надо было их творчески развивать, а новых задач не появлялось.

Я. С. Турбовской. Светлана Вениаминовна, обязавшись говорить предельно откровенно, Вы тактично уходите от ответа, сведя все к своему управленческому опыту... Вы полагаете: то, что происходило до недавнего времени с Институтом, определялось только отсутствием управленческого стажа и плохим управлением?

С. В. Иванова. Нет, Яков Семёнович, я не уходила от ответа. Я, как мне представлялось, к нему последовательно приближалась. Мне не только кажется, я в этом убеждена, что управленческая деятельность – это в первую очередь творчество. Пусть особое, но творчество. И особенно это важно, когда речь идет об управлении развитием науки. Любые коллективы, даже научные, требуют управления и ответственности. Не для того, чтобы их одергивали, как плохих школьников, чтобы ругали и ставили двойки за работу. Люди, открывающие новое знание, нуждаются совершенно в другом. Им необходимо, чтобы в них поверили и кто-то вдохнул жизнь в то, что люди делают, они могут сделать, чтобы кто-то поддержал, помог, особенно в административных и организационных вопросах, тогда люди начинают себя уважать. И, конечно, необходимо, чтобы ежедневно и на каждом шагу они ощущали уважение. Руководитель призван сделать все необходимое, чтобы каждый работник сам себя уважал. Когда человек себя уважает, он ни при каких обстоятельствах не даст плохого результата. Ни за станком, ни за письменным столом. Кое-как написанный отчет, нередко повторяющий такой же прошлогодний опус – это тупик, это не только нравственная, но исследовательская гибель ученого. И, к сожалению, я с этими фактами тоже столкнулась. И особенно грустно было то, что из-

вестные стране ученые признавались, что уже давно не позиционируют себя с институтом, потому что им стыдно. И не в последнюю очередь, чтобы не ходить далеко за примерами, это и к Вам, Яков Семёнович, относится. Турбовской – это бренд. И вдруг вы в своих многочисленных медийных выступлениях заявляете, что не позиционируете себя с Институтом? Значит, Институт должен что-то с этим делать, ведь это Институт должен считать за честь, что Турбовской с ним позиционируется. Ведь без преувеличения можно утверждать, что репутация института, его научный авторитет прямо пропорциональны авторитету его ученых.

Я. С. Турбовской. Я понял. В этом направлении тоже ведь должна вестись какая-то политика. Вопрос немножечко о другом. Ведь Институт не сам по себе существует, им же руководят каким-то образом... И директора назначают, и отчетность ведется. В чем же суть этого явления? Из Ваших слов явствует, что в любые времена, в любых условиях, от директора очень многое зависит, и он очень многое может сделать.

С. В. Иванова. Может сделать, а может и не сделать. Сегодня у нас есть новые механизмы оценки научной деятельности – количественные показатели. И наш коллектив может сегодня говорить, что мы что-то сделали, я действительно, может быть, обтекаемо говорю. Мы многое сделали. У нас замечательные показатели по цитированию среди научно-педагогического сообщества в российских рейтингах, и очень неплохие – в международных. Я не люблю разговоров о рейтингах, публикациях в иноязычных изданиях – все это губит российскую науку и русский язык, ставит страну в какое-то вынужденное второстепенное положение, что в корне неверно. Однако есть две стороны вопроса: бороться принципиально за то, что считаешь правильным, но пока «играет та музыка, что есть», танцевать под нее, поставленные условия – выполнять. Иначе можно многое потерять... Мы стремились к установленным показателям, мы их достигли. Что может быть лучше для научного сотрудника? Среди всех институтов России, коих более тысячи, мы поднялись на 300 пунктов за 3 года.

Я. С. Турбовской. То есть, если я правильно понимаю, от директора института зависит, что поднимать в институте?

С. В. Иванова. Поднимать в научном институте можно только одно – науку.

Я. С. Турбовской. Не отчетность, а науку?

С. В. Иванова. Да, дело не в отчетности. Отчетность придет. Если человек пишет, его публикуют, его публикации цитируют, приглашают на конференции, если ученому помогают издавать монографии, если есть интерес к нашим конференциям, к тому, что мы говорим, то отсюда и будет отчетность.

Я. С. Турбовской. Я понимаю, что сейчас, когда мы беседуем, у Вас нет определенного ответа, как разрешится организационно вопрос о нашем институте. Это прерогатива Министерства образования. И поэтому, как Вы думаете, сложилось ли у него определенное мнение о нашем институте, с позиций которого хотя бы в самых общих чертах можно предполагать, каким видится завершение этой жизненно важной для института реорганизации?

С. В. Иванова. Действительно, сейчас идет период реорганизации. Для института это завершение огромного, длиной в 70 лет жизненного цикла. Мы, думается, завершили его достойно. Красиво и полно издали 500-страничную юбилейную книгу. Мы отдаем дань памяти нашей истории. Этой книгой мы храним память и благодарим наших предшественников за их вклад в науку, за их вклад в уважение к имени нашего института, которое не смогли поколебать временные трудности. Мы постарались никого не забыть. И в этой книге многое сделали впервые: ввели странички живой памяти о людях и событиях, рассказали документально обо всех директорах, вспомнили о подразделениях, ставших историей и оставивших неизгладимый след в педагогической науке и практике. Но об этой книге, как и о празднике 28 мая, на котором были сотни гостей со всей страны, я могу говорить очень много. Это и в моей жизни было этапное событие.

Что касается реорганизации, то она началась. У нашего института новое название – Институт стратегии и теории образования. Это внушает оптимизм. И разве мы не много работаем на результат, чтобы к нам отнеслись с уважением.

Я. С. Турбовской. Вам спасибо за уверенность в институте и за оптимизм. Будущее рисуется яснее. И, пожалуй, как мне кажется, самое вкусное в беседе с Вами я оставил в заключение. Где бы Вы, насколько я знаю, ни работали, какую бы должность ни занимали, Вы не переставали заниматься собственно научной деятельностью. В этой связи расскажите, с чего начинался путь, выпренно говоря, в науку, как складывалась собственно научная судьба, и чему сейчас Вы как исследователь посвящаете свое внимание?

С. В. Иванова. Спасибо за вопрос, Яков Семёнович. Он, действительно, очень важен для меня. Уже довольно давно, в конце 1980 – начале 1990-х гг., начали развиваться новые типы и виды общеобразовательных учреждений. Так вот мне довелось быть завучем в одной из первых гимназий России в г. Раменском Московской области. И нам повезло, что часто представлять новые формы работы к нам на семинары коллег со всей страны приезжал Александр Григорьевич Асмолов. При этом он не переставал удивляться тому, что мы много нового и хорошего делаем, а диссертации не пишем. Вот он и стал руководить подготовкой моей кандидатской диссертации. При-

думывать мне ничего не пришлось, надо было теоретически осмыслить и обосновать то, что рождалось на практике, росло в опыте моем и моих коллег-единомышленников. Это было очень интересное время. Мы опирались на теоретические концепты ученых-педагогов, многие из которых работали в нашем институте. Теперь Вы можете понять мое волнение, когда я впервые переступила порог института. Корифеев я цитировала, а теперь пришла в эти «намоленные» научные стены в качестве руководителя. Можно долго рассказывать о моих порою разных научных интересах, о длительной и сложной работе над докторской, о долгом пути в философию образования, однако это, наверно, сходная ситуация со всеми, занимающимися исследованиями. Не знаю, так ли в других сферах, но научная деятельность с годами увлекала все больше. Мне всегда были интересны теоретические вещи, актуальные для практики. Например, принятие решений в области образования (тираж коллективной монографии «Принятие решений в сфере образования» разлетелся очень быстро), образовательное пространство в разных аспектах, но особенно в социокультурном и геополитическом, формирование гражданской идентичности и т. д. И я не могу не радоваться тому, что интерес к теоретическому осмыслению актуальных проблем не только не ослабел, но и, наоборот, с приходом в институт как высокую научную среду только возрос.

Я. С. Турбовской. Светлана Вениаминовна, до прихода в институт Вы уже были в течение ряда лет главным редактором научного гуманитарного журнала «Ценности и смыслы», но посчитали необходимым силами института издавать и другой научно-педагогический журнал «Отечественная и зарубежная педагогика». Вы всемерно способствовали созданию руководимого мною Международного дистанционного философско-методологического семинара-вебинара, на котором в течение года обсуждались самые актуальные проблемы отечественного образования. Какие цели Вами связывались с изданием этих журналов и созданным дистанционным семинаром, и насколько они себя оправдывают?

С. В. Иванова. Конечно, мною движет интерес. Мне хотелось попробовать себя на этом поприще – журнальном. С 2009 г. выходит журнал «Ценности и смыслы», в нем, судя по отзывам, опубликованы очень значимые для исследовательской мысли материалы. Но, истины ради надо признать, что идея о журналах пришла в голову моему мужу – доктору экономических наук. Что же касается журнала, издаваемого институтом, то, очевидно, что у такого серьезного теоретического центра должен быть свой рупор, своя площадка для представления научных позиций, научных школ и современных исследований. Редакционная политика в журналах разная. «Ценности и смыслы» в каждом номере отражают определенную тему, которая зачастую предварительно обсуждена на конференциях или круглых столах, проведенных под эгидой журнала, с участием специалистов разных гумани-

тарных отраслей (мне очень близка междисциплинарность). В «Отечественной и зарубежной педагогике» каждый номер курирует научный редактор, обычно это руководитель крупной темы, заведующий лабораторией. Номер также тематический, но строится он вокруг исследований лаборатории, вокруг определенной научной школы.

Вы, Яков Семёнович, конечно, помните, что институт в 1970-е гг. славился своими методологическими семинарами. Мы с Вами только возрождаем столь важное для науки дело, отсюда моя поддержка руководимого Вами семинара-вебинара. Семинару удалось многое сделать, объединить вокруг себя не только отдельных отечественных и зарубежных представителей науки, развить мощное сотрудничество с Новосибирским университетом. У нас есть все основания надеяться, что наши журналы и дистанционный философско-методологический семинар и впредь будут способствовать объединению творческих исследователей и тем самым вносить значимый вклад в развитие науки и системы отечественного образования в современных условиях.

Я. С. Турбовской. Спасибо, Светлана Вениаминовна, за беседу. Я очень рад, что Вы откровенно отвечали на обсуждаемые вопросы, что позволяет нашим читателям не только получить определенное представление о руководителе Института, но и о тех исходных позициях, которые будут определять его развитие.

СТЕНОГРАММА ВЕБИНАРА «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

(27 ноября 2014 года)

**Вебинар проходил под руководством академика,
доктора педагогических наук, профессора Я. С. Турбовского**

Участники:

академик РАО Яков Семёнович Турбовской;

д-р пед. наук, профессор, действительный член РАО

Евгений Викторович Ткаченко;

д-р филос. наук, профессор Нина Васильевна Наливайко;

д-р психол. наук, профессор Любовь Алексеевна Григорович;

канд. филос. наук, профессор Ольга Дмитриевна Олейникова;

канд. пед. наук Вера Сергеевна Филинова;

канд. филос. наук Анна Анатольевна Изгарская.

Я. С. Турбовской. Более актуальную проблему, чем мы обсуждаем сегодня, трудно придумать: что мы как люди можем сделать в этом странном,

страшном и необходимом союзе теории и практики. В Советском Союзе рефреном звучала фраза: «Разрыв между теорией и практикой». Сегодня в иное время мы ставим перед собой задачу обсуждения необходимой, фундаментальной темы: «Взаимодействие педагогической науки и образования в современных условиях». Это происходит в условиях глобализации, то есть жестких, жестоких конкурентных условиях. Деваться нам просто некуда. Наука должна нам помочь справиться с данной ситуацией. Я рад, что могу сегодня открыть наше обсуждение выступлением Евгения Викторовича Ткаченко. Пожалуйста, Евгений Викторович. Он был нашим министром, вы все его хорошо знаете.

Е. В. Ткаченко. Спасибо. Позволю себе высказать критику по отношению поставленного Вами вопроса. Мне он представляется неподъемным и по объему, и по значимости, тем более в рамках такого небольшого семинара.

Я. С. Турбовской. Вы не первый делаете такое замечание, один из участников отметил, что теоретическая тема чрезмерно широка, но я постараюсь опровергнуть Ваш тезис.

Е. В. Ткаченко. Ну что же, попробуем. Я считаю, что прежде чем приступить к обсуждению, необходимо разделить данный вопрос на две отдельные части: организационную и содержательную. Если мы не будем знать организацию подобного рода исследований и взаимосвязей, мы не сможем привязать их к требованиям жизни. В связи с этим я бы хотел начать с судьбы педагогического образования, педагогических вузов. Я еще нахожусь под впечатлением от вчерашнего заседания отделения профессионального образования РАО, где доклад делал профессор Куцев, бывший ректор Тюменского университета. В своем докладе он сказал, что из 130 педагогических вузов России 74 присоединили к университетам как филиалы, осталось только 25 самостоятельных педагогических вуза. Попутно добавлю, что «улучшение» в системе педагогических училищ и лицеев принесло огромные потери, в Москве они все присоединены к педагогическим университетам. Я несколько не уверен в цифрах, но тенденция абсолютно правильная. В связи с этим возникает вопрос, что же делать? Нельзя не обсуждать судьбу педагогических университетов, потому что наука и практика непосредственно связаны в этом сегменте нашей жизни. Неизменным образование оставлять нельзя, и хочу напомнить, что лет десять назад, во время первого президентства В. В. Путина мы готовили большой доклад на Совет при Президенте, где про образование было сказано следующее: «Педагогические вузы России готовят вчерашнего педагога для завтрашнего дня». К сожалению, на этот тезис не последовало никаких возражений со стороны руководящей педагогической общест-венности. Оставлять неизменным это нельзя, но сейчас происходит механическое объединение, при котором педагогические вузы теряют свое

юридическое лицо, фактически лишаясь права на руководство и кадрами, и наукой. Какой выход? На мой взгляд, оснований для создания комплексов, которые сейчас возникают в результате слияния, пока нет. Налицо чиновничье решение без оценки того, что произойдет дальше, чем это все закончится. В свое время, работая в деканате Уральского государственного университета имени М. Горького, на химическом факультете, я в течение пятнадцати лет готовил педагогов для школы. Перед нами стояла важная задача – направить хотя бы часть выпускников на работу в школы. Ничего не получалось. Повторяю, это было в сфере естественнонаучного образования. А что будет с начальной школой, с детсадами? Из университета в школу не пойдут! Вот в чем опасность. Кстати говоря, если уж подняли проблему дошкольных образовательных учреждений, то представлю отрывки из доклада Правительства в Государственную Думу «О состоянии образования в России». Он скоро будет обсуждаться, здесь любопытное содержание. Смотрите, что сказано п. «2.1.2. Сохранение доступности дошкольного образования для детей младше трех лет». Я подчеркиваю, не от трех до семи, а младше трех лет. Итак, смотрите, в таком важном документе «взаимодействие с детьми» названо образованием, не обучением, не воспитанием. Подобного рода путаница в таких важных документах – это начало отсутствия взаимопонимания. В этом докладе много других подобных неприемлемых вещей. Например, здесь есть понятие «прикладное образование», но в Законе такого понятия нет, есть только понятие «профессиональное образование». Ну, так соотнесите эти два понятия! Как жить-то дальше исполнителям этих документов. Я уже не говорю о том, что само понятие «образование», которое вошло в Закон, тоже бесспорно. Я не буду на этом останавливаться, времени для этого нет, но хочу сказать, что мы долго боролись с этим Законом и были очень рады, что образование перестало быть услугой, хотя бы формально. Фактически оно остается ею, но хотя бы формально оно стало общественным благом, а не экономической услугой. Это уже был шаг вперед два года назад. Что же сейчас? Я приведу один пример, который характеризует перспективы развития нашего образования, о взаимосвязи с экономикой. В газете «Аргументы и факты» № 7 2014 г. не кто-нибудь, а Ирина Абанкина – директор Института развития образования Высшей школы экономики, характеризуя ЕГЭ, говорит: «Главная задача итоговой аттестации школьников – оценить, насколько эффективно были потрачены бюджетные деньги», «ЕГЭ должен быть сохранен для всех». Я повторю, директор Института развития образования, которая рядом с Президентом и Премьером сидит. Главное – не человек, не его развитие. Что же это такое? Продолжу, если бы она была в своем мнении одинока. Недавно в Совете Федераций слушался вопрос о реализации Закона о науке, ему больше года. Присутствуют Фортов, руководство РАН, выступает наш новый руко-

водитель науки заместитель министра Людмила Огородова. Цитирую, потому что это нельзя передать своими словами, она говорит, что все согласны с тем, что изменения в Академии наук назрели, что современный закон дает широкие полномочия науке, которых у нее никогда не было. И дальше: «Академия теперь имеет право готовить доклад по итогам года, Академия координирует все фундаментальные исследования России, она рассматривает и оценивает результаты работ всех научных организаций, наконец, РАН получила право проводить экспертизу всех государственных программ, и этого у академиков тоже не было. То есть работа РАН как никогда масштабна: академикам надо создавать положения, регламенты, определяющие, что такое функции экспертизы, функции формулировки приоритетов развития фундаментальной науки и т. д. Словом, необходимо наработать целый пакет нормативной базы, документов». Что же предлагается великой Академии наук? Разрабатывать пакеты нормативных документов, то есть стать методическим центром, клубом при мадам Огородовой.

Я. С. Турбовской. Евгений Викторович, Вы как бывший министр должны радоваться этому. Наука станет управляемой. Она станет помогать министерству управлять. Фундаментальная наука станет служить главной цели – помогать управлять образованием.

Е. В. Ткаченко. Спасибо за комментарий. Возникает вопрос: почему стало возможным такое недопустимое пренебрежение, повторяю, великой Академией наук? Вы посмотрите, чего мы достигли в стране за время реформ, от обороны до многих других направлений. Почему такое стало возможным? Из большого многообразия я, пожалуй, выделю только две причины. Во-первых, регулятором развития и функционирования у нас становится экономика. Во-вторых, разрастается рать чиновников. В СССР на 280 млн человек было 450 000 чиновников, сегодня на 140 млн от 1 до 1,5 млн чиновников. Им же надо работать, им же надо показать, что они не бездействуют. Вот и создается масса циркуляров, всевозможных документов о слиянии и прочее. Часто это непрофессионалы, не способные профессионально руководить, а руководить стремятся, поэтому объединяют, разъединяют, сливают, разливают. В итоге люди заняты, люди от них зависят, иначе они финансировать не будут. И вот результат. Я опять сошлюсь на конкретный факт. Смотрю, по РБК Фортов дает интервью и говорит: «Вот в прошлом академик Харитон писал в Правительство на одном листике идеологию атомного проекта. А сейчас, знаете, что у нас произошло с развитием: я как директор Института физики, академик Фортов пишу просьбу в ФАНО разрешить мне купить десять паяльников по сто рублей. Ответа до сих пор не получили». Вот условия работы. А по поводу того, как правит рубль, я сказал бы, что здесь правит военизация управления. Вот я взял с собой удивительный документ – рейтинги оплаты

труда ректоров, проректоров, директоров филиалов. Здесь указаны только те, кто получает больше 5 млн руб. в год. Я рад, что они так хорошо получают, но я не понимаю, почему они должны получать в десятки раз больше, чем профессура, которая является гордостью страны. Такова ситуация, в которой мы находимся. В заключение я хотел бы сказать, что многое от нас одновременно не зависит и в то же время зависит, даже от нашего небольшого семинара, потому что мы как коллектив профессионалов можем куда угодно представить свое коллективное мнение по тому или иному вопросу. Все равно будущее за нами. В какой-то мере за нами. Я хотел бы предложить несколько моментов для обсуждения. Первое – призвать к разработке понятийного аппарата или доработки существующего, хотя бы в рамках понятий Закона об образовании. У нас этого пока нет, поэтому в документах, которые поступают исполнителю, есть противоречия. Второе – это предложение относительно судеб педагогического образования, как минимум доработки целей, задач и механизмов реорганизации педагогического образования. Кластеров насоздавали, а как они будут работать? Какие будут последствия? Неужели нельзя провести сначала хоть какой-нибудь эксперимент, а потом уже на основе его результатов что-то делать. Сегодня этого нет. Третье – предложить восстановить специалитет педагогического образования. Я всегда был сторонником трехуровневого высшего образования. Пусть будет бакалавриат, но пусть и специалитет будет. Я восемь лет был ректором, в моем вузе был бакалавриат, специалитет и магистратура. Все было хорошо, все было нормально. Сейчас ведь даже инженерное образование поставили «на рога». Я видел этих несчастных руководителей вузов, которые докладывали, как они готовили инженеров в рамках Болонского процесса. Я спрашиваю у них, можете ли вы привести хотя бы один положительный пример подготовки инженера в рамках бакалавриата. Отвечают: нет, не можем. Садовничий вообще прямо сказал, что инженеров необходимо готовить пять-шесть лет, а педагогов – пять лет. Это же десятилетиями проверенная система, и мы должны заставить вернуться к ней. Далее мне кажется целесообразным доработать и осмыслить профессиональный стандарт деятельности педагога. Это опять бумажка для чиновника. Я понимаю, стандарт содержания образования нужен, но стандарт деятельности педагога мне не понятен. Учителю-практику нужна база данных уроков. У нас проводятся конкурсы учителей: «Учитель года» и прочие, на которых даются блестящие уроки талантливейшими педагогами, почему бы не сделать базу данных этих уроков, выставить их в интернет. Пусть чиновники хотя бы это делают, но нет этого как ни странно. А можно сделать и разослать, это будет необыкновенный подарок школам. И в заключение должен сказать, что качество образования является важнейшим фактором взаимодействия науки и образования, но государство должно уйти от оценки ка-

чества образования, а оставить за собой только его контроль. А вот для этого необходимо создать реестр независимых организаций, которым можно доверять или поручать действовать от имени государства, сертифицировать образовательные учреждения.

Я. С. Турбовской. Я не призываю задавать вопросы Евгению Викторовичу, но сам хочу вопрос поставить. Евгений Викторович, я считаю, что государству необходимо вернуться в образование, а уйти должны чиновники. Государство должно заботиться о зарплате, об обеспечении, о создании условий. Пора ли возвращать государство системно в образование, чтобы было понятно, что оно служит государству, а не следует волевым решениям того или иного чиновника? Я правильно понял, Вы имели в виду чиновников?

Е. В. Ткаченко. Конечно.

Я. С. Турбовской. Прекрасно. Хорошо, спасибо, Евгений Викторович. Уважаемые коллеги, я обещал Евгению Викторовичу оспорить широту проблемы, но пока я этого делать не буду, возьму слово позже. А сейчас я хотел бы предложить слово нашему психологу, а затем обратиться к аудитории, которая не находится здесь. Новосибирск, Нина Васильевна, Вы готовы выступить?

Н. В. Наливайко. Да, Яков Семёнович, готовы. Свое мнение мы скажем.

Я. С. Турбовской. Хорошо. Любовь Алексеевна, Вам слово.

Л. А. Григорович. Добрый день, уважаемые коллеги. Отвечая на вопрос, в чем состоит актуальность взаимодействия науки и практики на современном этапе, хотелось бы подчеркнуть, что это взаимодействие является достаточно длительным процессом. В чем актуальность? Ну, во-первых, открывая сегодня тему, Яков Семёнович сказал, что мы живем в условиях глобализации, и этот процесс невозможно игнорировать. Все же сохраняется главная характеристика этого взаимодействия, когда происходит распределение его задач. Наука, конечно же, определяет стратегические ориентиры и прогнозирует развитие образовательной системы. Практика предоставляет нам огромный эмпирический материал для теоретических обобщений. Чем объясняется существующий разрыв между теорией и практикой? Не только сегодня. Есть ключевые моменты, которые не дают теории и практики слиться воедино. Миссия, функции, условия очень сильно различаются. Образование – это непрерывный процесс, который реализуют конкретные люди. Практика всегда имеет дело с индивидуальными особенностями. Наука оперирует общими закономерностями, определяет некоторые общие тенденции. Наука обращается к общему. Образование – это живая ткань, это то, что происходит постоянно и постоянно меняется, там нет статичности. Наука, ориентируясь на изучение динамических характеристик, все-таки допускает какие-то статические явления, поэтому, возможно, она не всегда дает ответы, которые ставят

практики. Кому может быть поручена функция управления взаимодействием науки и практики? Здесь я затрудняюсь с ответом. Может быть, какой-то третьей стороне.

Е. В. Ткаченко. Педуниверситетам. Хорошим педуниверситетам.

Л. А. Григорович. Евгений Викторович, когда я слушала Ваше выступление, у меня появились некоторые мысли, но я пока не готова их озвучить. Возможно, это будет понятно, исходя из ответов на следующий вопрос: относительно совокупности условий деятельности. Я не привязана к идее перестройки структуры педагогического образования, хотя, конечно, я согласна, что специалитет – это очень хорошая форма образования. Меня больше волнует содержание педагогического образования. Научные теории, научное знание становится предметом содержания профессиональной подготовки. Но это знание зачастую носит оторванный от практики характер. Даже хорошие студенты, которые интересуются своей профессией, оказываясь на практике образования, зачастую чувствуют себя беспомощными, ощущают разрыв между теоретическими знаниями, которые они получают в университете, колледже с конкретными педагогическими проблемами. Содержание этого образования и его формы нуждаются в очень серьезной реконструкции. Второе – это то, что научным подразделениям необходимы практические лаборатории, они должны быть связаны с конкретными образовательными учреждениями. Далее те методические рекомендации, которые сегодня выпускаются для педагогов с целью объяснения новых образовательных стандартов, конечно, должны проходить научную экспертизу. И в науке, и кандидатских диссертациях должна содержаться хорошая эмпирическая выборка. И это мы с вами, коллеги, можем обеспечить.

Я. С. Турбовской. Спасибо, Любовь Алексеевна. Нина Васильевна, Вам слово.

Н. В. Наливайко. Вначале несколько замечаний относительно того, что я услышала. Первое, что меня обрадовало, – это приведение в порядок эпистемологической составляющей современной педагогической науки. С этого надо начинать. После того как я ознакомилась с тематикой вебинара, очень внимательно еще раз посмотрела учебники, и то, что я там увидела, меня привело в ужас. Понятийный аппарат не выдерживает никакой критики. Я сейчас не буду приводить примеры. Но должна подчеркнуть, что эпистемологическая составляющая очень важна, поскольку если мы не договоримся о базовых понятиях, если мы не сформулируем их с научных позиций, то говорить будет не о чем. С этой опорной точки нужно начинать диалог с Высшей экономической школой. Второе – это, конечно же, онтологический аспект данной проблемы, то, о чем сегодня сказано – это предметное поле педагогики, оно сегодня сильно расширено, однако это не замечается и особо не рефлексивируется.

Ведь помимо сугубо педагогической составляющей мы должны особое внимание уделить медиапространству. Вот сейчас появилась очень глубокая диссертация о медиавоспитательном пространстве, она заслуживает нашего пристального внимания. Темы, очень важные темы, такие как сексуальное воспитание молодежи, даются поверхностно, а онтология связана с аксиологическим аспектом. Об этом много говорят, но забывают о ценностной составляющей. Современная концепция направлена на денежный фетишизм, от нее надо уходить. Необходимо выделить и уточнить границы принимаемости той или иной отрасли науки об образовании. И сегодня как никогда ранее необходимо говорить об интеграции философии и педагогики. Я хочу предоставить слово Анне Анатольевне Изгарской.

А. А. Изгарская. Здравствуйте, уважаемые коллеги! Наука и образование существуют не в вакууме. Их состояние и взаимодействие зависят не только от внутренних процессов. Наука и образование – это системообразующие структуры любого современного общества, и состояние общества и государства во многом определяют процессы, происходящие в этих структурах. Мы сетуем на то, что в области науки и образования проводятся реформы, которые ломают, уничтожают сформированную ранее систему, лишают жизни десятилетиями проверенные педагогические традиции. При этом мы видим, что реформы проводятся под лозунгом борьбы «за лучшее образование», «за обновление науки», но результаты этого процесса печальны. Все недостатки современного состояния науки и образования реформаторы приписывают внутренним структурам, внутреннему содержанию образования и науки. Нельзя сказать, что здесь нет проблем. Но главные проблемы, главный источник проблем не внутренний, а внешний по отношению к системе образования и науки. Мы можем много говорить о нарушении взаимосвязи науки и образования, упрекать себя за недостаток работы в этом направлении, но мне как преподавателю педагогического вуза такой подход не кажется обоснованным. Евгений Викторович правильно отметил, что на уровне педагогических вузов происходит слияние педагогической практики и науки. Но чем мы сегодня занимаемся, мы не можем заниматься ни наукой, ни педагогической практикой. Сегодня такой вал бюрократических бумаг, что не остается времени полноценно заниматься своими непосредственными обязанностями. Но самое печальное, что те горы бумаг, программы, которые приходится писать и неоднократно переписывать малопригодны для работы со студентами. Это программы, которые пишутся для министерства, пишутся с использованием системы аббревиатур, которые студентам, да и любому нормальному человеку, не понятны. Чем можно объяснить сложившуюся ситуацию? Евгений Викторович правильно сказал, что у нас теперь всем стала управлять экономика, но каково состояние рос-

сийской экономики, этого внешнего по отношению к системе образования и науки фактора их развития? Это экономика общества, которое стремительно переживает процессы периферизации. Нас сталкивают на периферию мировой экономики. И сегодня можно задать вопрос: возможны ли высокоразвитая наука и престижное образование в периферийной стране? Ответ очевиден: невозможны. Мы болезненно переживает процесс трансформации науки и образования, но давайте посмотрим, чем это вызвано. Система образования должна соответствовать системе разделения труда общества. Советская система образования соответствовала системе разделения труда многоотраслевой экономики. Нужды многоотраслевой экономики обслуживала отечественная наука. Разрушение многоотраслевой экономики, формирование узкой сырьевой специализации сделали советскую систему образования чрезмерно затратной для государства. Отсюда и забота наших высокопоставленных лиц о расходовании бюджета, а не о развитии человека, отсюда и пренебрежение к науке. Сейчас ситуация несколько меняется. Но это кажущиеся изменения. Импортозамещение, о котором так много сегодня говорят, не может быть локомотивом развития науки и образования, потому что возможность успеха, бурного расцвета программы перевода страны на импортозамещение в условиях, когда экономическая элита выросла на сетях неравного обмена с ядром, в условиях нехватки средств (по причине снижения цен на нефть) и технологий, наличии огромных внешних долгов у отечественных предприятий, сомнителен. Разорванные сети неравного обмена с ядром экономическая элита будет замещать подобными с полуперифериями и перифериями. Это уже происходит, это процесс периферизации России, потому что она становится сырьевым донором уже не только для Европы.

Я. С. Турбовской. Анна Анатольевна, а что можем в этой ситуации сделать мы?

А. А. Изгарская. А кто мы? Мы – интеллигенция. Что может интеллигенция сделать в такой ситуации? Сопротивляться, как-то об этом на вебинаре говорила Ольга Дмитриевна Олейникова. Но, похоже, наше с вами сопротивление ничтожно по сравнению с мощью объективных процессов, несущих очень негативные, трагические последствия. Спасибо, коллеги.

О. Д. Олейникова. Уважаемые коллеги, здравствуйте! Я преподаватель философии, кандидат философских наук, в прошлом заведующая кафедрой, которую слили и, по сути дела, уничтожили в прошлом учебном году. Я хочу отметить пару, на мой взгляд, важных моментов. Широко известный интеллектуал Вассерман, когда его спросили о состоянии образования и науки в России, сказал, я ничего не могу на этот вопрос ответить, поскольку в приличном обществе я стараюсь не пользоваться ненорма-

тивной лексикой. Я с ним совершенно согласна. Мы находимся в тяжелой ситуации, но должны использовать научный аппарат, отработанный теоретической педагогикой и философией. Это первое, что я хотела сказать. Второе: в социалистическую эпоху мы часто слышали, что «победа коммунизма неизбежна». Сегодня мы слышим: «Победа глобализации неизбежна». Но этот тезис оспорен реальными событиями, потому что глобализация – это игра в одни ворота, и мы видим, как страдают наша страна и наша система образования. Поэтому я считаю, что необходимо перейти на уровень регионализации, выстраивать свою национальную систему образования, не ориентируясь на западный опыт. Вот это моя точка зрения. Благодарю за внимание.

Я. С. Турбовской. Теперь я сам возьму слово, прежде чем дам слово своим ученикам, которые будут конкретизировать сказанное мною. Давайте последуем примеру Ольги Дмитриевны, начнем с понятий. Что такое взаимодействие? Что мы понимаем под этим словом? Существует ли взаимосвязь между теорией и практикой, между наукой и образованием или нет? Если да, то в чем? Часто мы позволяем себе не понимать самой принципиальной, базовой вещи. В науке не бывает синонимов. Вот в этой связи самое главное, относящееся к образованию: мы по сей день не понимаем, в чем заключается процесс взаимодействия между наукой и практикой. В докторской диссертации очень давно я проанализировал категориальный ряд понятий, который позволяет связать наши представления о теории и практики. Какие это понятия? Просвещение, информационность, пропаганда, агитация, реализация, применение, использование, внедрение. Это что, одно и то же? И заглянув в глубины их смыслов, я выяснил, что эти понятия отражают разные формы связи знания и реальной действительности. А у нас: прочитал лекцию – внедрил, пришел в школу – внедрил, написал статью – внедрил. Так как же осуществляется взаимосвязь между теорией и практикой? Существует такая схема диссертации: рисуется два квадратика – квадратик теории и квадратик практики. Квадратик теории передает практики, квадратик практики передает теории. Эта схема лежит в основании современного понимания взаимодействия теории и практики, но она ничего не отражает. Если Вы зададитесь вопросами, что передает, когда передает, что будет делаться, кто ответственный, кто исполнитель, ответа в этой схеме не найдете. Все, о чем Вы здесь сегодня говорили, показывает, что именно так мы понимаем процесс взаимодействия. Оказывается, есть такие понятия, как позиция рассмотрения, адресность рассмотрения и масштабность рассмотрения. Для министра, двадцать школ – это ерунда, а для заврано, в прошлом, это очень много. Для министра адресность – это школы как таковые, а для ученого – это специфические школы, специфические учителя-предметники: физики, математики, литераторы. Вне этих понятий нет взаимодействия меж-

ду наукой и практикой. Задачи науки – это совершенствование того, что есть и моделирование того, чего нет! Наука не знает преград для мысли и интеллекта. Она создает идеи, которые могут пригодиться сегодня, а могут быть востребованы через года. Наука создает арсенал знаний. Совершенствование – это изменение того, что есть, а изменение – это кардинальное изменение того, что есть. Без комплексной обеспеченности осуществить кардинальное изменение нельзя. Почему проваливаются все наши реформы? Потому что тот, кто делает, не понимает, какой класс задач он решает. И методология существует, но как книги, которые он не читал. Что мы можем сделать в этих условиях? Наука – это айсберг, от которого зависит все на земле, хотя это и не явно. Мы должны понимать, что это такое. Философия образования решает вопрос проектного развития образования. И Царскосельского лицея не было, и кадетского корпуса не было, и гимназии не было – это все результат интеллекта, формы, созданные мыслью человеческой. Общая философия решает проблемы в мире, отношения в социуме, а философия образования – это другая философия, в этой связи философское понимание пространства и времени и педагогическое понимание этих категорий принципиально разные. Философское понимание среды и образовательное понимание среды – принципиально разные понимания, а это сегодня отсутствует в сознании наших чиновников. Они не виноваты в этом, они не образованны. Дело в том, что образование вариативно, сегодня качество образования определяется не усилиями преподавательского состава, а сущностью среды. Проблема определяется сегодня тем, чтобы мы понимали: в разных образовательных средах формируются разные личности. В кадетском корпусе формируется одна личность, в гимназии – другая и т. д. Если мы этого не понимаем, то и издаем соответствующие указы, и каждый действует, как хочет. При этом нам необходимы и демократическая, и либеральная, и авторитарная личности, потому что задачи перед ними ставятся разные. Создание этих сред – важнейшая задача, поэтому, поднимая проблемы взаимодействия науки и образования, мы должны понимать, как одно влияет на другое. Если мы ставим задачу просвещения – это один вопрос, если мы ставим задачу преобразования – это другой вопрос. Чиновники не понимают, что есть системный подход для ответа на вопрос, как улучшить наше образование, поэтому, когда мы говорим о взаимодействии, мы признаем, что это неуправляемый процесс. Именно это Людмила Алексеевна интеллигентно подчеркнула. А суть заключается в том, что человек создан, чтобы понимать, что такое управление не человеком, не линейной вертикалью управления, одним подчиненным, другим подчиненным, а управление вещами, объектами, отношениями, условиями. Вот о чем идет речь. Управление образованием – это понимание того, что у нас разная структура, структура образования существует на разных уровнях и имеет разные

возможности и цели, которые на другом уровне превращаются в задачи. Почему провалилась идея калакогатии – всестороннего развития человека? Это не мы придумали и не злые большевики. Это давняя мечта человечества. Но мы до сих пор не придумали, как это сделать. У нас полностью отсутствует целеполагающая идея, прогнозирование в образовании, понимание смысла этих слов. Мы должны заниматься прогнозированием, мы должны отчетливо понимать, что сегодня обязательны структурность подхода, учет различия форм образовательных учреждений. Преодоление предметной основы преподавания, предметов не может быть целью, это средство подготовки человека, способного через пять лет творчески работать, творчески самореализоваться, быть конкурентоспособным. Я обращаюсь к тому человеку, который мне и Евгению Викторовичу прислал записку о том, что тема слишком широка. Нет, она системна, фундаментально основательна, без ее понимания каждый из нас будет делать свою работу функционально, не понимая, что он делает. Как говорил К. Маркс, архитектор отличается от самой искусной пчелы тем, что у него есть проект деятельности, по которому он будет действовать. Покажите мне проект любого эксперимента, проводимого нашим министерством. Покажите мне аргументацию, которая лежит в основе этого эксперимента. Разве можно в условиях разной практики, разных школ проводить массовый эксперимент. Уважаемые коллеги, я совершенно убежден, что пока педагогическая наука будет в разнойбой решать все свои вопросы, пока общие философы и философы образования, методисты и культурологи, социологи не будут видеть средство формирования личности, для которой все делается, проблема не будет решена. Образование – это наше будущее, а мы делаем его нашим прошлым, наше с вами обсуждение – обсуждение, которое способно нас объединить. Спасибо, коллеги.

Я. С. Турбовской. Здесь присутствует человек, который является мостиком между теорией и практической деятельностью. Предоставляю слово Вере Сергеевне Филиновой. Она работала учителем, она и сейчас работает в школе и является доцентом Института повышения квалификации Московского института открытого образования. Она написала две очень сложные диссертации «Целеполагание как основа развития математического мышления» и «Целеполагание как основа профессиональной подготовки учителя». Сегодня Вера Сергеевна расскажет, как целеполагание, разработанное в нашей лаборатории, определяет возможности обеспечения когнитивной деятельности каждого учителя.

В. С. Филинова. Уважаемые коллеги, я постараюсь вкратце ответить на вопрос, заданный Евгением Викторовичем: многое ли от нас зависит? Я немножко перефразирую этот вопрос: что от нас зависит? Ответить на него может философия образования, разработанная Яковом Семёновичем Турбовским, психология педагогического образования, которую мы пре-

подаем уже в течение восьми лет в Московском институте открытого образования с целью переподготовки учителей. Наши занятия мы начинаем с того, как строится целеполагающая деятельность учителя, а потом проверяем, может ли учитель с большим опытом в современных условиях достичь результата своей деятельности. Оказывается, что технология педагогического целеполагания существенно помогает всем учителям, которые приходят к нам на курсы, потому что в этой и только в этой технологии последовательно содержательно раскрыто, что должен делать учитель со своей целеполагающей деятельностью для достижения результата на каждом уроке, что он должен делать в течение ряда уроков, на протяжении изучения темы, в течение четверти, в течение года, в течение всех лет обучения. Только эта технология педагогического целеполагания предоставляет учителю те ступеньки, ту матричную схему, к которой нужно прийти, чтобы добиться единства цели и результата. Более того, в технологии рассмотрен триединый процесс: учеба, развитие и воспитание. Все эти цели сформулированы, все эти действия определены, поэтому данная технология очень эффективно помогает учителю ответить на вопросы, как строить урок, как достигнуть единства воспитания и обучения, как создать непрерывность учебно-воспитательного процесса. Сопряженность всех целей, которые есть в этой технологии, позволяет учителю развить свой творческий потенциал и достичь хороших, устойчивых результатов. Спасибо.

Н. В. Наливайко. Я бы хотела сказать два слова. Я внимательно всех слушала. Спасибо за блестящие доклады, но чем больше я Вас слушаю, тем больше хочется подчеркнуть тенденцию современной теории и современной педагогической практики. Они очень противоречивы, их нельзя подводить под один знаменатель. Сегодня существует множество практик и теорий, но нам нужна не множественность, которая искусственно создается, в том числе и бюрократами, а единая, целостная теория в единстве с современной философией образования. В этом я глубоко убеждена. Вторым моментом, на который мне хотелось бы обратить внимание: наука об образовании сегодня имеет очень сложную структурную организацию. Это очень сложные вопросы, требующие тщательного рассмотрения, но для этого нужна мощная научная организация в содружестве педагогики и философии образования. Тех островков философии образования, которые удалось организовать у нас в Новосибирске, в Москве на кафедре философии образования, недостаточно для того, чтобы делать мощные шаги, требуемые современной наукой. Это первое. Вторым моментом. Сегодня я пришла сюда после Ученого Совета Института философии и права СО РАН. Наша академическая наука пытается искать пути выхода из сложившейся ситуации, связанной с реорганизацией науки, взаимодействием с ФАНО. Гуманитарная наука была и остается в очень тяжелой ситуации, ее судьба

неясна. И если сейчас этот вопрос не будет решен адекватно, правильно, то все наши рассуждения просто потеряют всякий смысл. Это меня очень беспокоит. Вы цитировали Огородову. Такая ложь звучит из уст высокопоставленных управленцев, такие неадекватные, неправильные вещи. Мы все сейчас в растерянности от того, происходит в вузах, когда сливают кафедры, профессорам, известным за рубежом, выделяют 0,25 ставки. Этот беспредел бюрократии перешел все границы. И какие здесь ставить препоны, как с этим бороться? Эти вопросы необходимо решать незамедлительно, иначе мы все погибнем. Спасибо за внимание.

Я. С. Турбовской. Спасибо коллеги за работу. До новых встреч на нашем вебинаре.

*канд. филос. наук Анна Анатольевна Изгарская,
д-р филос. наук Нина Васильевна Наливайко*

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ ДЛЯ АВТОРОВ И ЗАЯВЛЕНИЕ ОБ ЭТИКЕ ПУБЛИКАЦИЙ И НЕДОБРОСОВЕСТНОЙ ПРАКТИКЕ

1. «Философия образования» – официальный журнал, учрежденный Научно-исследовательским институтом философии образования Новосибирского государственного педагогического университета и Институтом философии и права СО РАН, в котором публикуются:

а) ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований в области философии, методологии, гносеологии, аксиологии, праксиологии, теории образования, по фундаментальным проблемам философии образования;

б) ранее публиковавшиеся работы и архивные материалы по философии, методологии, социологии, культурологии образования (воспитания), содержащие оригинальные и актуальные для развития современной теории образования (воспитания) идеи, малоизвестные или неизвестные широкому кругу читателей;

в) рецензии на работы по проблемам теории и практики образования, опубликованные в других изданиях;

г) сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах;

д) краткие научные сообщения, заметки, письма.

2. Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, которые выпускаются в Российской Федерации и в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук.

3. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов Экспертного совета. При экспертизе статьи специальное внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено автором на отсутствие грамматических, стилистических и других ошибок и быть оформлено по стандарту научного стиля.

4. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати.

4.1. В заглавии указывается название статьи (заглавными буквами). На следующей строке имя и отчество (инициалы), фамилия автора (авторов), город (в скобках). Оформляются на русском и английском языках. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

4.2. К статье необходимо прилагать:

а) реферат на русском и английском языках (не менее 300 слов, в котором должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы);

б) ключевые слова (не менее 10) на русском и английском языках.

4.3. Текст самой статьи должен содержать введение (актуальность, проблемная ситуация, методология исследования); основное содержание, соответствующее тематике журнала; заключение, включающее результаты исследования автора (авторов). Статья должна быть оформлена в международном научном стиле.

4.4. Список литературы (цитируемая литература) должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника, литература указывается отдельным списком в конце статьи в порядке упоминания в тексте. Русская сноска дается на русском языке, затем приводится в переводном варианте на английском языке. Английская сноска дается в списке литературы на английском языке, затем приводится в переводном варианте на русском языке. Русский и английский варианты сноски в списке литературы разделяются пробелом, косой линией и вновь пробелом.

4.5. Кроме цитируемой литературы, отдельно (в конце) приводится библиографический список, на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Библиографический список (количество 20–30 источников) приводится в алфавитном порядке без нумерации. Библиографический список, как цитируемая литература, оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008 в едином формате, дается так же, как и цитируемая литература, в русском/английском и английском/русском вариантах.

4.6. В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе (авторах): полное наименование места работы, должность, ученая степень и звание, почтовый адрес (домашний, рабочий), номер телефона (служебный, домашний, сотовый), электронная почта. Перевод должен являться точной копией оригинала. Материал должен быть подписан автором (авторами) с указанием даты.

5. Плата с аспирантов очного отделения за публикацию рукописи не взимается.

6. Статьи принимаются с письменным развернутым отзывом научного руководителя (научного консультанта) или направляющей организации, заверенным печатью. Статьи, отправленные по электронной почте, также должны быть отрецензированы (оригиналы отзывов отправлять по почте на адрес редакции).

7. Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, без отзыва отклоняются. Не принятые к публикации материалы авторам не возвращаются. Корректур статей авторам не высылаются. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии не выплачивается.

8. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

В нашей издательской деятельности мы опираемся на Положение гл. 70 «Авторское право» Гражданского кодекса Российской Федерации.

Обязанности авторов

Отправляя рукопись в журнал «Философия образования», авторы обязаны отвечать на комментарии рецензентов и делать предлагаемые изменения, основанные на этих замечаниях. В спорных случаях они могут обратиться в редакцию журнала с конкретными возражениями или снять статью соответственно.

Коллектив авторов должен включать только тех членов, которые внесли значительный вклад в достижение результатов исследований, представленных в статье.

Главная тема статьи не должна быть опубликована в других журналах.

Авторы должны следовать инструкциям для авторов и соблюдать правила цитирования.

Авторы должны подписать заявление, что все данные в их статье являются реальными и подлинными.

Обязанности редакции

Редакция отвечает за содержание журнала и качество публикуемых статей.

Редакторы сохраняют объективность ко всем представленным статьям, то есть они обязаны избегать конфликта интересов в отношении статей, которые отвергают/принимают, и должны уважать основные критерии отбора статьи:

- профессиональный уровень и актуальность статьи;
- соответствие темы профессиональной направленности журнала.

Редакторы обязаны сохранять анонимность рецензентов и авторов в рамках процесса рецензирования.

В процессе сотрудничества с редакцией редакторы отвечают на возможные апелляции авторов против замечаний рецензентов и другие жалобы.

Редакция обладает полной ответственностью и полномочиями принимать/отвергать статью.

Обязанности рецензентов

Рецензент должен быть объективным в его/ее оценке.

Рецензент не должен злоупотреблять информацией, указанной в рассматриваемой статье для личной или иной выгоды.

Рецензент может отклонить задание оценивания статьи по причинам конкурирующих профессиональных интересов:

- профессиональная или личная выгода от принятия/отказа статьи;
- фундаментальное различие во мнениях по основной теме статьи;
- тесные профессиональные или личные отношения с автором или каким-либо членом коллектива авторов.

Если рецензент не отказывается давать оценку по указанным выше причинам, редакция принимает по умолчанию, что никакого конфликта интересов не существует.

Рецензент должен отметить релевантные опубликованные работы, которые еще не цитировались автором.

Обязанности редколлегии

Редакционная коллегия обязана постоянно прилагать усилия для повышения профессионального и формального качества журнала, поддерживать свободу слова и в соответствии с общепринятыми нормами этики всегда быть готовой публиковать исправления, опровержения и извинения по предварительной договоренности.

Редакционная коллегия выпускает инструкции, касающиеся всей редакторской работы (инструкции для авторов, руководство для процесса рецензирования и рецензентов и т. д.).

Редакционная коллегия гарантирует соблюдение вышеуказанных правил.

АДРЕС РЕДАКЦИИ

630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, ком. 329 гл. корпуса.

Почтовый адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, а/я 60.

E-mail: nnalivaiko@mail.ru

Телефон (факс): (383) 244-16-71

Полная текстовая русскоязычная версия журнала выставляется на:

<http://phil-ed.ru>

FORMATTING RULES FOR AUTHORS AND PUBLICATION ETHICS AND MALPRACTICE STATEMENT

1. «Philosophy of Education» is an official journal established by the Research Institute of Philosophy of Education at the Novosibirsk State Pedagogical University and the Institute of Philosophy and Law of the Russian Academy of Sciences, which publishes:

a) not previously published scientific articles containing important research results in the fields of philosophy, methodology, epistemology, axiology, praxeology, theory of education, which are connected with the fundamental problems of philosophy of education;

b) previously published works and archival materials on the philosophy, methodology, sociology, cultural studies in education (upbringing), containing original and relevant for the development of the modern theory of education (upbringing) ideas, little-known or unknown to the broad readership;

c) reviews of the works on the theory and practice of education, which are published in other sources;

d) announcements about scientific conferences, symposia and congresses;

e) brief scientific reports, notes and letters.

2. The journal is included in the list of the leading reviewed scientific editions and journals, published in the Russian Federation, where the basic scientific results of the Candidate of Science and Doctor of Science dissertations should be published.

3. The materials, submitted to the journal, are evaluated by the members of the Expert Council. During the examination of the article, a special attention is paid to assessing its relevance and the depth of revealing the topic. The content of the article should be checked by the author in terms of absence of grammatical, stylistic and other errors and be formatted according to the scientific style standard.

4. The materials should be carefully prepared for publication:

4.1. In the heading of the article its title should be specified (in capital letters). On the next line, there should be the name and the last name (initials) of the author(s), the city (in parenthesis). The articles should be written in Russian or in English. The title should reflect the content of the article and match the overall theme of the journal. The article should be classified, it should have UDC.

4.2. The article should be complemented with:

a) an abstract in Russian and English (no less than 300 words, the purpose of the article and the basic idea of the work should be clearly stated);

b) a list of keywords (at least 10) in Russian and English.

4.3. The text of the article should contain an introduction (relevance, problem situation, research methodology), the main part corresponding to the subject area of the journal and a conclusion identifying the research results of the author (authors). The paper should be prepared according to the international scientific style.

4.4. The references (cited literature) should be numbered consecutively throughout the article, written in square brackets, placed after the quote from the appropriate

source and put as a separate list at the end of the article, ordered according to the appearance in the text. The Russian footnote is given in Russian, then its translation into English is put. The English footnote is given in the list of references in English, and then its translation into Russian is put. The Russian and English versions of the footnote in the reference list are separated by a space, a skew line and a space again.

4.5. Besides the cited literature, there should be given separately (in the end) the list of bibliography, on which the author(s) relied in the preparation of articles for publication. The bibliography list (the number of sources being 20-30) is presented alphabetically without numbering. The bibliography, as well as the cited literature, should be drawn up strictly according to the GOST R 7.0.5-2008 (Russian State Standard) and should use a single format; it is presented in Russian/English and English/Russian versions in the same fashion as the cited literature.

4.6. At the end of the article, there should be given information about the author(s): the full name of the place of work, position, academic degree and title, mailing address (home, work), telephone number (office, home, cell) and e-mail. The translation must be an exact copy of the original. The material must be signed by the author (s), and the date should be indicated.

5. No fee for the article publication is charged from the full-time post-graduate students.

6. The articles are accepted with the detailed review of the supervisor (scientific advisor) or the organization; the review should be certified by a seal. The articles sent by e-mail should also be reviewed (the originals of the reviews should be sent by mail to the editors' address).

7. All articles that are not relevant to the subject area of the journal, not drawn up according to the rules, without annotation, with incorrectly designed list of references, are rejected without a review. The materials, not accepted for publication, will not be returned. The proofread articles will not be sent to the authors. No honorarium will be paid for the published articles, reports, presentations and reviews.

8. The articles are registered by the editors. The date of receiving the final text by the editors is considered as the date of submission.

In our publishing activity we rely upon regulations of the Chapter 70 «Author's Right» of the Russian Federation Civil Code.

Responsibilities of authors

Submitting a manuscript to the «Philosophy of Education» journal, the authors are required to respond to the reviewers' comments and make the changes based on their criticism. In the cases of dispute, they may address the editorial body of the journal and express their concrete objections or withdraw the article.

The team of authors should include only those persons who have made a significant contribution to the research results presented in the paper.

The main content of the article should not be published in other journals.

The authors should follow the instructions for authors and the rules of citation.

The authors must sign a statement that all the data in their paper are real and genuine.

Responsibilities of editorial body

The editorial body is responsible for the content of the journal and the quality of the published articles.

The editors maintain objectivity with all submitted articles, that is, they are required to avoid conflicts of interest in relation to the articles that they reject/accept, and they must respect the basic criteria of the article selection:

- the professional level and relevance of the article;
- The correspondence of the topic of the article to the professional focus of the journal.

The editors are required to ensure anonymity of the reviewers and the authors during the review process.

In collaboration with the editorial body, the editors respond to the possible appeals of the authors concerning the reviewers' comments and to other complaints. The editorial body has complete responsibility and authority to accept/reject the article.

Responsibilities of reviewers

The reviewer should be objective in his/her evaluation. The reviewer must not misuse the information provided in the article under consideration for the personal or other gains.

The reviewer may decline a task of the article evaluation for the reasons of competing professional interests:

- professional or personal gains from accepting/rejecting the article;
- a fundamental difference of opinion on the main subject of the article;
- close professional or personal relationship with the author or any member of the team of authors.

If the reviewer has not refused to evaluate the article for the reasons stated above, the editorial body assumes by default that there exists no conflict of interests.

The reviewer should point out the relevant published works that are not yet quoted by the author.

Responsibilities of Editorial Board

The Editorial Board is constantly making efforts to improve the professional and formal quality of the journal, supports the freedom of speech, and, in accordance with the generally accepted standards of ethics, is always ready to publish a correction, retraction and apology by prior arrangement.

The Editorial Board publishes instructions concerning the entire editorial work (instructions for authors, guides for the review process and guides for the reviewers, and so on). The Editorial Board guarantees the compliance with the above rules

EDITORS' ADDRESS

Vilyuiskaya 28, room 329 of the main building, Novosibirsk, 630126 Russia.

Mailing address: Vilyuiskaya 28, P.O. Box 60, Novosibirsk, 630126 Russia.

E-mail: nnalivaiko@mail.ru

Telephone (fax): (383) 244-16-71

The full Russian version of the journal is presented at <http://phil-ed.ru>

Novosibirsk State Pedagogical University
Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch
of the Russian Academy of Sciences

PHILOSOPHY OF EDUCATION № 6(57) 2014

All-Russian scientific journal

Editorial Board:

N. V. Nalivayko
Editor-in-chief, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of the Research Institute of Philosophy of Education at Novosibirsk State Pedagogical University

V. I. Parshikov
Assistant Editor-in-chief, Doctor of Philosophical Sciences, Professor

T. S. Kosenko
Scientific Secretary of the journal, Candidate of Philosophical Sciences

The founders of the journal:
Novosibirsk State Pedagogical University, the Research Institute of Philosophy of Education Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

The journal is based in 2001 Leaves 6 yearly

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications

PI № 77-12553 from April, 26th, 2002

© The Research Institute of Philosophy of Education at Novosibirsk State Pedagogical University, 2014

All rights reserved

K. K. Begalinova
E. V. Bryzgalina
A. D. Gerasyov

A. A. Gryakalov

A. Zh. Zhafyarov

A. A. Korol'kov

B. O. Mayer

V. I. Panarin

N. Pelcova

I. A. Pfanenshtil

N. S. Rybakov

N. A. Ryapisov

O. N. Smolin

V. S. Stepin

V. V. Tselishchev

Ya. S. Turbovskoi

E. V. Ushakova

A. Hogenova

A. N. Chumakov

N. M. Churinov

Doctor of Philosophical Sciences, Professor (*Kazakhstan*)

Candidate of Philosophical Sciences, Docent (*Moscow*)

Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of Novosibirsk State Pedagogical University

Doctor of Philosophical Sciences, Professor (*Saint-Petersburg*)

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education (*Saint-Petersburg*)

Doctor of Philosophical Sciences, Science Pro-Rector of Novosibirsk State Pedagogical University

Doctor of Philosophical Sciences

Doctor of Philosophical Sciences, Professor (*Prague*)

Doctor of Philosophical Sciences, Professor (*Krasnoyarsk*)

Doctor of Philosophical Sciences, Professor (*Pskov*)

Doctor of Economics Sciences, Professor, Pro-Rector of Novosibirsk State Pedagogical University

Doctor of Philosophical Sciences, Deputy Chair of the State Duma Committee on Education (*Moscow*)

Academician of the Russian Academy of Sciences (*Moscow*)

Doctor of Philosophical Sciences, Director of the Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Academy of Pedagogical and Social Sciences (*Moscow*)

Doctor of Philosophical Sciences, Professor (*Barnaul*)

Doctor of Philosophical Sciences, Professor (*Prague*)

Doctor of Philosophical Sciences, Professor (*Moscow*)

Doctor of Philosophical Sciences, Professor (*Krasnoyarsk*)

CONTENT

Instead of a foreword..... 3

Part I

PROBLEMS OF SPACE EXPLORATION AND MODERN REQUIREMENTS TO THE PERSONALITY FORMATION

Khartov V. V. (Moscow). Space and progress 4
Polishchuk N. V. (Rovno, Ukraine). Upbringing of the spiritual person of the space-oriented future (a philosophical-educational aspect) 12

Part II

UNDERSTANDING OF SCIENCE IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION AND SOCIETY

Pfanenshtil I. A., Yatsenko M. P. (Krasnoyarsk). New educational trends in the context of globalization 22
Turbovskoi Ya. S. (Moscow). Fundamental-original foundations of professional education in the conditions of globalization 30

Chupakhin N. P., Pavlova V. D. (Tomsk). Searching the meaning of education: from the conceptual culture of science to the spiritual culture of the person	45
Demchenko Z. A. (Arkhangelsk). Value-based positive attitude of the higher education students to the research activities	55
Kostina E. A. (Novosibirsk). Academic mobility of the higher education students of Russia: a cross-cultural approach	65
Golovko N. V., Ruzankina E. A., Zinevich O. V. (Novosibirsk). «Third mission» of the university and the project of public understanding of science: Bodmer report.....	79

**Part III
EDUCATION AND CULTURE: INTERACTION AND THE TENDENCIES
OF ITS DEVELOPMENT**

Tarasova M. V., Kudashov V. I. (Krasnoyarsk). Educational implementation of the ideals of culture in the social system.....	95
Lazutkina E. V. (Krasnoyarsk). To the question of interpretation of the category of «culture», definitions of the cultural and literary elite and their role in education.....	106
Erokhina E. A. (Novosibirsk). Sociocultural approach in the study of ethnosocial processes	117

**Part IV
THE ISSUES OF HUMANISM AND UPBRINGING OF THE PERSON**

Vishev I. V. (Chelyabinsk). New direction of humanism	128
Danchay-ool A. A. (Saint-Petersburg, Kyzyl). Antinomies of the system of upbringing forming the abstract rational thing-oriented thinking.....	138

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

Nikitenko V. N. (Birobidzhan). The national and foreign education	144
Kononova T. A. (Novosibirsk). Motivation of training solution (theoretical aspect).....	154
Pozharnitskaya O. V. (Tomsk). Competence-based approach and new educational paradigm	161
Stepanov S. A. (Novosibirsk). Problem of institutionalization of the educational forms of self-navigation at school (a methodological aspect).....	167
Mitina G. V. (Khabarovsk). Philosophical understanding of the methodological foundations of the primary school student socialization	179

**Part VI
LANGUAGE EDUCATION: NEW APPROACH ANALYSIS**

Zagorulko L. P. (Novosibirsk). «Language landscape» as a category of social philosophy	189
---	-----

**Part VII
INFORMATION**

Interview of the director of the Federal state scientific institution "Institute of theory and history of pedagogy" RAO, doctor of philosophical sciences, professor S. V. Ivanova with a member of the editorial board of the "Philosophy of education" journal, head of the laboratory of philosophy of education of Institute of theory and history of pedagogy RAO, doctor of pedagogical sciences Ya. S. Turbovskoi.....	195
Transcript of the webinar "Interaction between pedagogical science and education in modern conditions"	202
Formatting rules for authors and publication ethics and malpractice statement	219

**PHILOSOPHY
OF EDUCATION
№ 6 (57) 2014**

The journal is included in the list of the leading reviewed scientific editions and journals that are recommended by the State Commission for Academic Degrees and Titles (VAK) for publication of basic scientific results of the Candidate of Science and Doctor of Science dissertations.

The journal is included in the Russian scientific citation index.

Editor

E. A. Butina

Translator

L. B. Vertgeym

**Electronic
make-up operator
N. A. Butin**

Editors address:

630126 Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28
Tel. (383)244-16-71

Signed for printing
13.12.2014

Format 70x100/16.

Offset printing.

Offset paper.

Printer's sheets: 20.8.

Publisher's

sheets: 22.4.

Circulation

1000 issues.

Order №

Siberian Branch
of the Russian
Academy of Sciences
Publishers
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28



ЖУРНАЛ «ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Главный редактор

доктор философских наук Н. В. Наливайко

Издательство СО РАН представляет новый журнал для профессионалов широкого гуманитарного профиля: педагогов, психологов, социологов, философов, аспирантов и студентов вузов.

Журнал основан в 2002 г. Учредитель – Научно-исследовательский институт философии образования Новосибирского государственного педагогического университета и Институт философии и права СО РАН.

Все статьи, поступающие для публикации в редакцию журнала, проходят экспертизу членов Экспертного совета. Порядок рассмотрения статей следующий.

После регистрации статья направляется главным редактором для «внутреннего» рецензирования тому из членов редколлегии, научная специализация которого наиболее близка тематике статьи. Проработав статью и убедившись в ее соответствии тематике журнала, член редколлегии передает статью члену Экспертной комиссии из числа авторитетных специалистов, непосредственно работающих над проблемами, затрагиваемыми в статье. Эксперт должен представить отзыв, дающий в свободной форме ответ на следующий круг вопросов:

1. Соответствует ли статья тематике журнала.
2. Являлась ли источником рецензируемой работы реальная научная проблема либо задача. Сумели ли авторы ясно сформулировать ее.
3. Сумели ли они позиционировать себя среди других исследователей, работающих над этой проблемой. Насколько оригинален их подход к ее решению. Полон ли список литературных ссылок. Какие новые знания приобретены благодаря предлагаемой работе.
4. Какие ошибки и упущения были обнаружены. Насколько последовательно и ясно изложен материал статьи. Какие части статьи могут быть сокращены, какие требуются добавления.
5. Может ли быть статья опубликована:
 - в представленном виде (или с прилагаемым перечнем редакционных правок);
 - при условии серьезных исправлений по замечаниям рецензента;
 - должна быть отклонена.

Если эксперт обнаруживает в статье существенные недостатки, устранение которых он ставит условием публикации, автор должен устранить эти недостатки. Редакция оставляет за собой право исправлять ошибки на стадии редактирования статьи.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на повторное рецензирование или отклонить ее. В последнем случае автору направляется мотивированный отказ. В этом и во всех других случаях предоставления авторам рецензий редакция гарантирует анонимность экспертизы и рецензирования.

Рецензии хранятся в редакции 5 лет и могут предоставляться ВАК по ее запросу.

Подписаться на журнал вы сможете в Издательстве СО РАН. Отдел маркетинга: Ардеева Альбина Витальевна. Тел./Факс: (383) 330-17-58; Факс: (383) 330-86-49
Стоимость номера договорная.

Адрес Издательства СО РАН: Россия, 630090, а/я 187, Новосибирск, Морской проспект, 2.

Статьи высылать: e-mail: nnalivaiko@mail.ru; сайт: www.phil-ed.ru

Адрес: Россия, 630126, Новосибирск, НГПУ, ул. Вилуйская, 28, тел. (383) 244-16-71.