



**Министерство образования и науки Кыргызской Республики  
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева  
Фонд «Сорос-Кыргызстан»  
Экологическое Движение «БИОМ»**

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС  
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**по направлению: 550000 «Педагогическое образование» (магистратура)**

Бишкек 2015

УДК  
ББК  
У

Рекомендовано решением Учебно-методического объединения КГУ им. И. Арабаева

Настоящий учебно-методический комплекс дисциплины «Современные проблемы науки и образования» для обучения магистрантов по направлению: 550000 «Педагогическое образование» разработан при финансовой и организационной поддержке программы «Образовательная реформа» Фонда «Сорос-Кыргызстан» в рамках проекта, реализуемого Экологическим Движением «БИОМ».

Директор программы «Образовательная реформа» Фонда «Сорос-Кыргызстан»:  
Дейчман Валентин

Координатор программы «Образовательная реформа» Фонда «Сорос-Кыргызстан»:  
Турарова Назира

**Редакционная группа:**

Абдырахманов Т.А. – д-р.ист.наук, проф.;  
Конурбаев Т.А. – канд.психол. наук, доц.;  
Коротенко В. А. – канд.филос.наук.

**Рецензенты:**

Багдасарова Н.А. – канд. психол. наук;  
Орусбаева Т.А. – канд.пед.наук, и.о.профессора;

**Составители:**

Пак С.Н. – канд.пед.наук, доц.;  
Эсенгулова М.М. – канд.пед.наук, доц.;

У 91 Учебно-методический комплекс дисциплины «Современные проблемы науки и образования» по направлению: 550000 «Педагогическое образование» (магистратура). – Б.: 2015. – 130 с.

ISBN

У

УДК  
ББК

## СОДЕРЖАНИЕ

1. АННОТАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА.....	5
1.1. Место дисциплины в основной образовательной программе (ООП).....	5
1.2. Цели и задачи дисциплины.....	5
2. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ.....	6
2.1. Требования к результатам освоения дисциплины: .....	6
2.2. Структура и трудоемкость дисциплины.....	7
2.3. Тематический план дисциплины.....	7
2.4. Содержание тем и разделов дисциплины.....	8
3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОСНАЩЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ.....	47
3.1. Список рекомендуемой литературы:.....	47
3.2. Наглядные пособия, видео-аудио, раздаточные материалы.....	48
4. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ.....	49
4.1. Методические рекомендации преподавателям.....	49
5. КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ АТТЕСТАЦИОННЫХ ИСПЫТАНИЙ.....	53
5.1. Критерии оценки знаний.....	53
5.2. Перечень аттестационных испытаний и используемых контрольно-измерительных материалов.....	54
6. СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ (ГЛОССАРИЙ).....	55
Приложение №1 .....	61
1.1. Наука и образование как ценности культуры.....	61
1.2. Культурная и образовательная политика: актуальные проблемы .....	67
1.3. Структура научного знания.....	69
1.3. Основания науки.....	70
1.4. Динамика науки как процесс порождения нового знания.....	72
1.5. Глобализация в сфере образования .....	79
Приложение 2.1.....	83
Приложение 2.2.....	85
Приложение 2.3.....	91
Приложение 2.4.....	97
Приложение 2.5.....	101

Приложение 2.6.....	107
Приложение 2.8.....	116
Приложение №2 .....	121

## **1. АННОТАЦИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА**

### **1.1. Место дисциплины в основной образовательной программе (ООП)**

Дисциплина «Современные проблемы науки и образования» относится к дисциплинам базовой части общенаучного цикла. Изучение данной дисциплины базируется на освоении магистрантами дисциплин базовой части профессионального цикла направления подготовки 550000 «Педагогическое образование».

Дисциплина «Современные проблемы науки и образования» является базовой для всех последующих дисциплин профессионального цикла, а также для продуктивного проведения исследовательской деятельности и написания магистерской диссертации. Содержание данной дисциплины связано с содержанием дисциплины общенаучного цикла «Методология и методы научного исследования», «философские проблемы образования».

### **1.2. Цели и задачи дисциплины.**

Дисциплина ориентируется на следующие виды профессиональной деятельности:

- учебно-воспитательная,
- социально-педагогическая,

а ее изучение способствует решению типовых задач профессиональной деятельности.

Цель дисциплины:

- формирование у будущих магистров научного мышления, представлений об актуальных проблемах педагогической науки как части гуманитарного знания, ценностных оснований их профессиональной деятельности, а также готовности решать образовательные и исследовательские задачи.

Задачи дисциплины:

- познакомить магистрантов с современной ситуацией науки и образования;
- определить место науки и образования в культурном развитии общества;
- развивать научно-исследовательскую компетентность преподавателей;
- способствовать развитию рефлексивной культуры педагога.

## **2. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ.**

Требования к уровню освоения дисциплины соотносятся с квалификационными характеристиками специалиста, определенными ГОС ВПО.

### **2.1. Требования к результатам освоения дисциплины:**

процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

#### **а) универсальные:**

##### **- общенаучные (ОК):**

способен понимать и критически оценивать теории, методы и результаты исследований, использовать междисциплинарный подход и интегрировать достижения различных наук для получения новых знаний(ОК-1);

способен создавать и развивать новые идеи с учетом социально-экономических и культурных последствий, явлений в науке, технике и технологии, профессиональной сфере (ОК-5);

##### **- инструментальные (ИК):**

готов принимать организационно-управленческие решения и оценивать их последствия, разрабатывать планы комплексной деятельности с учетом рисков неопределенной среды (ИК-5);

##### **- социально-личностные и общекультурные (СЛК)**

способен критически оценивать, определять, транслировать общие цели в профессиональной и социальной деятельности(СЛК-2);

способен выдвигать и развивать инициативы, направленные на развитие ценностей гражданского демократического общества, обеспечение социальной справедливости, разрешать мировоззренческие, социально и личностно значимые проблемы(СЛК-3);

### **В результате изучения дисциплины магистрант должен:**

#### **знать:**

- современные научные и образовательные парадигмы;
- современные ориентиры развития образования;
- теоретические основы организации научно-исследовательской деятельности.

#### **уметь:**

- анализировать тенденции современной науки;
- определять перспективные направления научных исследований в педагогической сфере;
- использовать экспериментальные и теоретические методы исследования в профессиональной деятельности;
- адаптировать современные достижения науки к образовательному процессу.

#### **владеть:**

- современными методами исследования;
- способами осмысления и критического анализа научной информации;
- навыками совершенствования и развития своего научного потенциала.

## 2.2. Структура и трудоемкость дисциплины.

Вид работы, семестр	Трудоемкость/ час (1 академ. час – 50 мин.)	
	очное обучение	заочное обучение
№№ семестров	1	
Общая трудоемкость	60	
Аудиторная работа		
Лекции	10	
Практические занятия/семинары	8	
Лабораторные работы		
Самостоятельная работа	42	
Курсовые работы или проекты <i>(при наличии)</i>		
Рефераты <i>(при наличии)</i>		
Внеаудиторные самостоятельные работы (расчетно-графические задания, типовые расчеты, и т.д.)		
Самоподготовка (самостоятельное изучение теоретического материала, подготовка к практическим занятиям, текущему контролю и т.д.)		
Виды текущего контроля <i>(перечислить)</i>		
Вид итогового контроля	экзамен – 1 сем.	

## 2.3. Тематический план дисциплины.

№№	Наименование темы/ разделов	лекц.	семин.	СРМ
	Раздел 1. Наука как социокультурный феномен	5	4	21
1.1.	Наука и образование как ценности культуры	1		2
1.2.	Культурная и образовательная политика: актуальные проблемы	1	1	4
1.3.	Структура научного знания. Основания науки.	1	1	4
1.4.	Динамика науки как процесс порождения нового знания. Научные традиции и научные революции	1	1	4
1.5.	Глобализация в сфере образования	1		2

	Образование для устойчивого развития		1	2
Раздел 2. Современные проблемы педагогической наук.		5	4	21
2.1.	Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий	1		2
	Компетентностная модель выпускника		1	2
2.2.	Инновационные процессы в современном образовании	1	1	2
2.3.	Философское понимание содержания, методов и смысла образования.	1		2
	Педагогика ненасилия.		1	3
2.4.	Проблемы разработки содержания и структуры дошкольного, школьного и высшего образования	1	1	4
2.5	Система образования в КР и концепция его модернизации	1		3
	Всего:	10	8	42

## 2.4. Содержание тем и разделов дисциплины.

### Раздел 1. Наука как социокультурный феномен

#### 1.1. Наука и образование как ценности культуры

##### Ключевые вопросы

- Что такое образование?
- Какими умениями обладает «культурный человек»?
- Какова ценность образования для учебы и жизни, для отдельной личности и для общества?
- Что говорят специалисты?

##### Наука и образование как ценности культуры

Для того чтобы определить механизмы влияния образования на формирование личности, необходимо определить, что есть образование. В современной психолого-педагогической литературе *образование* трактуется следующим образом:

- образование - процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности (*А.Г. Асмолов*);
- образование - процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека (*Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский*);



- образование - созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире предметной, социальной и духовной культуры (А.А. Вербицкий);
- образование - механизм овладения культурой (П.Г. Щедровицкий).

Выявить сущностный статус образования можно лишь относясь к нему как феномену культуротворчества. Культура и образование тесно связаны друг с другом. Культурный человек - это образованный человек. «Образование как обучение, воспитание, формирование является основной культурной формой человеческого существования, оно лежит в его основе. Без передачи культурных образцов и способов взаимодействия человека с миром, осуществляемых в образовательном пространстве, невозможно представить человеческую жизнь». Образование выступает не только средством трансляции культуры, но и само формирует новую культуру, развивает общество.

Реализация прогрессивной тенденции в развитии образования связана с последовательным переосмыслением следующих традиционных функций образования: 1) трансляция и репродукция истины в виде готовых знаний, умений, навыков; 2) тотальный контроль за ребенком; 3) видение в учителе субъекта педагогической деятельности, а в ученике - объекта его воздействия.

Альтернативной моделью сегодня становится гуманистическая, сотворческая модель образования, определяемая следующими функциями: 1) открытие проблемности и смыслов в окружающих человека реальностях; 2) создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям; 3) создание условий сотворческого общения учителя и ученика для постановки и решения сущностно важных вопросов бытия; 4) культивирование всевозможных форм творческой активности и учителя и ученика.

Начиная с 1960-х гг. отечественная психология и педагогика обогатились идеями диалога, сотрудничества, совместного действия, уважения личности. Переориентация педагогики на человека и его развитие, возрождение гуманистических традиций являются основой для качественного обновления образовательного процесса. Можно выделить следующие культурно-гуманистические функции образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные противоречия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации и развития социальной и природной сферы;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы и личной автономии;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций.

#### **Задание для самостоятельной работы:**

- Прочитать статью В.А.Лавриненко «Наука и образование в обществе интеллектуальной культуры». Чебоксары, 1996. (Приложение №1)
- Посмотреть передачу «Наблюдатель» (канал Культура) тема: Об образовании или интервью с Ш.Амонашвили и с Д.Шаталовым (1 июля, 2013 года). (Приложение №2)

- Написать краткое резюме по указанной статье и передачам, включая следующие пункты: 1.Что было важным? 2.Что было новым? 3.Какие вопросы возникли? 4.С чем не согласны и почему?

### **Обязательная литература:**

Злобин Н.С. Культура и общественный прогресс. М., 1980.

Лотман Ю.М. Культура и время. М., «Гнозис», 1992.

Кун Т. Структура научных революций. М., Прогресс, 1975.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998.

## **1.2. Культурная и образовательная политика: актуальные проблемы**

### **Ключевые вопросы**

- Что такое образовательная политика?
- Что входит в понятие культурная политика?
- Что говорят специалисты?

### **Изменение характера образовательной политики.**

Образовательная политика в обычном ее понимании – это комплекс необходимых мер по поддержанию функционирования и развитию системы образования. В предельном ее значении образовательная политика – общенациональная система ценностей, целей и приоритетов в образовании и выработка механизмов их эффективного претворения в жизнь. Именно социальные ценности и приоритеты (в их самом широком смысле) имеют первенствующее значение в образовательной политике.

Под них в итоге выстраивается и само образование в трех основных его сущностях, ипостасях – как социальный институт, как система образования и как образовательная практика. Вместе с тем общенациональная образовательная политика в подлинном ее понимании – это равнодействующая двух ее компонентов – государственного и общественного, то есть государственно-общественная политика. Иными словами, образовательная политика представляет собой поле активного взаимодействия государства и общества по реализации в образовании социальных ценностей, целей и приоритетов.

Основные черты нынешней образовательной политики:

1. ее сугубо ведомственный характер, оторванность от подлинных государственных и общественных запросов в сфере образования, от нужд и интересов образовательного сообщества;

2. неопределенность, невнятность ее исходных социально-политических и социально-педагогических позиций; отсюда – несамостоятельность и конформизм образовательной политики, господство в ней его величества Аппарата и различного рода лобби – вузовского, академического и др.;

3. отсутствие стратегического мышления и системного видения проблем; отсюда – спорадичность и реактивность образовательной политики, ее рваный, лоскутный характер, ее хвостизм, движение на прицепе у уходящего поезда российской образовательной

жизни;

Очевидно: никакие изменения в школьном деле невозможны без кардинальных изменений в нынешней образовательной политике. Эта политика не может быть в услужении у ведомства и его аппарата. Она должна быть поставлена на службу государству и обществу, школе, подрастающим поколениям.

#### **Задание для самостоятельной работы:**

- Прочитать статью Т.А.Абдырахманова «Образовательная политика и идеология государства» (Приложение №1)
- Прочитать статью Д.В. Галкина «Культурная политика» (Приложение №2)
- Написать краткое резюме, включая следующие пункты: написать краткое резюме, включая следующие пункты: 1.Что было важным? 2.Что было новым? 3.Какие вопросы возникли? 4.С чем не согласны и почему?

#### **Семинарское занятие:**

##### **Выделение проблемы.**

- Образовательная и культурная политика страны. Кто инициирует?
- На каких принципах строится образовательная политика КР?

##### **Вопросы для обсуждения по предложенным статьям:**

1.Что было важным? 2.Что было новым? 3.Какие вопросы возникли? 4.С чем не согласны и почему?

##### **Решение проблемы:**

Написать в малых группах проектное предложение на тему «Образовательная стратегия Кыргызстана 2014».

### **1.3. Структура научного знания. Основания науки.**

Ключевые вопросы

Что такое знание?

Что такое научное знание?

В чем заключается различие между понятиями «знание» и «информация»?

Что входит в понятие «основание науки», сформулируйте.

В научном поиске, что может являться основой?

Что говорят специалисты?

Анализ структуры научного знания показывает ее трехуровневость (эмпирический, теоретический, метатеоретический уровень) и n-слойность каждого из уровней. При этом характерно, что каждый из уровней зажат как бы между двумя плоскостями (снизу и сверху). Эмпирический уровень знания – между чувственным знанием и теоретическим, теоретический – между эмпирическим и метатеоретическим, наконец, метатеоретический

между теоретическим и философским. Такая «зажатость», с одной стороны, существенно ограничивает творческую свободу сознания на каждом из уровней, но вместе с тем, гармонизирует все уровни научного знания между собой, придавая ему не только внутреннюю целостность, но и возможность органического вписывания в более широкую когнитивную и социокультурную реальность.

Три основных уровня в структуре научного знания (эмпирический, теоретический, метатеоретический) обладают, с одной стороны, относительной самостоятельностью, а с другой органической взаимосвязью в процессе функционирования научного знания как целого. Говоря о соотношении эмпирического и теоретического знания, еще раз подчеркнем, что между ними имеет место несводимость в обе стороны. Теоретическое знание не сводимо эмпирическому благодаря конструктивному характеру мышления как основному детерминанту его содержания. С другой стороны, эмпирическое знание не сводимо к теоретическому благодаря наличию чувственного познания как основного детерминанта его содержания. Более того, даже после конкретной эмпирической интерпретации научной теории имеет место лишь ее частичная сводимость к эмпирическому знанию, ибо любая теория всегда открыта другим эмпирическим интерпретациям.

Теоретическое знание всегда богаче любого конечного множества его возможных эмпирических интерпретаций. Постановка вопроса о том, что первично (а что вторично): эмпирическое или теоретическое – неправомерна. Она есть следствие заранее принятой редукционистской установки. Столь же неверной установкой является глобальный антиредукционизм, основанный на идее несоизмеримости теории и эмпирии и ведущий к безбрежному плюрализму. Плюрализм, однако, только тогда становится плодотворным, когда дополнен идеями системности и целостности. С этих позиций новое эмпирическое знание может быть «спровоцировано» (и это убедительно показывает история наук) как содержанием чувственного познания (данные наблюдения и эксперимента), так и содержанием теоретического знания. Эмпиризм абсолютизирует первый тип «провоцирования», теоретизм – второй.

Аналогичная ситуация имеет место и в понимании соотношения научных теорий и метатеоретического знания (в частности, между научно-теоретическим и философским знанием). Здесь также несостоятельны в своих крайних вариантах как редукционизм, так и антиредукционизм.

Невозможность сведения философии к научно-теоретическому знанию, за что ратуют позитивисты, обусловлена конструктивным характером философского разума как основного детерминанта содержания философии.

Невозможность же сведения научных теорий к «истинной» философии, на чем настаивают натурфилософы, обусловлена тем, что важнейшим детерминантом содержания научно-теоретического знания является такой «самостоятельный игрок» как эмпирический опыт. После определенной конкретно-научной интерпретации философии имеет место лишь частичная ее сводимость к науке, ибо философское знание всегда открыто к различным его научным и вненаучным интерпретациям.

Содержание философии всегда богаче любого конечного множества его возможных научно-теоретических интерпретаций. Новое же теоретическое конкретно-научное знание может быть в принципе «спровоцировано» содержанием как эмпирического знания, так и метатеоретического, в частности, философского.

Таким образом, в структуре научного знания можно выделить три качественно различных по содержанию и функциям уровня знания: эмпирический, теоретический и метатеоретический. Ни один из них не сводим к другому и не является логическим обобщением или следствием другого. Тем не менее, они составляют единое связанное целое. Способом осуществления такой связи является процедура интерпретации термина одного уровня знания в терминах других. Единство и взаимосвязь трех указанных уровней обеспечивает для любой научной дисциплины ее относительную самостоятельность, устойчивость, и способность к развитию на своей собственной основе. Вместе с тем, метатеоретический уровень науки обеспечивает ее связь с когнитивными ресурсами наличной культуры.

#### Основания науки.

Наука, с одной стороны, автономна, но с другой – включена в систему культуры. Эти ее качества обусловлены ее основаниями. Выделяют следующие компоненты оснований науки: методологические, идеалы и нормы научной деятельности, научные картины мира, философские основания, социокультурные основания.

Методологические основания – это система принципов и методов научного исследования, на основе которых осуществляется процесс получения научного знания. Наука приобретает качество автономности лишь тогда, когда ее развитие начинает базироваться на собственных методологических основаниях. На ранних стадиях формирования науки в качестве оснований выступают философские положения. В Новое время оформляются собственные методологические основания, позволившие науке приобрести самостоятельность как в постановке задач научного исследования, так и в способах их решения.

Одним из первых обратил внимание на «руководящие принципы» научной деятельности Р. Декарт. В работе «Рассуждение о методе» он вводит четыре основных принципа научной деятельности: никогда не принимать на веру то, в чем с очевидностью не уверен; разделять каждую проблему, избранную для изучения, на столько частей, сколько возможно и необходимо для наилучшего ее разрешения; начинать с предметов простейших и легко познаваемых и восходить постепенно до познания наиболее сложных;

делать всюду перечни, наиболее полные, и обзоры, столь всеохватывающие, чтобы быть уверенным, что ничего не пропущено.

Необходимость методологической рефлексии, обоснования и введения методологических правил четко осознавал И. Ньютон. Таким образом, наука развивается на основе методологических положений, принципов, правил, определяющих «технологии» получения научного знания. Идеалы и нормы научной деятельности. Как и всякая деятельность, научное познание регулируется определенными идеалами и нормативами, в которых выражены представления о целях научной деятельности и способах их достижения. Виды идеалов и норм науки:

- 1) познавательные установки, которые регулируют процесс воспроизведения объекта в различных формах научного знания;
- 2) социальные нормативы.

Эти два аспекта идеалов и норм науки соответствуют двум аспектам ее функционирования: как познавательной деятельности и как социального института. Идеалы и нормы исследования образуют целостную систему с достаточно сложной организацией. Определяя общую схему метода деятельности, идеалы и нормы регулируют построение различных типов теорий, осуществление наблюдений и формирование эмпирических фактов.

Вместе с тем историческая изменчивость идеалов и норм, необходимость вырабатывать новые регулятивы исследования порождает потребность в их осмыслении и рациональной экспликации. Результатом такой рефлексии над нормативными структурами и идеалами науки выступают методологические принципы, в системе которых описываются идеалы и нормы исследования. Научная картина мира - совокупность представлений о действительности, полученная в процессе эмпирического и теоретического изучения различных областей реальности.

НКМ формируется на основе созданных научных теорий и оказывает активное воздействие на научный поиск, структуру и содержание научных теорий будущего. Обобщенная характеристика предмета исследования вводится в КМ посредством представлений: 1) о фундаментальных объектах, из которых полагаются построенными все другие объекты, изучаемые соответствующей наукой; 2) о типологии изучаемых объектов; 3) об общих закономерностях их взаимодействия; 4) о пространственно-временной структуре реальности.

Все эти представления могут быть описаны в системе онтологических принципов, посредством которых эксплицируется картина исследуемой реальности и которые выступают как основание научных теорий соответствующей дисциплины. Переход от механической к электродинамической, а затем к квантово-релятивистской картине физической реальности сопровождался изменением системы онтологических принципов физики.

Картину мира можно рассматривать в качестве некоторой теоретической модели исследуемой реальности. Но это особая модель, отличная от моделей, лежащих в основании конкретных теорий. Они отличаются: 1) по степени общности: на одну и ту же картину мира может опираться множество теорий, в том числе и фундаментальных и 2) специальную картину мира можно отличить от теоретических схем, анализируя образующие их абстракции (идеальные объекты).

Философские основания науки. Включенность науки в систему культуры прежде всего предполагает ее философское обоснование, фундаментом которого являются философские категории и идеи.

В качестве философских оснований науки можно вычленить онтологические, гносеологические, методологические и аксиологические составляющие. На конкретном этапе развития науки на нее оказывают влияние не все эти основания, а лишь определенная их часть. Для классической науки XX в. были значимы гносеологические проблемы, раскрывающие специфику субъект-объектных отношений, а также проблемы понимания истины. Для современной постнеклассической науки интерес представляют аксиологические философские утверждения, проблемы соотношения ценностей и знания, этические проблемы.

Таким образом, философские основания науки не следует отождествлять с общим массивом философского знания. Из обширного поля философской проблематики наука использует в качестве обосновывающих структур лишь некоторые идеи и принципы. Иначе говоря, философия по отношению к науке сверхизбыточна, ибо обсуждает не только проблемы научного познания. В то же время наука влияет на развитие философии, вносит свой вклад в философские основания.

Социокультурные основания науки. Вопрос о том, как и каким образом культура выступает основанием науки, можно рассматривать в двух аспектах - цивилизационном и культурологическом. С точки зрения цивилизационного подхода можно констатировать что в традиционном обществе наука не востребована. Наука получает мощный импульс для своего развития в условиях техногенной цивилизации, где выступают в качестве высшей ценности и важнейшей основой жизнедеятельности техногенной цивилизации является рост научного знания и его технологическое применение. К вопросу о

социокультурных основаниях науки можно подойти с позиции трех ключевых типов культуры – идеациональной, идеалистической и чувственной, которые П. Сорокин рассматривает в своей работе «Социокультурная динамика».

Идеациональной он называет унифицированную систему культуры, основанную на принципе сверхчувствительности и сверхразумности Бога. Идеалистической Сорокин называет систему культуры, основанную на послышке о том, что объективная реальность частично сверхчувственная и частично чувственная. Чувственная система культуры в большей степени, чем предыдущие, стимулирует развитие науки, ибо эта культура, отмечает Сорокин, основывается и объединяется вокруг нового принципа «объективная действительность и смысл ее сенсорны». Итак, социокультурные установки оказывают воздействие на науку: они могут либо способствовать ее развитию, либо препятствовать ему. Это свидетельствует о том, что наука включена в систему культуры и является, несмотря на свою автономность, органичной ее частью.

### **Задание для самостоятельной работы:**

Прочитать статью Д. Халперн, В.Зинченко «Знание, информация и мышление» (Приложение №1)

Посмотреть передачу «Линия жизни» (канал Культура) тема: О знании и понимании (интервью с С.П. Капицей) (Приложение №2)

Обязательная литература:

Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки. М., Наука, 1981.

Гайденко П.П. Эволюция понятия науки (Античность и средневековье) М., Наука, 1981.

Гайденко П.П. Эволюция понятия науки (XVII...XVIII века). М., Наука, 1981.

И. Низовская, Н. Задорожная, Т. Матохина. Учимся мыслить критически. Б., 2011.

### **Семинарское занятие:**

Выделение проблемы:

Знание, информация и мышление их роль в получении образования?  
Как формировать научное мышление?

Вопросы для обсуждения по предложенным статьям и передачам:

1.Что было важным? 2.Что было новым? 3.Какие вопросы возникли? 4.С чем не согласны и почему?

Решение проблемы:

Написать аргументированное эссе на тему: «Школа должна научить мыслить».

В малых группах сделать групповую презентацию, концепцию на тему:  
«Научное мышление -это...»

#### **1.4. Динамика науки как процесс порождения нового знания. Научные традиции и научные революции.**

Ключевые вопросы:

В чем заключается различие между понятиями «динамика» и «статика»?

Каков механизм познания?

Какова роль мышления в формировании знания?

Какие существуют «инструменты» для формирования знания?

Что такое традиция? революция?

Каково влияние традиции и революции на развитие науки?

Что говорят специалисты?

#### **ДИНАМИКА НАУКИ КАК ПРОЦЕСС ПОРОЖДЕНИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ**

Важнейшей характеристикой научного знания является его динамика, т.е. его рост, изменение, развитие и т.п. Развитие знания – сложный процесс, включающий качественно различные этапы. Так, этот процесс можно рассматривать как движение: от мифа к логосу, от логоса к «преднауке», от «преднауки» к науке, от классической науки и неклассической и далее к постнеклассической, от незнания к знанию, от неглубокого, неполного знания к более глубокому и совершенному.

В западной философии науки второй половины XX в проблема роста, развития знания является центральной и представлена особенно ярко в таких течениях, как эволюционная (генетическая) эпистемология и постпозитивизм. Эволюционная эпистемология – направление в западной философско-гносеологической мысли, основная задача которого – выявление генезиса и этапов развития познания, его форм и механизмов в эволюционном ключе, в частности построение на этой основе теории эволюции единой науки.

Динамика научного знания может быть представлена как процесс формирования первичных теоретических моделей и законов. И.Лакатос отмечал, что процесс формирования первичных теоретических моделей может опираться на программы троякого рода – Евклидову программу (система Евклида), эмпиристскую и индуктивистскую, причем все три программы исходят из организации знания как дедуктивной системы. Евклидова программа исходит из того, что все можно дедуцировать из конечного множества тривиальных высказываний, состоящих только из терминов с тривиальной смысловой нагрузкой, поэтому ее принято называть программой тривиализации знания. Работает она только с истинными суждениями, но не может осваивать предположения либо опровержения.

Эмпиристская программа строится на основе базовых положений имеющих общеизвестный эмпирический характер. Если эти положения оказываются ложными, то данная оценка проникает в верхние уровни теории по каналам дедукции и наполняет всю систему. Обе эти программы опираются на логическую интуицию.



Индуктивистская программа, отмечает Лакатос, возникла как реализация усилий соорудить канал, по которому истина «течет» вверх от базисных положений, и таким образом установить дополнительный логический принцип, принцип ретрансляции истины. Однако в ходе развития науки индуктивная логика была заменена вероятностной логикой.

Формирование научных законов, а также перерастание частных законов в проблемы предполагает, что обоснованная экспериментально или эмпирически гипотетическая модель превращается в схему. Причем теоретические схемы вводятся вначале как гипотетические конструкции, но затем адаптируются к определенной совокупности экспериментов и в этом процессе обосновываются как обобщение опыта. Далее следует этап применения гипотетической модели к качественному многообразию вещей, т.е. качественное расширение, затем – этап количественного математического оформления в виде уравнения или формулы, что знаменует фазу появления закона.

Таким образом, рост научного знания можно представить в виде следующей схемы: модель–схема–качественные и количественные расширения – математизация–формулирование закона. При этом одной из наиболее важных процедур в науке является обоснование теоретических знаний.

По отношению к логике научного открытия весьма распространена позиция, связанная с отказом поисков рациональных оснований научного открытия. В логике открытий большое место отводится смелым догадкам, часто ссылаются на переключение гештальтов («образцов») на аналоговое моделирование, указывают на эвристику и интуицию, которая сопровождает процесс научного открытия. Итак, механизм порождения нового знания включает в себя единство эмпирического и теоретического, рационального и интуитивного, конструктивного и моделируемого компонентов познания.

### Научные традиции и научные революции

Особый интерес представляет модель роста научного знания Т.Куна. Разделив существование науки на два периода – нормальный (парадигмальный) и экстраординарный или революционный, он, как известно, указал на ряд существенных характеристик этих периодов. В рамках периода нормальной науки ученый работает в жестких рамках парадигмы, понимаемой как совокупность методов, знаний, образцов решения конкретных задач, ценностей, разделяемых всем научным сообществом. Другими словами, парадигма в данном случае тождественна понятию «традиция». Именно она помогает ученому систематизировать и объяснить факты, совершенствовать способы решения возникающих проблем и задач, открывать новые факты на основе предсказаний господствующей теории. Период парадигмальной (нормальной) науки «не ставит себе цели создания новой теории...». Тогда как объяснить их появление? Кун дает ответ на этот естественно возникающий вопрос, объясняя, что ученый, действуя по правилам господствующей парадигмы, случайно и побочным образом наталкивается на необъяснимые с ее точки зрения явления и факты, что и приводит в конечном итоге к необходимости изменения правил научного объяснения и исследованию. Получается, согласно логике Куна, что парадигма (или традиция) хотя и не имеет цели создания новых теорий, тем не менее способствует их появлению.

Однако теория науки изобилует примерами как раз обратного действия – когда парадигма, задавая определенный «угол» зрения, сужает, если так можно выразиться, зрение ученого и все, что находится за ее пределами, просто не воспринимается или если и воспринимается, то «подгоняется» под существующую традиционную точку зрения, что нередко приводит к заблуждениям.

Обозначенная проблема поставила перед философами науки задачу – выяснить механизмы соотношения традиций и новаций в науке. В результате осмысления этой проблемы возникли **две важные идеи**: многообразия научных традиций и структуры новаций, их взаимодействия на основе преемственности.

Большая заслуга в этом вопросе принадлежит отечественным философам науки. Так, в работах В.С. Степина и М.А. Розова говорится о многообразии традиций и их взаимодействии.

Традиции различаются, прежде всего, по способу их существования – они либо выражены в текстах, монографиях, учебниках, либо не имеют четко выраженного вербальными средствами (средствами языка) существования. Эту идею высказал в одной из своих наиболее известных работ «Неявное знание» Майкл Полани. Отталкиваясь от этих идей М.Полани и развивая концепцию научных революций Т.Куна, М.А. Розов выдвигает концепцию социальных эстафет, где под эстафетой понимается передача какой-либо деятельности или формы поведения от человека к человеку, от поколения к поколению путем воспроизводства определенных образцов.

Применительно к философии науки эта концепция выступает как множество взаимодействующих друг с другом «программ», частично вербализованных, но в основном заданных на уровне образцов, передающихся от одного поколения ученых к другому. Он выделяет два типа таких образцов: а) образцы-действия и б) образцы-продукты. Образцы действия позволяют продемонстрировать как совершаются те или иные научные операции. А вот как они замысливаются, как появляются аксиомы, догадки, «красивые» эксперименты – т.е. все то, что составляет момент творчества, передать невозможно.

Таким образом, получается, что парадигма, или научная традиция, не является жесткой системой, она открыта, включает в себя как явное, так и неявное знание, которое ученый черпает не только из науки, но и из других сфер жизнедеятельности, его личных интересов, пристрастий, обусловленных влиянием той культуры, в которой он живет и творит. Таким образом, можно говорить о многообразии традиций – научных вообще, традиций, принятых в конкретной науке, и традиций, обусловленных культурой, и все они взаимодействуют, т.е. испытывают на себе их влияние.

Как же возникают новации? Обратимся к концепции М.А. Розова, который, прежде всего, уточняет, что такое «новация». Новация как новое знание по своей структуре включает в себя незнание и неведение. «Незнание» - это такой момент в процессе познания, когда ученый знает, чего он не знает, и продумывает ряд целенаправленных действий, используя уже имеющиеся знания о тех или иных процессах или явлениях. Полученное новое в данном случае выступает как расширение знания о чем-то уже известном.

Неведение – это «незнание о том, чего не знаешь». В науке часто случается так, что открываются какие-то феномены, которые невозможно объяснить с помощью имеющихся знаний, процедур познавательного процесса. К примеру, открытие «черных дыр» астрофизиками позволяло говорить об этом феномене в терминах «мы не знаем, как объяснить данный феномен, что из известного относится к данному феномену». Неведение исключает целенаправленный, организованный поиск, применение существующих методов, построение исследовательской программы – оно находится за пределами возможностей познавательной деятельности ученого в данной традиции. Как

же преодолевается эта проблема, если новые открытия в науке все-таки становятся достоянием знания?

М.А. Розов указывает на следующие пути ее преодоления:

Путь (или концепция) пришельца. В какую-то науку приходит ученый из другой области, не связанный ее традициями и способный решать проблемы с помощью методов и традиций «своей» (из которой он пришел) области науки. Таким образом, он работает в традиции, но применяет ее к другой области, производя «монтаж» методов разных областей науки. Не секрет, что многие новейшие открытия в области естествознания становились новыми научными открытиями именно на стыке, к примеру, физики и астрономии, химии и биологии...

Путь (или концепция) побочных результатов. Часто ученые, работающие в одной области, случайно наталкиваются на такие результаты, которые ими не планировались и представляют собой необычное явление для той традиции, в рамках которой они работают. Эта необычность требует объяснения, и тогда ученые обращаются за помощью к традиции или даже традициям других сложившихся в познании традиций.

Третий путь (или концепция) – «движение с пересадками». Зачастую побочные результаты, полученные в рамках одной традиции, являются для нее неперспективными, бесполезными, но они могут оказаться важными для традиции другой области знаний. Этот прием М.А. Розов называет «движением с пересадкой» одних традиций на другие, в результате чего возникает новое знание.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: новации в науке возможны лишь в рамках традиций (что подтверждает идею Т.Куна), однако существует многообразие традиций, что позволяет говорить о междисциплинарности (взаимодействии традиций) как важнейшем условии получения нового знания.

Научные революции по результатам и степени их влияния на развитие науки разделяются на глобальные научные революции и на «микрореволюции» в отдельных науках; последние приводят к созданию новых теорий только в той или иной области науки и меняют представления об определенном, сравнительно узком, круге явлений, не оказывая существенного влияния на научную картину мира и философские основания науки в целом.

Глобальные научные революции приводят к формированию совершенно нового видения мира и влекут за собой новые способы и методы познания. Глобальная научная революция может первоначально происходить в одной из фундаментальных наук (или даже формировать эту науку), превращая ее в лидера науки. Кроме того, следует учитывать и тот факт, что научные революции – событие не кратковременное, поскольку коренные изменения требуют определенного времени.

**Первая научная революция** произошла в эпоху, которую можно назвать переломной – XV-XVI вв. – время перехода от Средневековья к Новому времени, которое впоследствии получило название эпохи Возрождения. Этот период ознаменован появлением гелиоцентрического учения польского астронома Николая Коперника (1473-1543). Его учение перевернуло предшествующую картину мира, опирающуюся на геоцентрическую систему Птолемея – Аристотеля. «Солнце, как бы восседающее на царском престоле, управляет вращающимся около него семейством светил». Коперник указал не только на тот факт, что Земля – одна из планет, движущихся вокруг Солнца по круговым орбитам и в то же время вращающаяся вокруг своей оси, но и на важную идею

о движении как естественном свойстве небесных и земных объектов, подчиненном общим закономерностям единой механики. Эта идея опровергала представление Аристотеля о неподвижном «перводвигателе», якобы приводящем в движение Вселенную. В свою очередь, это открытие обнаружило несостоятельность принципа познания, опирающегося на непосредственное наблюдение и доверие к показаниям чувственных данных (**визуально мы видим, что Солнце «ходит» вокруг Земли**), и указывало на плодотворность критического отношения к показаниям органов чувств.

Таким образом, учение Коперника явилось революцией в науке, поскольку его открытие подорвало основу религиозной картины мира, исходящей из признания центрального положения Земли, а следовательно, и о месте человека в мироздании как его центре и конечной цели. Кроме того, религиозное учение о природе противопоставляло земную, тленную материю – небесной, вечной, неизменной.

Тем не менее, Коперник не мог не следовать и определенным традиционным взглядам на Вселенную. Так, он полагал, что Вселенная конечна, она где-то завершается твердой сферой, к которой каким-то образом прикреплены звезды.

Прошло почти сто лет, прежде чем другой великий мыслитель этого, столь плодотворного на смелые идеи и открытия, периода сумел «перегнать» Коперника. Джордано Бруно (1548-1600) в работе «О бесконечности Вселенной и мирах» изложил тезис о бесконечности Вселенной и о множестве миров, которые, возможно, обитаемы. Эта научная работа также является вкладом в первую научную революцию, сопровождающуюся разрушением предшествующей картины мира.

**Вторая научная революция**, начавшаяся в XVII веке, растянулась почти на два столетия. Она была подготовлена идеями первой научной революции – в частности, поставленная проблема движения становится ведущей для ученых этого периода. Галилео Галилей (1564-1642) разрушил общепризнанный в науке того времени принцип, согласно которому **тело движется только при наличии и воздействии на него внешнего воздействия**, а если оно прекращается, то тело останавливается (принцип Аристотеля, вполне согласующийся с нашим повседневным опытом). Галилей сформулировал совершенно иной принцип: тело либо находится в состоянии покоя, либо движется, не изменяя направления и скорости движения, если на него не производится какого-либо внешнего воздействия (принцип инерции). И опять мы видим, как происходит изменение к самому принципу исследовательской деятельности – не доверять показаниям непосредственных наблюдений.

Такие открытия, как обнаружение весомости воздуха, закон колебания маятника и ряд других, явились результатом нового метода исследования – эксперимента (см. об этом лекцию № 3). Заслуга Галилея заключается в том, что он ясно указал, что вера в авторитеты (в частности, Аристотеля, отцов церкви) тормозит развитие науки, что истина открывается путем изучения природы при помощи наблюдения, эксперимента и разума, а не изучения и сравнения текстов античных мыслителей (или Библии).

Вторая научная революция завершилась научными открытиями Исаака Ньютона (1643-1727). Главная заслуга его научной деятельности заключается в том, что он завершил начатую Галилеем работу по созданию классической механики. Ньютон считается основателем и создателем механистической картины мира, заменившей Аристотеле-Птолемеевскую. Ньютон первый открыл универсальный закон – закон всемирного тяготения, которому подчинялось все – малое и большое, земное и небесное. Его картина мира поражала простотой и ясностью: в ней отсекалось все лишнее – размеры

небесных тел, их внутреннее строение, происходящие в них бурные процессы, оставались массы и расстояния между их центрами, связанные формулами.

Ньютон не только завершил процесс изменения научной картины мира, начавшийся с Коперника, не только утвердил новые принципы научного исследования – наблюдение, эксперимент и разум – он сумел создать новую исследовательскую программу. В работе «Математические начала натуральной философии» он излагает свою исследовательскую программу, которую называет «экспериментальная философия», где указывается на решающее значение опыта, эксперимента в изучении природы.

Открытия в физике, астрономии, механике дали мощный толчок развитию химии, геологии, биологии.

Механистическая картина мира, однако, оставалась, выражаясь языком Куна, парадигмой вплоть до конца XIX в. В этот период происходит ряд открытий, подготовивших в дальнейшем удар по механистической картине мира. Идея развития знаменует **третью научную революцию** в естествознании (XIX-XX вв.). Эта идея начала пробивать себе дорогу сначала в геологии, затем – в биологии и завершилась она эволюционизмом. Затем учеными был провозглашен принцип всеобщей связи процессов и явлений, наличествующих в природе. Подтверждением ему становятся открытия: клеточная теория строения организмов, закон превращения одной формы энергии в другую, доказывающий идею единства, взаимосвязанности материального мира, – одним словом, происходит диалектизация естествознания, которая и составляет суть третьей научной революции. Одновременно происходил процесс очищения естествознания от натурфилософии. В конечном итоге, третья научная революция разрушила механистическую картину мира, опирающуюся на старую метафизику, открыв дорогу новому пониманию физической реальности.

**Четвертая научная революция** началась с целого каскада научных открытий конца XIX-XX вв. Ее результатом являются разрушение классической науки, ее оснований, идеалов и принципов и установление неклассического этапа, характеризующегося квантово-релятивистскими представлениями о физической реальности.

Таким образом, первая научная революция сопровождалась изменениями картины мира; вторая, хотя и сопровождалась окончательным становлением классического естествознания, способствовала пересмотру идеалов и норм научного познания; третья и четвертая привели к пересмотру всех указанных компонентов основания классической науки.

Задание для самостоятельной работы:

Прочитать статью Новикова Н.Б. Соотношение интуиции и логики в процессе порождения новых научных знаний. (Приложение №1)

Написать краткое резюме, включая следующие пункты: 1.Что было важным? 2.Что было новым? 3.Какие вопросы возникли? 4. С чем не согласны и почему?

Обязательная литература:

- Гайденко П.П. Эволюция понятия науки (Античность и средневековье) М., Наука, 1981.
- Кун Т. Структура научных революций. М., Прогресс, 1975. А.А. Брудный Другому как понять тебя? – М.: Знание, 1990. – С. 40.
- Д. Халперн, «Психология критического мышления» – С. -Петербург, 2000

Семинарское занятие:

Выделение проблемы.

Обсуждение статьи: Новиков Н.Б. Соотношение интуиции и логики в процессе порождения новых научных знаний.(Приложение №1).

Обсуждение передачи «Наблюдатель». Тема: Интересно о воспитании детей. (Приложение №2).

Обсуждение.

Вопросы для обсуждения:

1.Что было важным? 2.Что было новым? 3.Какие вопросы возникли? 4.С чем не согласны и почему?

Решение проблемы:

**Задание для работы в малых группах:** Создать карту концепцию на тему: «Что важно для науки: интуиция или логика?»

## 1.5. Глобализация в сфере образования

Ключевые вопросы:

Что такое глобализация?

Что такое устойчивое развитие?

Какую роль играет глобализация в сфере образования?

Влияния глобализации на устойчивое развитие человека, общества?

Что говорят специалисты?

Существует несколько точек зрения появления такого процесса как глобализация.

В интерпретации М.Стегера, первый (доисторический) период глобализации охватывает III - V тысячелетие до нашей эры; второй период - пятнадцать столетий после Рождества Христова (ранняя глобализация); третий период - 1500 - 1750 гг. (глобализация пред-модерна); четвертый период - 1750 - 70-е годы XX века (глобализация эпохи модерна) и пятый (современный) период - временной отрезок с 1970-х годов прошлого столетия по сегодняшний день.

По другому мнению, процесс и, соответственно, само понятие глобализации было высказано впервые только в 1983 г. Американцем Т. Левитт в статье "HarvardBusinessReview". Он охарактеризовал глобализацию как процесс слияния рынков отдельных продуктов, производимых транснациональными корпорациями (ТНК)<sup>575</sup>. Однако, закрепилось это понятие в качестве одного из стереотипов сознания во второй половине 90-х годов. В активный оборот его стали вводить с 1996 года, после 25-й сессии Всемирного экономического форума в Давосе.

В 1997 году московский еженедельник "Эксперт" отмечал: "Глобализация" - мировой терминологический хит этого года, перепеваемый на всех языках на все лады... Точное общепринятое определение пока не выработано". Оно, видимо, и не может быть выработано, ибо все, что циркулирует в массовом сознании, имеющем дело не с понятиями, а логическими представлениями, строгому определению не поддается.

В 1998 г. К. Аннан говорил: "Для многих наша эпоха отличается от всех предыдущих явлением глобализации. Глобализация... перестраивает не только наши способы освоения мира, но и способы нашего общения друг с другом" Тогда же в экономической литературе термином "глобализация" стали обозначать превращение мировой экономики из суммы связанных товарообменом национальных экономик в единую производственную зону и

"единый глобальный рынок" В 1998 году Дж. Сакс характеризовал глобализацию как "подлинную экономическую революцию", которая, с его точки зрения, уже совершилась, причем за какие-то 15 лет.

В настоящее время существует несколько десятков определений понятия "глобализация". Дж. Сорос - один из авторитетных специалистов по этой проблеме, считает, что "глобализация - это слишком часто употребляемый термин, которому можно придавать самые разные значения". Но наиболее точным и удачным представляется определение М. Делягина, которое (несколько модифицируя его), можно сформулировать следующим образом: глобализация - это процесс формирования единого (мирового, но одновременно - имеющего четкие и достаточно узкие границы) военно-политического, финансово-экономического и информационного пространства, функционирующего почти исключительно на основе высоких и компьютерных технологий.

Уткин А.И. в книге "Мировой порядок XXI века" дает такое определение этому понятию. Глобализация - это слияние национальных экономик в единую, общемировую систему, основанную на новой легкости перемещения капитала, на новой информационной

открытости мира, на технологической революции, на приверженности развитых индустриальных стран либерализации движения товаров и капитала, на основе коммуникационного сближения, планетарной научной революции, межнациональных социальных движений, новых видов транспорта, реализации телекоммуникационных технологий, интернационального образования.

М.В. Корчинская считает, что глобализация является следствием развития цивилизации. Коммуникационное сжатие мира; резко возросшая степень взаимозависимости современного общества; усиление процесса взаимодействия различных культур; "разгосударствление" международных отношений, усиление роли транснациональных корпораций - вот далеко не полный перечень факторов глобализации .

Таким образом, под глобализацией мы понимаем постепенное преобразование мирового пространства в единую зону, где беспрепятственно перемещаются капиталы, товары, услуги, где свободно распространяются идеи и

передвигаются их носители, стимулируя развитие современных институтов и шлифуя механизмы их взаимодействия.

Глобализация, таким образом, подразумевает образование международного правового и культурно-информационного поля, своего рода инфраструктуры межрегиональных, в т.ч. информационных, обменов. Глобализация призвана придать мировому сообществу новое качество, а осмысление этого процесса позволит человеку лучше ориентироваться в эпоху смены миропредставлений. С этой точки зрения глобализация предстает привлекательным процессом, сулящим народам взаимную выгоду и пользу.

### **Задание для самостоятельной работы:**

1. Прочитать статью Гордона Фридмана «Вопросы глобализации образования: основные проблемы и пути их решения» (Приложение №1)

2. Прочитать статью Вацлава Дворжака «Роль образования и науки в процессе мировой глобализации» (Приложение №2)

3. По прочитанным статьям написать краткое резюме, включая следующие пункты:  
1. Что было важным? 2. Что было новым? 3. Какие вопросы возникли? 4. С чем не согласны и почему?

Обязательная литература:

Алексашина А.В. Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы. С.-П., 1995.

Альтбах, Ф.Г. Глобализация и университет: мифы и реалии в мире неравенства / Ф.Г. Альтбах // *Almater*. – 2004. – № 10. – С. 39-46.

Бауман З. Глобализация: последствия для человека и общества. - М. 2004.

Бек У. Что такое глобализация. - М.: Прогресс-Традиция. 2001.

Семинарское занятие:

Выделение проблемы.

Какую роль играет глобализация в сфере образования?

Влияния глобализации на устойчивое развитие человека, общества?

Обсуждение статьи: Гордона Фридмана «Вопросы глобализации образования: основные проблемы и пути их решения»

Вопросы для обсуждения:

1. Что было важным? 2. Что было новым? 3. Какие вопросы возникли? 4. С чем не согласны и почему?

-

Решение проблемы:



Написать аналитическое эссе на тему: «Устойчивое развитие страны влияет...» и подготовиться к презентации.

В малых группах подготовить стенд -презентации «Влияния глобализации на образование и устойчивое развитие страны» и презентацию проводить в форме тур по галерее.

## **Раздел 2. Современные проблемы педагогической науки.**

### **2.1. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий**

Ключевые слова: компетентность, компетенции, компетентностный подход, ключевые компетенции.

Сущность компетентностного подхода в образовании, его детерминированность современными социокультурными процессами. Вызовы современного общества.

Методология создания нового поколения ГОС ВПО. Построение стандартов на основе компетентностного подхода.

Особенности государственных образовательных стандартов нового поколения средней школы, учреждений начального, среднего профессионального образования; проблемы их разработки и внедрения.

Вызовы современного общества.

Своевременное получение достоверной информации и адекватное восприятие новых сведений становятся с каждым десятилетием всё более важными задачами организации мирового сообщества. Теперь уже недостаточно передать подрастающему поколению важнейшие знания, накопленные человечеством. *Необходимо выработать навыки высокоэффективного самообразования, позволяющего не от случая к случаю, а постоянно отслеживать происходящие в мире изменения.*

Одна из главных задач образования – научить каждого не отставать от жизни и в то же время достаточно глубоко и разносторонне воспринимать передаваемый от поколения к поколению жизненный опыт.

В связи с этим должна произойти корректировка целей образования: наряду со «знанием» *парадигмой*, ориентированной на общеобразовательную подготовку, к *компетентностной парадигме*, обеспечивающей формирование у школьника таких личностных качеств (компетентностей), которые обеспечивали бы его готовность к социальному и индивидуальному самоопределению в условиях динамично изменяющегося поликультурного взаимодействия, характерного для информационного постиндустриального общества.

В декларации Всемирной конференции ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития (март - апрель 2009 г., Бонн) отмечается, что «...в первое десятилетие XXI века мир сталкивается со значительными, комплексными и взаимосвязанными проблемами и сложностями развития и образа жизни. Мировые

финансовый и экономический кризисы подчеркнули рискованность неустойчивых моделей и систем экономического развития, основанных на получении краткосрочных выгод. Сложности возникают вследствие ложных ценностей, порождённых неустойчивыми моделями общества. Основываясь на соглашениях, достигнутых в Джомтьене, Дакаре и Йоханнесбурге, нам необходимо прийти к общим соглашениям по образованию, которые позволят людям осознать необходимость перемен... *такое образование должно быть качественным, обеспечивающим ценности, знания, навыки и компетенции для устойчивой жизни в обществе*.

Впервые понятие «компетентность» и «ключевые компетенции» стали использоваться в США в сфере бизнеса в 70 годах прошлого века, в связи с проблемой определения качества успешного профессионала. Изначально компетенции стали противопоставляться специальным профессиональным знаниям и умениям т.е. начали рассматриваться как самостоятельные универсальные составляющие любой профессиональной деятельности. Естественно, возник вопрос: можно ли научить компетенциям? Таким образом, проблематика компетенций попала в образование и со временем заняла в нем ведущее место.

Компетентностный подход в образовании в противоположность концепции «усвоении знаний» (а на самом деле суммы сведений) предполагает усвоение учащимися умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни.

Причем особое значение придается умениям, позволяющих действовать в новых, неопределенных, незнакомых ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Им нужно находить в процессе разрешения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов.

Содержание понятия «компетентность».

Устоявшегося определения для содержания понятия «компетентность» до сих пор нет. В глоссарии терминов европейского фонда образования (ЕФО,1997) компетенция определяется как:

- Способность делать что-либо хорошо или эффективно;
- Соответствие требованиям при устройстве на работу;
- Способность выполнять особые трудовые функции.

То есть компетентность – это характеристика даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем.

Знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе еще не делают человека компетентным.

В этом определении усматривается два подхода к содержанию понятия «компетенция». Одни исследователи делают акцент на компетенции как интегральном личностном качестве человека, другие – на описание составляющих его деятельности, его различных аспектов, которые позволяют ему успешно справляться с решением проблем.

Что такое «ключевые компетенции»?

Сам термин указывает на то, что они являются ключом, основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных. Предполагается, что ключевые компетенции носят надпрофессиональный и надпредметный характер и необходимы в любой деятельности.

Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности».

В документах по модернизации образования записано: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах».

Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, когда учащиеся могут хорошо овладеть теорией, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает усвоение учащимся не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

В государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (2004) уже зафиксирован перечень общеучебных умений, навыков и способов деятельности, который включает:

- познавательную деятельность;
- информационно - коммуникативную деятельность;
- рефлексивную деятельность.

Сказанное, позволяет охарактеризовать ключевые компетенции как наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества.

В России делаются попытки разработки компетентностных моделей в рамках ГОС нового поколения для высшего профессионального образования- бакалавра и магистра.

Н: компетентностная модель специалиста включает в себя следующие группы компетенций:

Универсальные:

Компетенции здоровьесбережения (знание и соблюдение здорового образа жизни; физическая культура);

Компетенции ценностно-смысловой ориентации (понимание ценности культуры и науки, производства);

Компетенции гражданственности (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность);

Компетенции самосовершенствования (сознание необходимости и способности учиться на протяжении всей жизни);

Компетенции социального взаимодействия (способность использования когнитивных, эмоциональных и волевых особенностей психологии личности; готовность к сотрудничеству; расовая, национальная, религиозная терпимость, умение погашать конфликты);

Компетенции в общении: устном, письменном, кросс-культурном, иноязычном;

*Социально-личностные* (магистр: Организационно-управленческие);  
Общенаучные;

Общепрофессиональные;  
Специальные (см. прил. 2.1 ГОС)

Новый подход – новая модель образования.

Использование компетентностной модели образования предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении, в деятельности учителей и преподавателей, способах оценивания образовательных результатов. Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных условиях.

Принципиально меняется и *позиция учителя*, преподавателя. Он перестает быть вместе с учебником носителем объективного знания, которое он пытается передать ученику. Его главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Он должен организовать самостоятельную деятельность учащегося, в которой каждый мог бы реализовать свои интересы и способности. Фактически он создает условия, развивающую среду, в которой становится возможным выработка каждым учащимся на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определенных компетенций. И что очень важно, это проходит в процессе реализации собственных интересов и желаний, приложения усилий, взятия на себя ответственности.

Меняется и смысл термина «развитие». Индивидуальное развитие каждого человека связано, в первую очередь, с приобретением умений, к которым у него уже есть предрасположенность (способность), а не с приобретением тематической информации, которая не только никогда не понадобится в практической жизни, но и по сути, не имеет никакого отношения к его индивидуальности.

Задание для самостоятельной работы:

Прочитать статью Г.И. Ибрагимова «Компетентностный подход в профессиональном образовании» (приложение 2.2).

Обязательная литература:

Чуб Е.В. Компетентностный подход в образовании. Современные технологии профессионального обучения, ориентированного на действие. Методическое пособие. Новосибирск.2009 г. (главу 1.)

Семинарское занятие:

Выделение проблемы.

Обсуждение статьи: «Компетентностный подход в профессиональном образовании» Г.И. Ибрагимов (Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет) (метод 1 минутной презентации).

Обсуждение.

Вопросы для обсуждения:

- Что для Вас было важным при чтении?

- С чем бы Вы могли поспорить?
- С чем Вы не согласны? Почему?
- Что Вы думаете по этому поводу?

Решение проблемы.

Разработка модели выпускника вуза (школы) (по своей специальности).  
(работа с прил. 2.1. ГОС)

## **2.2. Инновационные процессы в современном образовании**

**Ключевые слова:** инновация, инновационный процесс, инновационная деятельность, новшество, педагогическая инноватика.

**Необходимость инноваций в обществе. Основные аспекты инноваций в образовании. Предмет педагогической инноватики. Интеграция науки и образования как необходимое условие инновационного развития. Исследования инновационных процессов в образовании и ряд теоретико-методологических проблем.**

Активные исследования, направленные на построение теории инновационного развития в образовании, ведутся с 30-х гг. XX века, И. Шумпетер и Г. Менш ввели в научный оборот и сам термин "инновация", который сочли воплощением научного открытия в новой технологии или продукте. С этого момента концепт "инновация" и сопряженные с ним термины "инновационный процесс", "инновационный потенциал" и другие приобрели статус общенаучных категорий высокого уровня обобщения и обогатили понятийные системы многих наук.

Резкая информатизация человеческой культуры ставит перед системой высшего образования не только проблему принятия, получения потока новых знаний, но и проблему их передачи и использования. На первый план начинают выступать инновационные технологии, практически решающие обозначенную проблему. Роль инноваций в ближайшем будущем станет решающим. Инновационные технологии в условиях высшей школы призваны раскрывать будущее, обозначать основные тенденции, которые могут возникнуть в системе «человек-общество-природа-космос», при этом, четко увязывать знания с существующей реальностью, образуя новый «инновационный продукт».

Одной из важных задач современной образовательной инноватики, является отбор, изучение и классификация нововведений, знание которой совершенно необходимо современному педагогу, прежде всего для того, чтобы разбираться в объекте развития школы, выявить всестороннюю характеристику осваиваемого новшества, понять то общее, что объединяет его с другими, и то особенное, что отличает его от других новшеств. По своему основному смыслу понятие "инновация" относится не только к созданию и распространению новшеств, но и преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан.

Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать, либо препятствовать инновационному процессу.

Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый. Введение новшеств - это, прежде всего, функция управления искусственными и естественными процессами изменений.

Подчеркнём единство трёх составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трёхсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике, в отличие, например, от дидактики, где объектом научного исследования выступает процесс обучения.

Другое системное понятие - инновационная деятельность - комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Инновационная деятельность охватила все сферы общества. Внедрять новейшие достижения науки и техники, мыслить по-новому стало главным признаком любого активно развивающегося процесса. Не осталась в стороне и педагогическая инноватика. Как средство преобразования сегодня она еще находится в стадии становления, эмпирического поиска и, соответственно, вопросов в этой области возникает много.

Предмет педагогической инноватики – система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становления личности субъектов образования (учащихся, педагогов, администраторов).

По сути дела, о подлинной инновации можно говорить только при наличии семи существенных признаков:

- системного изменения;
- педагогического объекта;
- соответствия прогрессивным образовательным тенденциям;
- направленности на разрешение актуальных педагогических проблем;
- общественного признания;
- нового качества;
- готовности к внедрению.

Говоря о появлении нового качества, мы прекрасно понимаем, что и стандарт, и, отчасти, новые документы предлагают нам новые цели – универсальные учебные действия, ключевые компетенции и т.д. Учитель в своем методическом воплощении не вполне «заточен» на эти компетентностные результаты. Понятно, что-то должно меняться в самой организации дела. Поэтому естественен повышенный интерес к инновациям на технологическом уровне – новой методической аранжировке. Поэтому когда мы говорим о типологии инновационных продуктов, нам интересен технологический аспект.

И здесь возможны следующие варианты.

**Инновация-адаптация.** Известная идея проецируется в некоторые новые условия. Групповая работа, например, не является новинкой, но использование ее на этапе проверки или оценки знаний является в определенной степени ноу-хау. Все учителя постоянно работают с индивидуальными карточками, но использование их на этапе сообщения нового знания во многом является новацией.

**Инновация-реновация.** Это как раз дань той мысли, что в педагогике многое, если не все, создано. Огромный потенциал традиций и внимательное отношение к ним, их использование на сегодняшнем новом витке развития очень важны. Проектные идеи сегодня воспринимаются достаточно новационно, хотя и

это также инновация-реновация. Пример: 1905 год, Станислав Шацкий со своей группой, работающий над воплощением проектного метода в обучении. И сегодня мы возвращаемся к этой технологии, но на новом витке, внося отчасти новый смысл и новые методические развороты.

**Инновация-интеграция.** В этом случае у каждого педагога есть россыпь различных педагогических приемов, методических затей. Так же, как у художника есть много красок, и он каждый раз создает новую композицию. Можно говорить о некоторых технологических инновационных идеях, которые представляют собой новую композицию знакомых нам методов и приемов. К инновациям-интеграциям можно отнести и технологию критического мышления, потому что это определенно новая композиция известных приемов; технологию мастерских в самых разнообразных своих типах (ценностно-смысловых ориентаций, построения знаний, сотрудничества).

Когда мы получаем инновационные продукты, где заявлены технологии, то редко выходим на их развернутый комментарий. Понятно, что целостное, системное описание или преобразование методического инструмента состоит в изложении концептуальной основы (принципов, ведущих идей) при обозначении возможностей (тех целей, которых мы можем достичь). В содержании же новой технологии самое важное – процессуальное описание алгоритма пошаговой организации процесса и диагностика. Диагностический инструментальный – одно из самых слабых мест любого инновационного продукта.

Двум основным ориентациям образовательного процесса, репродуктивной и проблемной соответствует два типа инноваций:

Инновации-модернизации, видоизменяющие учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технологический подход к обучению направлен, прежде всего, на сообщение учащимся знаний и формирование способов действий по образцу, ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение.

Инновации-трансформации, преобразующие учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. Соответствующий поисковый подход к обучению направлен, прежде всего, на формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентации.

Инновационные механизмы развития образования включают:

- создание творческой атмосферы в различных образовательных учреждениях, культивирования интереса в научном и педагогическом сообществе к новшествам;
- создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;
- инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки;
- интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем.

## **Интеграция науки и образования как необходимое условие инновационного развития**

Интеграция науки и образования является одним из ключевых направлений реформирования образования и государственного сектора науки, условий создания конкурентоспособного сектора исследований и разработок. Именно на ее основе предполагается сократить разрыв между образованием и наукой, обеспечить приток в эти сферы талантливой молодежи, повысить эффективность научных исследований, качество образовательных программ.

Для того чтобы быть конкурентоспособным на рынке образовательных услуг, высшее учебное заведение должно включать в свои образовательные программы результаты инновационной деятельности отрасли. Стандарты обучения выстраиваются с позиций повышения инновационной активности предприятий. Сотрудничество вуза и инновационных фирм в рамках образовательных программ позволяет подготовить специалиста с качественно новым инновационным мышлением.

Каждое конкурентоспособное на рынке образовательных услуг высшее учебное заведение разрабатывает, внедряет и использует в своей работе инновации образовательной сферы. Инновационная деятельность современного высшего учебного заведения представляет собой нововведения в методическое обеспечение учебного процесса (создание методической литературы, издание электронных учебников и т. д.), в технологии процесса обучения (дистанционное обучение, обучение в интернет-классах, обучение совместно с разработчиками инновационных технологий и т. д.), оказание инновационных образовательных услуг и т. д.

Компетентностный подход как фактор развития инновационного образования в современных условиях.

Приоритет самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления *общекультурного фундамента образования*, умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода задач. Главной сегодняшней задачей, по выражению одного из крупнейших теоретиков и практиков образования, американского ученого М. Ноулза, стало «производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни».

Исследования инновационных процессов в образовании выявили ряд теоретико-методологических проблем: соотношение традиций и инноваций, содержание и этапы инновационного цикла, отношение к инновациям разных субъектов образования, управление инновациями, подготовка кадров, основания для критериев оценки нового в образовании и др. Эти проблемы нуждаются в осмыслении уже другого уровня – методологического. Обоснование методологических основ педагогической инноватики не менее актуально, чем создание самой инноватики. Педагогическая инноватика является особым направлением методологических исследований.

Методология педагогической инноватики есть система знаний и деятельностей, относящихся к основаниям и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств.

Итак, в сферу методологии педагогической инноватики входит система знаний и соответствующих им деятельностей, которые изучают, объясняют, обосновывают педагогическую инноватику, её собственные принципы, закономерности, понятийный аппарат, средства, границы применимости и другие научные атрибуты, характерные для теоретических учений.



Педагогическая инноватика и её методологический аппарат могут являться действенным средством анализа, обоснования и проектирования модернизации образования. Научное обеспечение этого глобального инновационного процесса нуждается в разработке. Многие новшества, такие, как образовательные стандарты общего среднего образования, новая структура школы, профильное обучение, единый госэкзамен и др. еще не проработаны в инновационно-педагогическом смысле, отсутствует целостность и системность в процессах освоения и применения заявленных новшеств.

В рамках путей решения перечисленных задач рассмотрим проблему типологии педагогических инноваций.

Предлагаем систематику педагогических нововведений, состоящую из 10 блоков. Каждый блок формируется по отдельному основанию и дифференцируются на собственный набор подтипов. Перечень оснований составлен с учётом необходимости охвата следующих параметров педагогических нововведений: отношение к структуре науки, отношение к субъектам образования, отношение к условиям реализации и характеристикам нововведений.

Согласно разработанной (Хуторской Андрей Викторович, докт. пед. наук, академик Международной педагогической академии, директор Центра дистанционного образования "Эйдос", г. Москва) систематике педагогические нововведения подразделяются на следующие типы и подтипы:

1. По отношению к структурным элементам образовательных систем: нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т.д.

2. По отношению к личностному становлению субъектов образования: в области развития определённых способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.

3. По области педагогического применения: в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием.

4. По типам взаимодействия участников педагогического процесса: в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т.д.

5. По функциональным возможностям: нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

6. По способам осуществления: плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.

7. По масштабности распространения: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.

8. По социально-педагогической значимости: в образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.

9. По объёму новаторских мероприятий: локальные, массовые, глобальные и т.п.

10. По степени предполагаемых преобразований: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

В предложенной систематике одна и та же инновация может одновременно обладать несколькими характеристиками и занимать своё место в различных блоках. Например, такая инновация как образовательная рефлексия учащихся может выступать нововведением по отношению к системе диагностики обучения, развитию способов деятельности учащихся, в учебном процессе, в коллективном обучении, нововведением-условием, периодическим, в старшей профильной школе, локальным, радикальным нововведением.

Инновационные процессы должны осуществляться сегодня во всех образовательных структурах. Новые типы образовательных учреждений, систем управления, новые технологии и методики - это проявления огромного потенциала инновационных процессов. Грамотное и продуманное их осуществление способствует углублению в нём позитивных изменений. Вместе с тем, реализация нововведений на практике должна быть сопряжена с минимальными отрицательными последствиями.

Задание для самостоятельной работы:

Анализ исследования: «Цивилизованный выбор и сценарии мирового развития».  
В.Степин

(прил.2.3.)

Обязательная литература:

1. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики.- М.Педагогический поиск.2007.167 с.

3. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика как направление методологических исследований // Педагогическая теория: Идеи и проблемы. - М., 1992.- С.20-26. (1 главу).

Семинарское занятие:

Выделение проблемы:

Работа над текстом.

«Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. «Из социально пассивного, рутинизированного, совершающегося в традиционных социальных институтах, образование становится активным. Актуализируется образовательный потенциал, как социальных институтов, так и личностный».

Раньше безусловными ориентирами образования были формирование знаний, навыков, информационных и социальных умений (качеств), обеспечивающих «готовность к жизни», в свою очередь, понимаемую как способность приспособления личности к общественным обстоятельствам. Теперь образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества.

Многие образовательные учреждения стали вводить некоторые новые элементы в свою деятельность, но практика преобразований столкнулась с серьезным противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением педагогов это делать. Чтобы научиться грамотно развивать школу, нужно свободно ориентироваться в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые отнюдь не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд.

В отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в системе экономических исследований. Однако со временем встала проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности, но определить эти изменения только в рамках экономических теорий невозможно. Необходим иной подход к исследованию инновационных процессов, где анализ инновационных проблем включает в себя использование современных достижений не только в области науки и техники, но и в сферах управления, образования, права и др...» .....*продолжите мысль.*

Из доклада «Инновационные процессы в образовании» Лещина М.В.

- Что общего в статье «Цивилизованный выбор и сценарии мирового развития». В.Степина и в докладе «Инновационные процессы в образовании» Лещиной М.В.?

- Кому Вы отдаете предпочтение? Обоснуйте свой ответ.

Обсуждение:

В чем сильные и слабые стороны инновационных процессов в образовании?  
Что говорят по этому поводу специалисты?

Решение проблемы:

Что бы Вы хотели изменить в нашей системе образования? Почему?  
Как это можно сделать?

Написание эссе: «Идеальная школа (или вуз) будущего».

Эссе в свободной форме может раскрывать следующие вопросы:

Школа (или вуз), в которую я хочу отправить своих детей, должна быть...

Школа (или вуз), в которой я хотел бы преподавать, это...

Что в нас неповторимо?

Какие ценности для нас приоритетны в настоящее время?

В чем из того, что может и должна дать наша школа(или вуз), общество действительно нуждается?

Что должна совершить наша школа(или вуз), чтобы я ощутил/апреданность своей организации и гордость за то, что я работаю в этом учреждении?

### **2.3 Философское понимание содержания, структура изложения и смысла образования.**

*Ключевые слова:* содержание образования, дидактические теории, структура изложения.

Роль содержания образования на развитие личности. Понятие содержания образования в дидактике. Влияние дидактических теорий на содержание образования. Различные структуры изложения материала. Принципы отбора содержания образования.

На сегодняшний день вся система образования равномерно приобретает профессиональную направленность.

Средняя школа перестает быть школой общеобразовательной. Исследование основ широкого диапазона наук заменяется получением информации из разных областей знаний и жизненных сфер, практикуется создание специализированных школ и профильных классов, воспитание ориентирует юных людей на карьерный рост, заменивший личностный. Аналогичную картину можно следить и в высшей школе.

Целью обучения является возможность включения специалиста в экономику современного цивилизованного мира, что описывает ориентацию на западные либеральные ценности и способствует сохранению рационалистического и материалистического мировоззрения.

Ориентация на рынок труда вытесняет из образовательной сферы понимание уникальности человеческой личности, её высокого предназначения, наличия талантов и способностей. Мишень и смысл человеческой жизни низводятся до полезности человека в конкретной экономической и политической системе, что, естественно, приводит к конкретным педагогическим целям, посреди которых определяющими являются социальная адаптация и профессионализация.

Содержание образования – важнейшая составляющая системы образования.

Представление о ведущей роли содержания образования в развитии личности в современной системе образования опирается на имеющиеся в философии, логике, психологии, методологии знания о механизмах работы сознания.

С точки зрения образовательной и педагогической рефлексии очень важно, какой материал подкладывается сознанию для его работы в качестве предмета направленности сознания.

А с другой стороны, материал абсолютно неважен, а важно то, как этот материал включается в мыследеятельность, превращаясь в предмет направленности сознания. Сталкивая и противопоставляя эти два тезиса, получаем третий: очень важно, какой материал подкладывается сознанию для его работы, если принимать во внимание как раз возможности включения этого материала в мыследеятельность и построения из этого материала предмета направленности сознания

В построении последовательности из этих трех тезисов и заключается основная программа рассмотрения проблемы содержания образования. Для традиционных подходов к содержанию образования огромное значение имеет материал учебной работы. И, собственно, этот учебный материал и отождествляется с содержанием образования, его нужно освоить и сделать своим на основе запоминания

В дидактике существуют различные трактовки понятия содержания образования. Так, Ю. К. Бабанский определяет его следующим образом: «Содержание образования — это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду». Здесь в содержание образования включаются все элементы социального опыта, накопленного человечеством. При этом содержание образования рассматривается как один из компонентов процесса обучения.

Иное определение содержания образования дает В.С.Леднев, который считает, что его необходимо анализировать как целостную систему. При этом следует иметь в виду, что содержание образования не является компонентом образования в обычном смысле этого слова. Оно представляет собой особый «разрез» образования, иначе говоря, это образование, но без учета его методов и организационных форм, от которых в данной ситуации абстрагируются. Таким образом, «содержание образования — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность».

В педагогической науке существуют различные дидактические теории, влияющие на формирование содержания образования.

Дидактический энциклопедизм (дидактический материализм). Представители этого направления (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон и др.) исходили из философии эмпиризма и выступали за то, чтобы школа давала ученикам такие знания, которые имели бы практическое значение, готовила своих выпускников к реальной жизни и труду.

Эта теория и до сегодняшнего дня оказывает большое влияние на школу. Проявляется это в том, что учителя концентрируют свое внимание на передаче предельно большого объема научных знаний, черпаемых из легко доступных учебников и учебных пособий. Эти знания, как правило, не закреплены практическими действиями, быстро забываются.

Для успешного усвоения содержания образования требуется большая самостоятельная работа учащихся и поиск интенсивных методов обучения со стороны педагога. Сторонники материального образования считали, что развитие способностей происходит без специальных усилий в ходе овладения «полезными знаниями». Предпочтение отдавалось таким школьным предметам, как химия, черчение, рисование, новые языки, математика, космография. Теория материального образования легла в основу системы так называемого реального направления в обучении.

Дидактический формализм. Сторонники этой теории (А. Дистер-вег, Ж.Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Гербарт, Я. В.Давид, А.А. Не-мейер, Э.Шмидт и др.) стояли на позициях философии рационализма. Они считали, что роль знаний состоит только в том, чтобы развивать способности учащихся. Обучение рассматривали как средство развития познавательных интересов учеников. Роль учителя сводилась главным образом к тому, чтобы тренировать ученика с помощью специальных упражнений для развития его мыслительных способностей на материале, по содержанию якобы совершенно «безразличном». Принципиальным же вопросом стало совершенствование интеллектуальных умений и навыков, в основном мышления.

Дидактический формализм недооценивал содержание знаний, их формирующие ценности, значение для жизни и общественной практики. Кроме того, невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов (математика, классические языки — греческий и латинский) без использования других учебных дисциплин. Таким образом, представители теории формального образования якобы во имя развития способностей учащихся приносили в жертву их образование, систему научных знаний.

Дидактический утилитаризм (прагматизм) сконцентрирован на практической деятельности. Сторонники этой теории (Дж.Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) недооценивали сами знания, отдавая предпочтение формированию практических умений и навыков. Они трактовали обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» учащегося. Для овладения социальным наследием человеку необходимо освоить все известные виды деятельности. Процесс обучения сводится к удовлетворению субъектно-прагматических запросов учащихся.

Функциональный материализм представляет собой интеграцию предыдущих трех теорий. Согласно данной теории, одной стороной обучения является познание действительности и приобретение знаний, второй стороной — функционирование этих знаний в мышлении учащихся, третьей — их использование в практической деятельности, включающей преобразование действительности. Теория функционального материализма предложена В. Оконем.

Структурализм как теория отбора и построения учебного содержания была предложена К. Сосницким, который считал, что в содержании каждого учебного предмета необходимо выделять основные формообразующие элементы, имеющие прочную научную и образовательную значимость, а также второстепенные производные элементы, знание которых для учащихся общеобразовательной школы не обязательно.

Существуют и другие подходы и теории, касающиеся конструирования содержания образования. Например, М.Н.Скаткин, В. В. Краевский разработали теорию содержания образования на основе системно-деятельностного подхода; Д.Брунер — теорию содержания образования, построенную на основе структурного подхода; С.Б.Блум — на основе таксономии целей обучения и т.д.

Существуют различные структуры изложения (представления) учебного материала.

Наиболее распространенными, принятыми в педагогической науке являются следующие:

**линейная структура**, когда отдельные части учебного материала представляют собой непрерывную последовательность взаимосвязанных между собой звеньев, опирающихся на принципы историзма, последовательности, систематичности и доступности. Эта структура используется при изложении литературы, истории, языков, музыки. Предлагаемый материал, как правило, изучается только один раз и следует один за другим;

**концентрическая структура**, предполагающая повторы одного и того же материала, изучение нового осуществляется на основе пройденного. При этом каждый раз происходит расширение, углубление изучаемого, пополнение новыми сведениями. Данная структура используется при изложении физики, химии, биологии;

**спиральная структура**. В этом случае рассматриваемая проблема всегда остается в поле зрения ученика, постепенно расширяя и углубляя знания, с ней связанные. Здесь имеет место логическая система развертывания проблемы. В отличие от линейной структуры, в спиральной структуре нет одноразовости в изучении материала, нет и разрывов, характерных для концентрической структуры. Данная структура используется при изучении общественных, психолого-педагогических наук;

**смешанная структура** представляет собой комбинацию линейной, концентрической и спиральной и является наиболее используемой при написании учебников и учебных пособий в настоящее время.

Большое значение в дидактике имеет последовательность введения учебного материала. Основанием для отбора содержания школьного образования служат общие принципы. К решению данной проблемы также нет однозначного подхода.

Так, содержание образования есть совокупность видов воспитания: умственного, ценностно-ориентационного, или нравственного, и т.д. Все эти виды воспитания содержатся в различных школьных курсах.

Содержание обучения — система философских и научных знаний, а также связанных с ними способов деятельности и отношений, представленных в учебных

предметах. Содержание учебного материала — это та система знаний и способов деятельности, которая предлагается будущему поколению в качестве модели познания и освоения окружающего мира и находит свое воплощение в составе различных учебных предметов.

Следует отметить, что при одном и том же содержании обучения люди получают разный уровень образования. Поэтому, как считает А.А.Вербицкий, если содержанием обучения являются продукты социального опыта, представленные в знаковой форме учебной информации, всего того, что предъявляется обучающемуся для восприятия и усвоения, то содержанием образования выступает тот уровень развития личности, предметной и социальной компетентности человека, который формируется в процессе выполнения учебно-познавательной деятельности и может быть зафиксирован как ее результат на данный момент времени.

Наряду с принципами отбора содержания образования Ю. К. Бабанский разработал систему критериев, необходимых для осуществления данных процедур отбора:

1. Целостное отражение в содержании образования задач формирования всесторонне развитой личности.

2. Высокая научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук.

3. Соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям школьников данного возраста.

4. Соответствие объема содержания времени, отводимому на изучение данного предмета.

5. Учет международного опыта построения содержания среднего образования.

6. Соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

Задание для СРМ:

Статья А.Торгашева «Смысл образования». (прил. 2.4.Торгашев А.)

Статья Наливайко Н.В. «Педагогика ненасилия для экологического образования» (прил. 2.5. Наливайко Н.В.)

Философия говорит нам о том, что форма всегда более консервативна и устойчива, чем содержание. Подумайте, верно ли это для педагогики. Приведите примеры форм организации обучения, содержание которых изменилось или существенно обновилось в последние годы. Аргументируйте свой ответ.

Обязательная литература:

1. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Слостенина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с.

Семинарское занятие.

Педагогика ненасилия.

Амонашвили Ш.А. «Размышления о гуманной педагогике», М.,1996,с.7-50,77.

Выделение проблемы:

В чем, на ваш взгляд, смысл образования?

Как Вы думаете, что мешает ученику хорошо учиться?

Сформулируйте свое отношение к позиции А.Торгашева в статье «Смысл образования».

Обсуждение:

1. Как я понимаю педагогику ненасилия.
2. В чем широкий смысл понятия инклюзии?
3. Сформулируйте 3 позиции в пользу инклюзии (в широком понятии).
4. Является ли ваша школа/вуз безопасным местом во всех отношениях?

Как вы понимаете высказывание *Роберта Льюиса Стивенсона*: «Давайте согласимся иметь разногласия».

Решение проблемы:

Разработайте свои принципы педагогики ненасилия.

Составьте лекцию на одну из тем педагогики ненасилия (лекцию для родителей или для молодых преподавателей).

#### **2.4. Проблемы разработки содержания дошкольного, школьного и высшего образования**

**Ключевые слова:** разработка, модернизация, содержание дошкольного, школьного и высшего образования, диверсификация

Одна из главных задач образования. Необходимость качественных изменений в образовании и переосмысление целей образования. Требования к дошкольному образованию. Обновление системы начального образования. Основные компоненты содержания школьного образования. Диверсификация и модернизация высшей школы.

Надвигающаяся опасность глобального экологического кризиса создала необходимость поиска коллективных действий и общепланетарной стратегии развития.

Только с помощью образования человек и общество могут в полной мере раскрыть свой потенциал. Образование является незаменимым фактором для изменения поведения людей, с тем, чтобы они имели возможность осмыслить и решить стоящие перед ними проблемы.

В связи с этим необходимо осуществить кардинальные изменения в сознании людей, сформулировать и добровольно принять ограничения и запреты, диктуемые законами развития биосферы. Это требует, в свою очередь, изменения многих стереотипов поведения людей, механизмов экономики и социального развития.

В настоящее время образование в интересах устойчивого развития (ОУР) рассматривается как новая образовательная парадигма, призванная воспитать человека с



новым типом мышления, которое позволит гармонизировать развитие цивилизации с возможностями биосферы.

Одна из главных задач образования – научить каждого не отставать от жизни и в то же время достаточно глубоко и разносторонне воспринимать передаваемый от поколения к поколению жизненный опыт. Обсуждаемые в настоящее время проблемы школьного образования, выражающиеся, с одной стороны, в перегрузке учащихся возрастающим объемом сведений, а с другой стороны, в поверхностности усвоения знаний, позволяют понять, что система образования не готова к решению подобной задачи. Главная причина снижающейся эффективности всеобщего образования – явное ослабление у школьников стремления к базовым знаниям и глубине постижения передаваемого опыта. Большая часть передаваемых знаний не имеет применения в повседневной жизни школьника, что порождает подсознательное сопротивление, а то и отторжение насаждаемому переизбытку информации. Дети просто не успевают воспользоваться полученными знаниями.

Поэтому, если быстрое развитие человечества требует своевременного перепрофилирования и изменения образа жизни от каждого человека, а от сообщества требуется прогнозирование будущих противоречий и планирование действий, направленных на их предотвращение, то образованию принадлежит ведущая роль в сохранении устойчивости на всех уровнях социума. Образование призвано обеспечить глобальную согласованность мировосприятия и правил жизни представителями разных народов и социальных групп – необходимое условие всё возрастающей международной интеграции.

В соответствии с этим учебные материалы не всегда адекватны общим приоритетным целям обучения, очень часто на уроках отсутствуют условия для разнообразной самостоятельной деятельности школьников, учение ориентировано преимущественно на трансляцию знаний и репродуктивную деятельность учащихся, не обеспечивая развития мышления, воображения, познавательных интересов, а главное – ответственного отношения к сохранению условий жизни на Земле.

Необходимость качественных изменений в образовании потребовали переосмысления целей образования, смены режима функционирования на режим развития.

Вследствие роста объема научной и учебной информации особенно актуальным стал принцип минимизации фактологических знаний, приобретаемых детьми в процессе обучения, при увеличении их дидактической емкости. Иначе этот принцип можно сформулировать, как стремление на немногом обучать многому. Согласно ему, лучше рассмотреть один объект с десяти сторон, чем десять объектов изучать так, чтобы каждый из них был рассмотрен лишь с одной стороны.

В связи с этим предъявляются повышенные требования к дошкольному образованию - первой ступени организованного обучения детей до 7 лет, программы которого направлены на подготовку детей к школе, осуществление присмотра за ними, а также на их социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие. Одной из важнейших задач дошкольного образования является расширение кругозора и обеспечение видения целостной картины мира у дошкольника в целях формирования основы для развития компетентности и любознательности ребенка, которые определяют направления в развитии творческих способностей, характер дальнейшего обучения в школе.

Термин «предшкольное образование», не исключает использования общепринятого термина «дошкольное образование», который охватывает весь период пребывания ребенка в ДООУ, начиная с ясельного возраста до поступления его в школу. Но термин "предшкольное" образование охватывает только два последних перед поступлением в школу года, т.е. с 5 до 7 лет. Можно считать, что "предшкольное" образование является завершающим этапом "дошкольного" образования. Термин введен для того, чтобы подчеркнуть особую значимость этого периода в жизни ребенка, привлечь внимание родителей, педагогов, ученых, общественность к этому возрасту в целях организации эффективной подготовки к школе каждого ребенка как посещающего дошкольное учреждение, так и не посещающего. Предшкольное образование может реализовываться в группах кратковременного пребывания на базе образовательных учреждений разных типов.

Цель предшкольного образования: создать условия для обеспечения равных стартовых возможностей детей к поступлению в школу. Результатом предшкольного образования должна стать готовность ребенка к дальнейшему развитию - социальному, личностному, познавательному (когнитивному) и др., появление у него первичной целостной картины мира, т.е. осмысленного и систематизированного первичного знания о мире. Это знание не является целью предшкольного образования; картина мира есть (в самом широком смысле) ориентировочная основа для адекватной деятельности человека в мире. В связи с этим актуализируется отбор содержательной основы предшкольного образования за счет укрупнения дидактических единиц содержания программ дошкольного образования и учета вариативности условий их реализации, длительности пребывания детей.

Новые культурно-исторические тенденции в характере деятельности современного человека, вхождение в рынок затронули практически все стороны деятельности и общеобразовательных школ: изменился их статус, содержание, организация деятельности, ценностные ориентации учащихся и учителей. В связи с этим кардинально изменилась идеология образования в школе, предполагающая ориентацию на приоритет целей формирования личности школьника.

В настоящее время происходит обновление системы начального образования, как по линии разработки нового содержания, так и новых структурных компонентов. Как известно начальное образование на современном этапе не является замкнутой самостоятельной ступенью, как это было до 1958 г., а рассматривается как звено в системе базового образования. Его развитие связано с целями и задачами, которые предъявляет современное общество. Поэтому основные цели начального образования связываются с формированием личности младшего школьника, формированием умственной активности учащихся, их творческих способностей и нравственной ответственности.

Сегодня начальная школа может существовать в рамках общеобразовательного учреждения, реализуя его образовательные программы; представлять собой самостоятельное образовательное учреждение, работающее по авторским программам; строиться как комплекс «детский сад — начальная школа». В настоящее время родителям предоставляется право выбора образовательных программ для ребенка: базовой, компенсирующего обучения, расширенного начального обучения, интенсивного обучения, индивидуального обучения, реабилитационной.

Переход школ на новые, более свободные формы организации учебного процесса, изменение статуса многих школ, введение новых учебных планов, более свободный выбор школами учебных предметов и объемов изучения, учебных программ, введение альтернативных учебников, свобода учителей в выборе содержания и методов

его преподавания, создание новых технологий обучения существенно затронули структуру начальной школы. Современная начальная школа представляет собой сложившееся, самоценное, самостоятельное и обязательное звено в системе непрерывного общего образования.

Образовательный процесс в современной начальной школе отличается от образовательного процесса 60-80-х гг. тем, что он в большой степени сориентирован на формирование личности младшего школьника, на развитие его познавательной, коммуникативной деятельности, нравственных качеств, на расширение его потенциальных возможностей, ориентируясь, как определял в свое время Л. С. Выготский, «не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Это дает возможность учителю в организации воспитательно-образовательного процесса не приспосабливаться к наличным возможностям учащихся, а последовательно поднимать эти возможности на качественно новый уровень путем организации учебной деятельности

Как показывает практика, в работе большинства учителей начальных классов приоритетным остаются: взгляд на ребенка как на объект обучения, которого учат отвечать на вопрос «почему?», но не учат находить способ «как я буду это делать?»; учитель не разграничивает понятия «обучение» и «образование», вследствие чего не умеет правильно определять «чему учить», что ведет к противоречию между декларируемой целью и средствами ее достижения. Это противоречие усиливается на этапе модернизации содержания образования в начальной школе.

Установлено, что при сложившейся системе обучения в начальной школе формирование личности младшего школьника происходит стихийно, так как основные цели, задачи, содержание образования в концептуальных основах у большинства педагогов начальной школы не изменились. Обучение конкретному предмету является единственной осознаваемой целью учителя начальных классов. При этом предполагается, что реализация этой цели сама собой обеспечит формирование личности младшего школьника. В процессе анализа состояния и проблем педагогической практики установлено, что модернизация содержания образования в начальной школе идет за счет введения новых предметов, освоения систем обучения, использования комплектов учебников. При этом не реализуются в полном объеме потенциальные возможности этих систем обучения в плане формирования личности младшего школьника. В основном учитель ориентируется на формирование знаний, умений, навыков.

Перспективными направлениями в изучении модернизации содержания образования как фактора формирования личности младшего школьника могут быть: подготовка в системе повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений по данной проблеме; психолого-педагогическое сопровождение младшего школьника в воспитательно-образовательном процессе в условиях модернизации содержания образования; подготовка будущего учителя, владеющего ключевыми компетенциями, для реализации нового содержания образования и др.

В современных научно-педагогических исследованиях утверждается, что усвоение научных и культурных понятий должно осуществляться через развитие определенных жизненных представлений ребенка и подъем его до уровня общекультурных и национальных проблем и ценностей. Полученные знания должны быть не накоплением понятий, законов, фактов, а выступать отображением действительности в мышлении личности, как продукт ее духовной деятельности. На основе таких знаний ученики будут вырабатывать моральные принципы, будут овладевать в период обучения в школе социальным опытом (О. Бондаревская, Т. Бутковская, О. Лещинский, О. Михайлова, О. Савченко, О. Сухомлинская, И. Якиманская и др.).

Конструирование содержания образования, проведенного с ценностных позиций, определяет необходимость создания таких учебных предметов и курсов, основная цель которых — формирование положительных мотивов деятельности, интересов и потребностей учеников, предоставление научным и культурным понятиям жизненной конкретности, личностного смысла.

Другой ценностный аспект построения содержания образования заключается в том, что в содержании учебного предмета учитывается отображение науки, не только с рациональной, а и с личностной стороны. Ведь наука, человеческий поиск вмещают такие ценности, как благоговение перед миром, удивление, жадность познания, которые не могут быть переданы в содержании как понятие. Предполагается, что с научными понятиями, законами, теориями ученые будут знакомиться не непосредственно, а через личность ученого, образ которого очеловечивает процесс научного поиска, и связанные с ним факты, понятия, теории. Ведь науки в широком русле культуры объединяются не только с помощью общих понятий, а сквозь личностные связи конкретного ученого, который живет и действует в контексте определенной культуры и истории. Именно через такое содержание, которое проходит сквозь интересы, чувство, опыт ученика, будет осуществляться интеграция чужого и собственного ценностного опыта.

Исходя из этих позиций, во время разработки общетеоретического представления о содержании образования ценностный компонент выступает как определяющий.

Основные компоненты содержания школьного образования выделялись согласно цели, функциям, принципам современного образования, основных тенденций развития содержания в педагогической теории и практике на основе анализа структуры деятельности, структуры личности, разносторонне развитой, подготовленной к жизни в обществе:

- информационно-деятельный. Его составляющие — познавательная, ценностная, технологическая, развивающая — опыт осуществления познавательной деятельности, в процессе которой усваиваются знания, умения, навыки, ученик входит в мир общечеловеческих и национальных ценностей, овладевает методами научного познания, происходит его развитие;

- коммуникативный — опыт межличностного общения;
- рефлексивный — опыт самопознания личности.

Каждый компонент выполняет в содержании образования свои специфические функции и, вместе с этим, они плотно связаны между собой — так, как разные стороны личности, которые подлежат развитию, которые, только в своем единстве определяют ее целостность. Взаимосвязь и соотношения между компонентами содержания образования выражается в том, что усвоение каждого влияет на уровень и качество усвоения других.

Ориентация образовательных структур на максимальное удовлетворение учебно-познавательных потребностей личности, ее стремления к непрерывному образованию как важному условию жизнедеятельности человека, привела к диверсификации образования, и как следствие, к усложнению системы образования.

Исследование диверсификации образования как педагогического явления, характерного и для зарубежья, и для нашей страны позволяет выявить ее сущностные стороны. Под диверсификацией образования принято понимать такое многообразие организационных форм и содержаний образования, которое позволяет человеку самостоятельно, на основе свободного выбора, формировать свою образовательную траекторию.

Диверсификация образования, нашедшая в нашей стране свое выражение в многоуровневом образовании, многоступенчатости подготовки кадров, в гибкости и вариативности образовательных программ обострила противоречия, всегда имевшие место на стыках двух уровней образования - школьного и вузовского, среднего профессионального (СПО) и высшего профессионального (ВПО). Разнообразие образовательных программ увеличило количество этих "стыков", обнажило различные специфические особенности разных уровней и ступеней образования, высветило дидактические, методические, психологические, правовые и экономические проблемы их преемственности.

Демократизация общества, его гуманизация в практике работы учебных заведений оказала влияние на формирование содержания образования, а также на систему управления образовательным процессом, особенно в высших учебных заведениях, получивших в соответствии с действующим законодательством, автономию.

Новые требования к подготовке специалистов в условиях ускорения научно-технического прогресса поставили высшую школу перед необходимостью модернизации устоявшихся традиционных структурных систем высшего образования. Это позволило подготавливать специалистов, знающих новые информационные технологии, умеющих быстро адаптироваться к новому в оптимальные сроки. Традиционные системы высшего образования не позволяли добиться таких результатов в силу ряда причин различного характера. Главная из них состояла в том, что появлялась реальная опасность чрезмерной профессионализации университетского образования, что могло привести к размыванию университета как особого типа высшего учебного заведения и превращению его в чисто специализированное учебное заведение.

Немаловажным аспектом в плане проектирования содержания образования является интегративный подход, позволяющий "вскрыть механизмы перехода простого в сложное, образования нового в результате объединения частей" (И.Г.Еременко), то есть, способствующий «межпредметным» переходам между ранее разгороженными областями знаний, и, по-возможности, созданию новых образовательных областей, дающих целостную, а не мозаичную картину мира, совершенствованию «предметной» системы, направленной на углубление взаимосвязей и взаимозависимостей между вариативным и инвариативным содержанием, переработке всевозрастающего объема информации в соответствии с лимитом времени на его усвоение.

Идея интеграции в обучении берет свое начало в трудах великого дидакта Я.А. Коменского, утверждавшего: «Все, что связано между собой, должно быть связано постоянно и распределено пропорционально между разумом, памятью и языком. Таким образом, все, чему учат человека, должно быть не разрозненным и частичным, но единым и цельным». Интеграция становится одним из важнейших и перспективнейших методологических направлений становления нового образования.

Обязательная литература:

1. П.И. Пидкасистый. ПЕДАГОГИКА. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. - М: Педагогическое общество России. - 640 с., 1998.

(8.2.Источники и факторы формирования содержания школьного образования).

2. Леднев В. С. Содержание образования. М.: Высшая школа, 1989. — 360 с.

Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983. - 352 с.

Прил.2.6. Уклад школьной жизни.

Прил. 2.7. 8 проблем модернизации

Семинарское занятие.

Выделение проблемы:

1. Дать комментарий к тексту ( приложение 2.6. Уклад школьной жизни).
2. Какие проблемы в образовании стали особенно актуальными в последнее время? Какие Вам известны пути их решения в педагогической науке?

Обсуждение:

1. Что вызвало сомнения или с чем вы не согласны в статьях (Уклад школьной жизни, 8 проблем модернизации)? Обоснуйте свой ответ.
2. Дайте три объяснения, почему необходимо менять содержание образования (в дошкольном, школьном, высшем образовании)?

Решение проблемы:

1. Предположите, что будет, если содержание образование на одном уровне образования (например, в дошкольном) не будет меняться? Аргументируйте своей ответ.
2. Дайте свои предложения по развитию (дошкольного, школьного, вузовского) образования.
3. Что является первостепенной, на ваш взгляд, а что второстепенной задачей модернизации образования в КР?

## **2.5. Система образования в КР и концепция его модернизации.**

Для подготовки к занятию необходимо ознакомиться с:

«Законом об образовании в КР»,  
со школьными куррикулами и ГОС ВПО,  
статьями: А.С.Абдыжапарова «Реформа образования в Кыргызстане: проблемы и направления развития высшего образования», И.Байрамуковой «Нужна ли нам реформа образования в Кыргызстане?», И.Звягинцева «Каким быть образования в Кыргызстане к 2020 году?», С.Кожемякина «Тупик для разума. Система образования в Кыргызстане».

Пресс-конференция.

Группе разбиться на две группы, одна группа: представители Министерства образования и науки, вторая- журналисты.

1. Подготовьте доклад-отчет по занятию. Постарайтесь дать теоретическое обоснование полученным результатам и собственным выводам. Представьте собственную аргументированную точку зрения на ситуацию.

2. Запишите вопрос, на который так и не получили ответа. Как вы думаете, почему?
3. Дайте оценку занятию (с позиции представителей Министерства образования, и журналистов).
- 3.

#### 2.5. Перечень письменных обязательных самостоятельных работ.

##### 1. Индивидуальная презентация.

Каждый магистрант обязан сделать индивидуальную презентацию по выбранной теме, вопросу, проблеме, согласовав с преподавателем и на итоговом занятии защитить ее.

4. 2. Написание эссе.
5. 3. Доклад отчет по занятию.
6. 4. Портфолио (научно исследовательских работ)

### **3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОСНАЩЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ.**

#### **3.1. Список рекомендуемой литературы:**

обязательная литература:

Закон об образовании в КР.

Леднев В.С. Содержание образования. М.: Высшая школа, 1989. — 360 с  
Теоретические основы содержания общего среднего образования/Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983. -35

П.И. Пидкасистый. ПЕДАГОГИКА. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. - М: Педагогическое общество России. - 640 с., 1998.

Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики.- М. Педагогический поиск. 2007. 167 с.

Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с.

Т.А Абдырахманов. Переходные процессы и особенности демократического транзита Кыргызстана. - Бишкек. 2013 года, 140 стр.

Чуб Е.В. Компетентностный подход в образовании. Современные технологии профессионального обучения, ориентированного на действие. Методическое пособие. Новосибирск. 2009 г.

Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика как направление методологических исследований // Педагогическая теория: Идеи и проблемы. - М., 1992.- С.20-26.

дополнительная литература:

А.А. Брудный. Другому как понять тебя? – М.: Знание, 1990. – С. 40.

А.В. Алексахина. Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы. С.-П., 1995.

Амонашвили Ш.А. «Размышления о гуманной педагогике», М., 1996, с. 7-50, 77.

- Б.С.Гершунский. Философия образования для XXI века. М., 1998.
- В.А.Лавриненко. Наука и образование в обществе интеллектуальной культуры. Чебоксары, 1996.
- В.Дворжак Роль образования и науки в процессе мировой глобализации
- В.И.Вернадский. Избранные труды по истории науки. М., Наука, 1981.
- Г. Г. Граник, Л. А. Концевой, С. М. Бондаренко. Чему учит книга. – М: Педагогика, 1991.
- Г.Фридман. Вопросы глобализации образования: основные проблемы и пути их решения.
- Д.В. Галкин. Культурная политика.
- Д.Халперн, В.Зинченко. Знание, информация и мышление - С. -Петербург, 2000.
- Д.Халперн. Психология критического мышления – С. -Петербург, 2000.
- З. Бауман. Глобализация: последствия для человека и общества. - М. 2004.
- Н.Б.Новиков. Соотношение интуиции и логики в процессе порождения новых научных знаний
- Н.С. Злобин Культура и общественный прогресс. М., 1980.
- П.П. Гайденко. Эволюция понятия науки (XVII...XVIII века). М., Наука, 1981.
- П.П.Гайденко. Эволюция понятия науки (Античность и средневековье) М., Наука, 1981.
- С.П. Капица. Глобальные научные проблемы ближайшего будущего.(Выступление на встрече ученых в редакции журнала "Вопросы философии"1972).
- Саранов А.М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография. Волгоград: Перемена, 2000. – 295 с.
- Т.А Абдырахманов. О политике образования.
- Т.Кун. Структура научных революций. М., Прогресс, 1975.
- У. Бек. Что такое глобализация. - М.: Прогресс-Традиция. 2001.
- Ф.Г. Альтбах. Глобализация и университет: мифы и реалии в мире неравенства / Ф.Г. Альтбах // Almatmater. – 2004. – № 10. – С. 39-46.
- Ю.М. Лотман. Культура и время. М., «Гнозис», 1992.

### 3.2. Наглядные пособия, видео-аудио, раздаточные материалы.

Информационное обеспечение дисциплины.

#### Список приложений

Электронные информационные ресурсы.

Национальная философская энциклопедия <http://terme.ru/>

Философский портал <http://www.philosophy.ru>

Портал «Социально-гуманитарное и политологическое образование» <http://www.humanities.edu.ru>

Федеральный портал «Российское образование» <http://www.edu.ru/>

Портал «Философия online» <http://phenomen.ru/>

Электронная библиотека по философии: <http://filosof.historic.ru>



Электронная гуманитарная библиотека <http://www.gumfak.ru/>  
Российский общеобразовательный портал <http://www.school.edu.ru>  
Международная конференция «Применение новых технологий в образовании»  
<http://www.bytic.ru>  
Российский образовательный форум <http://www.schoolexpo.ru>  
ВикиЗнание: гипертекстовая электронная энциклопедия <http://www.wikiznanie.ru>  
Википедия: свободная многоязычная энциклопедия <http://ru.wikipedia.org>  
Педагогический энциклопедический словарь <http://dictionary.fio.ru>  
Инновационная образовательная сеть «Эврика» <http://www.eurekanet.ru>  
Центр дистанционного образования «Эйдос» <http://www.eidos.ru>  
Библиотека Магистра (ИНТЕРНЕТ-ИЗДАТЕЛЬСТВО) Электронные издания произведений и биографических и критических материалов <http://www.magister.msk.ru/library/>

## **4. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ.**

### **4.1. Методические рекомендации преподавателям.**

Методические рекомендации подготовки к лекциям.

В основу процесса обучения курса «Современные проблемы науки и образования» лежит компетентностная парадигма, в связи с этим, на лекционных занятиях акцент делается на активное восприятие, размышление и осмысление информации магистрантом. Интерактивность занятий могут быть основным принципом обучения. При взаимодействии (т.е. интерактивности) с информацией и друг с другом, при обсуждении проблемы магистранты формируют другие компетентности. В связи с этим, лекционные занятия формируются с точки зрения активности самого обучающегося.

Последнее время в методической литературе все чаще встречается понятие интерактивной или продвинутой лекции, где от слушателя требуется вдумчивое чтение и письмо, активное выдвижение своей позиции по тому или иному вопросу.

Методические рекомендации подготовки к семинарским занятиям.

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий, так как представляет собой средство развития у магистрантов культуры научного мышления. Поэтому, основная цель семинара для магистрантов — не взаимное информирование участников, а совместный поиск качественно нового знания, вырабатываемого в ходе обсуждения поставленных проблем.

Готовясь к семинару, магистранты должны не только рассмотреть различные точки зрения по вопросу, взятому на семинарское занятие, выделить его проблемные области, но и сформулировать собственную точку зрения, предусмотреть спорные моменты темы.

Для полноценной подготовки к занятию чтения учебника недостаточно, так как в них излагаются только принципиальные основы, в то время как в монографиях и статьях из журналов поднимаемый вопрос рассматривается с разных ракурсов, дается новое не всегда стандартное его видение, поэтому предложенные раздаточные материалы,

дополнительные тексты, аудио - видео материалы должны быть изучены и просмотрены магистрантами до занятия для дальнейшего их обсуждения.

Сообщение магистранта должно занимать не более 3-5 минут, так как основной вид работы на семинаре – участие в обсуждении проблемы всей группой. Необходимо помнить, что на семинаре идёт не проверка вашей подготовки к занятию (подготовка есть необходимое условие), а степень проникновения в суть материала, обсуждаемой проблемы. Поэтому дискуссия будет идти не по содержанию прочитанных работ, а проблемным идеям.

В ходе семинара, в процессе собеседования осуществляется формативное оценивание усвоения лекционного материала и самостоятельной работы студента. На некоторых семинарах возможно проведение контрольных работ или тестирования.

При такой подготовке семинарское занятие пройдет на необходимом методологическом уровне и принесет интеллектуальное удовлетворение всей группе.

Во временном измерении семинар должен выстроиться с учетом: 25% - выделение проблемы, 30% - обсуждение, 45% - решение. В тех семинарских занятиях, где на решение проблемы даны 2-3 задания, преподаватель может выбрать одно, на свое усмотрение.

Рекомендации магистрантам по подготовке к выступлению с основным докладом, содокладом или дополнительным сообщением на семинаре:

Продолжительность выступления должна занимать не более 5-7 минут по основному докладу и не более 3-4 мин по содокладу или сообщению.

Лучше готовить тезисы доклада, где выделить ключевые идеи и понятия и продумать примеры из практики, комментарии к ним. В докладе можно обозначить проблему, которая имеет неоднозначное решение, может вызвать дискуссию в аудитории. И предложить оппонентам поразмышлять над поставленными вами вопросами.

Старайтесь текст не читать, а только держать его перед собой как план. Выделите в тексте маркерами акценты, термины, примеры.

Помните, что все научные термины, слова иностранного происхождения необходимо проработать в словарях, уметь интерпретировать педагогический смысл применяемых терминов, быть готовым ответить на вопросы аудитории по терминам, которые вы употребляли в речи.

При подготовке основного доклада используйте различные источники, включая основные лекции по изучаемому курсу. Обязательно указывайте, чьи работы вы изучали, и какие толкования по данной проблеме нашли у различных авторов. Учитесь сравнивать различные подходы. Структурируя изученный вами материал, попробуйте применить высший уровень мыслительных операций: анализ, синтез, оценку. Приветствуется, если вы представите материал в виде структурированных таблиц, диаграмм, схем, моделей.

Как написать хорошее эссе?

Написание эссе

Эссе представляет собой самостоятельное сочинение-размышление магистранта над научной проблемой при использовании идей, концепций, ассоциативных образов из других областей науки, искусства, собственного опыта, общественной практики. Данный вид работы считается творческим видом самостоятельной учебной деятельности магистрантов. Точное выделение правил написания эссе зависит от выбранного типа эссе, среди которых выделяются:

-“описательное” эссе, указывающее направление или инструктирующее выполнение задачи;

-“причинно-следственное” эссе, которое фокусирует внимание на предпосылках и последствиях решения исследуемой проблемы;

-“определяющее” эссе, предлагающее расширенное толкование темы;

-“сравнивающее” эссе, фиксирующее различия и/или сходства между позициями, идеями, подходами и т.д.;

-аргументирующее (контр-аргументирующее) эссе, в котором фиксируется обоснованное мнение относительно предмета изучения;

Если преподаватель заранее не определяет тип эссе, а предлагает магистранту выбрать его самостоятельно, то знание еще одной типологии может помочь ему совершить оптимальный выбор:

1) письмо другу (потенциальному работодателю, политику, издателю),

2) нарративное эссе – описание магистрантом личного отношения (оценки) к тому или иному событию,

3) дескриптивное эссе – автор должен описывать объект, место или лицо с целью сформировать у читателя их живой образ;

4) аргументативное эссе;

5) ролевое эссе – от магистранта требуется избрать для себя ту или иную роль в определенной ситуации и описать реакцию на данную ситуацию;

6) конспект или резюме – обобщение или синтез большого объема информации;

7) экспрессивное эссе – описание личного мнения о том или ином вопросе или событии;

8) дневник или заметки – личное обращение в неформальном стиле;

9) литературный анализ – интерпретация какого-либо фрагмента или целого литературного произведения.

Среди общих рекомендаций, адресованных магистрантам, которые приступают к выполнению данного вида учебной работы, можно выделить следующие:

“Держите” вопрос эссе.

Фиксируйте тезисы, которые вы хотите раскрывать в эссе.

Кратко формулируйте тезисы вначале своего эссе, в основной части развивайте их аргументацию, а в заключении четко и прямо формулируйте выводы, которые соотносятся с заявленными вначале тезисами.

Глубже анализируйте, меньше описывайте (кроме тех случаев, когда вы пишете описательный тип эссе).

Предъявляйте основания для всех сформулированных утверждений.

Используйте основную и дополнительную литературу по курсу.

Работа над презентацией.

Базовые принципы презентации:

не информируйте, а продавайте идеи, проекты, подходы (вспомните мультфильм «Как старик корову продавал»);

четкое понимание того, что хотите сказать и какой цели хотите достичь;

управление первым впечатлением – «первый кадр»,  
краткость и простота;  
одна идея на один слайд;  
на слайде: не более 6 строк, в строке не более 6 слов,  
шрифт 25-30, не более 10 слайдов.

### Создание “портфолио”

Портфолио является способом организации и систематизации самостоятельной учебной деятельности по предмету, так как фиксирует индивидуальные достижения магистранта, обеспечивает самооценку, развивает рефлексивные навыки.

Портфолио – в переводе с итальянского означает “папка с документами”, “папка специалиста”. Работа над его созданием позволяет целенаправленно документировать и четко отслеживать реальное движение магистранта в процессе самостоятельного выполнения различного рода заданий. Данный способ организации учебной деятельности может использоваться в тех случаях, когда задание состоит из малого числа элементов, но характеризуется сложно организацией (под организацией задания имеется в виду степень взаимосвязанности составляющих его подзаданий и элементов).

В состав портфолио можно включать:

доклады;  
эссе;  
обобщения семинарских дискуссий,  
критические заметки в процессе изучения материала,  
размышления магистранта над той или иной проблемой, а также над характером и качеством собственной работы в курсе,  
краткий анализ прочитанной литературы,  
библиографические обзоры,  
самостоятельно выполненные переводы и т.п.

Характер материалов, включаемых в портфолио, во многом определяется особенностями изучаемого учебного предмета. Материалы, включённые в портфолио, должны свидетельствовать о том, насколько успешно магистранты осваивают содержание курса и выполняют разные виды самостоятельной работы. Структура портфолио как правило определяется преподавателем. В ситуации, когда магистрант самостоятельно ставит задачи для данного вида самостоятельной работы и формирует список необходимых для включения документов, предлагается ориентироваться на следующие возможные типы портфолио:

“*Портфолио документов*” – портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений.

“*Портфолио работ*” – представляет собой собрание различных творческих, проектных, исследовательских, контрольных работ, эссе, а также описание основных форм учебной и научно-исследовательской деятельности магистранта (участие в научных конференциях, конкурсах, прохождение практик и др.).

“*Портфолио отзывов*” – включает в себя характеристики отношения магистранта к различным видам деятельности, представленные преподавателями, возможно одноклассниками, а также письменный анализ самим магистрантом своей конкретной деятельности и ее результатов. Портфолио может быть представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем.

“Проблемно-исследовательский портфолио” представляет собой набор материалов по определенным рубрикам. Например, варианты названий реферата (доклада, статьи), список литературы для изучения, план исследования, дискуссионные точки зрения, факты, статистика, цитаты, результаты исследования; выводы по результатам исследования; методы исследования; прогнозы и перспективы.

“Тематический портфолио” – создается в процессе изучения какой-либо большой темы или раздела учебного курса. Он включает результаты выполнения магистрантом заданий разных уровней сложности.

Осуществить самооценку выполнения данного вида самостоятельной работы магистранту помогут следующие вопросы:

Какие темы были раскрыты более полно и доказательно?

Что удалось в меньшей степени?

На основе каких критериев можно оценивать портфолио?

Какой главный вывод можно сделать по всему портфолио?

## 5. КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ АТТЕСТАЦИОННЫХ ИСПЫТАНИЙ

### 5.1. Критерии оценки знаний.

Оценивание отдельных видов самостоятельной работы может осуществляться с учетом следующих показателей:

выдвижение и описание ключевых понятий, проблем, предложений;

полнота ответов на вопросы;

анализ данных, примеров, доказательств, фактов;

количество использованных источников;

подготовка отчета, включающего выводы, основанные на данных;

планирование и организация презентации результатов самостоятельной учебной деятельности.

Эссе

Для оценивания данного вида самостоятельной работы предлагаются следующие общие критерии:

Содержание	Четкий тезис, ясное изложение позиции. Затрагиваются все важные вопросы. Критически используется материал. Обозначается контекст рассмотрения.
Аргументация	Факты отделены от субъективного мнения. Анализ проблемы произведен с разных позиций. Предъявлены основания для всех

	сформулированных выводов.
Технический аспект	Адекватность использования источников. Точность оформления ссылок / библиографии.

Более точные критерии к написанию будут зависеть от специфики изучаемого предмета, решаемой образовательной задачи, а также выбранного преподавателем или магистрантом типа эссе.

## 5.2. Перечень аттестационных испытаний и используемых контрольно-измерительных материалов.

Четырех балльная система			Пяти балльная система	
Балл	Полугодовая оценка	Коэффициент	Полугодовая оценка	Уровень
100	92- AA	4.0	5	Отлично
91	86- BA	3.5		
85	80- BB	3.0	4	Хорошо
79	73- CB	2.5		
72	67- CC	2.0	3	Удовлетворительно
66	60- DC	1.5		
59	55- DD	1.0		
54	50- FD	0.5	2	Плохо
49	00- FF			

Вопросы к экзамену:

В чем заключается основная идея современного этапа развития науки.

Объясните в чем ценность науки и образования? (для страны, для отдельного человека, для семьи))

Сравните культурную и образовательную политику? Определите разницу?

Обоснуйте приоритеты культурой и образовательной политики любого государства?

Каковы приоритеты в развитии социально-гуманитарных наук? Почему вы так считаете?

Сделайте сравнительный анализ научных традиций и научных революций. Каковы плюсы и минусы. Обоснуйте.

Оцените динамику науки? Обоснуйте приоритетность науки.

К чему приводит и от чего зависит изменение методологических подходов к изучению современного образования? Обоснуйте свой ответ.

Что может гарантировать устойчивое развитие образования? Обоснуйте, приведите 3 аргумента пользу этой позиции.

Глобализация в сфере образования. Проанализируйте приоритетные направления. Сделайте выводы.

Каковы составляющие содержания компетентностного подхода в образовании?

Раскройте значение ГОС ВПО. В чем отличие ГОС ВПО нового поколения от старых?

Дайте оценку государственным образовательным стандартам нового поколения средней школы, высшего профессионального образования. В чем особенность проблем их разработки и внедрения?

Объясните необходимость инноваций в обществе как фактора устойчивого развития.

Основные аспекты инноваций в образовании. Аргументируйте каждый аспект.

Как должны быть объединены наука и образование для дальнего совместного развития? Что необходимо для этого? Можете предложить свой вариант интеграции?

В чем сильные и слабые стороны инновационных процессов в образовании? Объясните почему?

## 6. СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ (ГЛОССАРИЙ)

**Глобализация** — процесс всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации. Глобализация представляет собой процесс втягивания мирового хозяйства, совсем недавно понимаемого как совокупность национальных хозяйств, связанных друг с другом системой международного разделения труда, экономических и политических отношений, в мировой рынок и тесное переплетение их экономик на основе транснационализации и регионализации. На этой базе происходит формирование единой мировой сетевой рыночной экономики — геоэкономики и её инфраструктуры, разрушение национального суверенитета государств, являвшихся главными действующими лицами международных отношений на протяжении многих веков. Процесс глобализации есть следствие эволюции государственно оформленных рыночных систем.

**Диалéктика** (др.-греч. *διαλεκτική* — искусство спорить, вести рассуждение) — метод аргументации в философии, а также форма и способ рефлексивного теоретического мышления, имеющего своим предметом противоречие мыслимого содержания этого мышления. Диалектический метод является одним из центральных в европейской и индийской философских традициях. Само слово «диалектика» происходит из древнегреческой философии и стало популярным благодаря «Диалогам» Платона, в которых двое или более участников диалога могли придерживаться различных мнений, но желали найти истину путем обмена своими мнениями. Начиная с Гегеля, диалектика противопоставляется метафизике — такому

способу мышления, который рассматривает вещи и явления как неизменные и независимые друг от друга

**Знание**—результат познавательной деятельности человека. Знание выступает в виде усвоенных понятий, законов, принципов. Знания могут быть эмпирическими, недостаточно обобщенными и теоретическими, отражающими закономерные связи и отношения, существующие в действительности. Знания подразделяются также на научные и житейские, осмысленные и формально усвоенные. Я. А. Пономарев выделяет три типа знаний: 1) созерцательно-объяснительные; 2) эмпирические; 3) действенно-преобразующие. Всегда оправдывает себя правило: знания освобождают от многих ошибок. Именно глубокие, разносторонние и в то же время конкретные знания необходимы для развития личности, ее жизнестойкости, увеличения пользы, которую она приносит обществу. Большая роль в приобретении, закреплении и расширении знаний принадлежит самообразованию, самостоятельной работе. Овладение системой знаний, отвечающих будущей специальности - необходимая предпосылка достижения успеха в профессиональной деятельности

**Интерпретация** (от лат. interpretatio — истолкование, разъяснение) — 1) общенаучный метод с фиксированными правилами перевода формальных символов и понятий на язык содержательного знания; 2) в гуманитарном знании — истолкование текстов, смыслополагающая и смылосчитывающая операции, изучаемые в семантике и эпистемологии понимания; 3) способ бытия на основе понимания

**Диверсификация образования** - это многообразие организационных форм и содержаний образования, позволяющее человеку самостоятельно, на основе свободного выбора, формировать свою образовательную траекторию.

**Компетенция** - это базовая характеристика индивида, которая причинно связана с критериями эффективного и/или успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях.

**Компетентностно-ориентированный подход в образовании** - это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях

**Когнитивизм** — ( от лат. cognitio — знание, познание) — совокупность разнородных концепций, объединенных не всегда явно выраженным убеждением, что все психические явления суть явления познавательные и могут быть описаны в терминах логики познания и процессов переработки информации. Термин К. стал широко применяться с середины XX в. сразу в нескольких областях знания — в философии науки, в психологии, в лингвистике, в нейрофизиологии, в этике и т. д.

**Конструктивизм** - это педагогическая философия, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Можно лишь только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся. С более общих позиций конструктивизм отражает достаточно простую истину: на протяжении всей жизни каждый из нас конструирует свое собственное понимание окружающего мира. Именно поэтому каждый из нас уникален своим видением мира, своими убеждениями, своим мировоззрением. Именно поэтому нам интересна оригинальная точка зрения другого человека, именно поэтому очень важно оставаться самим собой, со своим почерком и стилем.



**Конструктивизм** - педагогическая философия, которая во главу угла ставит точку зрения обучаемого, какой бы «сырой» она ни была на данный момент. Согласно Ж.-Ж. Пиаже, это именно та стартовая позиция, с которой и начинается конструирование нового знания у ребенка путем преодоления когнитивного конфликта между внутренней сложившейся структурой (опытов) и внешней неизвестной реальностью. Устранение этого конфликта восстанавливает так называемую временную когнитивную стабильность (или когнитивное равновесие), характеризующуюся сконструированным знанием на базе прежней когнитивной структуры. Особую значимость сложившейся когнитивной структуры (прежнего опыта) в конструировании новых мыслительных структур подчеркивали позже Дж.Брунер, Н. Хомский и др.

**Наблюдение** - целенаправленное восприятие явлений объективной действительности, в результате которого получают знание о внешних сторонах, свойствах и отношениях изучаемых объектов. Важной особенностью наблюдения является его целенаправленный характер, который обусловлен наличием предварительных идей, гипотез.

**Образование** — процесс усвоения знаний, обучение, просвещение (словарь Ушакова).

В широком смысле слова, образование — процесс или продукт «формирования ума, характера или физических способностей личности... В техническом смысле образование — это процесс, посредством которого общество через школы, колледжи, университеты и другие институты целенаправленно передаёт своё культурное наследие — накопленное знание, ценности и навыки — от одного поколения другому [между поколениями]»<sup>[1]</sup>. В контексте социального прогресса образование, помимо формата передачи социального культурного наследия, позволило человеку разорвать связь с Природой, в которой объём познания и длительность жизни взаимосвязаны.

**Процесс наблюдения** - это деятельность, включающая наблюдателя, объект наблюдения и средства наблюдения. В процессе непосредственного наблюдения за объектом исследователь получает данные, содержащие первичную информацию. Первичная информация дана в форме непосредственных чувственных данных субъекта наблюдения, которые фиксируются в протоколе наблюдения.

**Редукционизм**(от лат. *reductio* — отодвигание назад, возвращение к прежнему состоянию), методологич. принцип, согласно которому высшие формы материи могут быть полностью объяснены на основе закономерностей, свойственных низшим формам, т. е. сведены к низшим формам (напр., биологич. явления — с помощью физич. и химич. законов; социологические — с помощью биологических и т. д.). Редукционистские тенденции проявлялись в истории психологии (*бихевиоризм*, сводивший психику к сумме связей типа «стимул — реакция»), лингвистики, биологии, физики (*попытки абс. «математизации» физики*) и др. наук. Само по себе сведение сложного к более простому в ряде случаев оказывалось плодотворным.

**Убеждение** - личностное образование, представляющее собой оценочное отношение человека к действительности и характеризующееся единством когнитивного (определенные идеи, принципы и их логическое обоснование) и потребностно-личностного (переживание истинности, необходимости данных идей и потребность и их практической реализации) компонентов. Качества убеждения зависят от способа усвоения определенных знаний, мнений, оценок. Акцент на запоминание знаний, беспроблемность их изложения на занятиях негативно сказывается на процессе формирования убеждения. Важное значение

имеет и психологическая почва, на которой формируется убеждение: как взаимодействуют усваиваемые знания и уже сформированные особенности личности и самосознание; каков характер внутренних преград применительно к процессу формирования убеждения. В частности, в действиях внутренних преград находит свое выражение негативное влияние потребностно-личностного компонента убеждений на когнитивный.

**Педагогика ненасилия** - педагогика, утверждающая принцип ненасилия (т. е. признания ценности человека и его жизни, отрицание принуждения как способа решения политических, нравственных, экономических, межличностных проблем и конфликтов) в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения. Педагог, обладающий позицией ненасилия, способен не раздражаться, не обижаться, эмоционально устойчив, уверен в себе, обладает позитивной открытостью, преодолевает собственный эгоцентризм, терпим к чужому мнению и др. человеку, умеет сдерживать свою агрессивность и формировать в сознании намерения, связанные с ненасильственным действием, позитивно оценивает детей, снижает у них уровень напряженности, тревожности и страхов. Характеристика разработана специалистом по педагогике ненасилия В. А. Ситаровым.

**Содержание образования** — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность

**Инклюзивное образование** (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-закрываю, включаю) — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

**Инклюзия** - готовность учитывать различные точки зрения, имеющие важное значение для согласования представлений об устойчивом будущем, т.к. вопросы УР характеризуются противоречиями и дилеммами, и основой и ключом для решения этих вопросов могут служить различные точки зрения.

**Инновационный продукт** – это результат деятельности образовательного учреждения, имеющего определенный статус и контакт с наукой, который представляет собой новую или усовершенствованную услугу, или продукт, апробированный на практике и готовый к распространению.

Инновация - конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде: нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке; или нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

**Инновация педагогическая** - нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющее целью повышение их эффективности.

**Инновация социальная** (от лат. *innovatio* – изменение) – англ. *innovation*, *social*; исп. *Innovaci o n*, *social* – нововведение как процесс и результат деятельности людей, направленный на создание, распространение и использование чего-либо нового в социальной жизни. Этот процесс может быть радикальным или направленным на постепенное совершенствование каких-либо социальных явлений или общества в целом.

**Инновация** - нововведение в области техники, технологии, организации труда или управления, основанное на использовании достижений науки и передового опыта.

**Иновация** - процесс частичных изменений, ведущих к модификации каких-то отдельно взятых целей образования или средств и способов их достижения. Иновация часто выражается в адаптации конкретной образовательной ситуации к изменениям, которые уже произошли в самой системе образования или в жизни общества.

**Модернизация** – это усовершенствованный процесс

**Ненасилие** — это позитивное взаимодействие субъектов без использования открытых и скрытых форм принуждения, демонстрации способности к согласованию действий в достижении позитивного результата, сохранение независимости сторон.

**Образовательный стандарт** - официальный документ, содержащий нормы, правила требования к образованию. Пример: стандарты высшего профессионального образования, стандарт среднего (полного) общего образования и т.п.

**Педагогическая инноватика** — раздел педагогике, в котором изучается природа, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающая связь педагогических традиций с проектированием будущего образования.

**Стандарт** (от англ. standard - норма - образец), в широком смысле слова - образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ними др. подобных объектов. Стандарт как нормативно-технический документ устанавливает комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации. Стандарт может быть разработан как на материальные предметы (продукцию, эталоны, образцы веществ), так и на нормы, правила, требования в различных областях. В переносном смысле - шаблон, трафарет, не содержащий ничего оригинального.

**Стандартизация образования** -установление единых требований к образовательной деятельности в однотипных учебных заведениях, не исключающее многообразия способов их достижения.

**Трансформация** (понятие парное к модернизации и подчеркивающее кардинальное изменение привычных, традиционных форм) – порождение новых идей в педагогической практике, приводящих к существенному изменению привычной классно-урочной системы (возникновение альтернативных учебных заведений или форм организации учебного процесса).

**Ценности национальные** - совокупность духовных идеалов представителей тех или иных этнических общностей, в которых находит отражение их историческое своеобразие. Ц. н. выступают в роли социально и нормативно-культурных аксиом поведения людей одной этнической принадлежности. Национальные ценности очень активно влияют на характер межнациональных отношений, часто находят выражение в национализме. В этой связи важно их понять, выяснить, насколько они, проявляясь в поступках, действиях и поведении отдельных представителей той или иной этнической общности, являются соответствующими интересам всей нации.

**Ценности семейные** — характерная для семьи совокупность представлений, которая влияет на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия и т. п.

**Ценности социальные** - разделяемые обществом или социальной группой убеждения по поводу целей, которые необходимо достигать, и тех основных путей и средств, которые ведут к этим целям. Ц. с. - важнейший элемент системы социальной регуляции поведения человека, социальной группы, общества в целом, обеспечивающий

мотивацию их жизни и деятельности. На основе Ц. с. вырабатываются социальные нормы (свобода, равенство, братство, мир, честь, социальная справедливость, гражданский долг и др.).

**Ценности** - то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл.

**Эмпирическое знание** - это совокупность представлений о действительности, получаемая в результате ее непосредственного исследования. В структуре научного знания выделяют два уровня знания - эмпирический и теоретический, которым соответствуют два взаимосвязанных, но в то же время специфических вида познавательной деятельности: эмпирическое и теоретическое исследование. Эмпирическое знание имеет сложную структуру. В нем можно выделить по меньшей мере два подуровня: наблюдений и эмпирических фактов.

## **Приложение №1**

### **1.1. Наука и образование как ценности культуры**

В.А.Лавриненко. Наука и образование в обществе интеллектуальной культуры

Культура - уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Каждая общественная формация характеризуется определенным типом культуры. Обществу 21 в. будет свойственна интеллектуальная культура, которая будет характеризоваться интеграцией различных наук, всеобщей информатизацией и гуманитарным контролем. Культура - это то, что создается заново каждый день. Цель культуры - сознательное применение уже усвоенных истин. Корни культуры питает наука, целью которой является поиск истины.

В 20 в. наука вытеснила миф и стала главным средством объяснения мира. Наука превратилась в непосредственную производительную силу. Человек создал по сути параллельный мир ("вторую природу"). 90 % всех предметов, созданных человеком, придуманы в 20 в.

Принципы сочетания исследования, обучения и культуры разработаны в древние века в таких учебных заведениях как Академия Платона, Ликей Аристотеля, Музей Птолемея, Пифагорейский союз.

Современная модель образования была создана в 60-х гг., когда произошло слияние либеральной (схема: деятельность-сознание-личность) и утилитарной (знания-умения-навыки) концепций образования в единую интегрирующую теорию и разработаны критерии образования: 1) передача знаний определенной ценности; 2) осмысление и осознание метода обучения и восприятия нового знания (в отличии от внушения); 3) понимание связи своих действий со всем остальным, понимание их места в целостной модели жизни.

Необходимо отметить, что формирование современной модели образования совпало со вступлением общества в фазу массового потребления, когда высокие темпы развития экономики стали опережать ответные действия людей по разумному природопользованию, организации гармоничного взаимодействия природы и человека. В обществе заговорили об экологическом кризисе.

Опровергая миф о неизбежном и позитивном характере прогресса, ученые утверждают, что вопрос о будущем человечества является открытым, а история цивилизации зависит от самого человека [1-7].

Современный этап развития цивилизации характеризуется тем, что на смену обществу массового потребления пришло информационное общество, которое имеет следующие черты:

- возрастает динамизм жизни: происходит, как говорят, "сжатие времени и пространства" - уменьшение "дистанции" между появлением новой информации и освоением ее человеком;

- системы преобразования информации становятся важнейшим структурообразующим фактором жизни общества, охватывая экономику, искусство, науку, управление, международные отношения, образование, культуру;

- снижается потребность (на единицу продукции) в сырье и энергии за счет увеличения скорости и объемов информационных потоков;

- первичный фактор производства - знания, а не капитал;

- ключевые технологии - организационные, деятельностные, информационные, а не машинные;

- человек активно преобразует информацию (творит), а не пассивно воспринимает;

- эффективный труд за счет использования безлюдных технологий освобождает время для повышения культуры, самообразования, досуга;

- система образования занимает более важное место в жизни общества, чем политика; высшим образованием охватывается большая часть общества; в системы образования и здравоохранения вкладываются все большие финансовые средства;

- изменяется определение категории "знание" - происходит переход от обладания знаниями к управлению знаниями;

- ключевой результат образования - методы мышления и способы деятельности, а не знания;

- власть интеллекта пронизывает другие ветви власти (законодательную, исполнительную, судебную, информационную).

Новые информационные технологии изменили существующий образ жизни и привели к перестройке всей социальной структуры общества, которая сопровождается острыми конфликтами.

В настоящее время в США к информационной сфере имеют отношение почти 50 % всех работающих, а в начале 20 в. в ней было занято всего 5 %. Ожидается, что через 50 лет в промышленности будет занято около 5 % рабочей силы вместо 25 % [8]. В Японии план создания к 2000 г. "информационного" общества объявлен "национальной целью". Одним из средств достижения этой цели является разработка искусственного интеллекта - основы информационных технологий.

Усиливается неблагоприятная тенденция - разрыв между автоматизацией производства и автоматизацией управления этим производством. Причина в том, что капиталовложения в оснащенность рабочего различными орудиями превосходит в несколько раз капиталовложения в инструментальную оснащенность конторского служащего. В результате, за период, когда производительность труда высококвалифицированных рабочих возросла почти в два раза, производительность в сфере управления осталась неизменной.

Преодолеть этот кризис могут помочь новые информационные технологии. Однако несистемное использование компьютерной техники приводит к дополнительному и очень

большому расходу бумаги, притом высокого качества. Сократить объем бумажных носителей позволяют компьютерные сети.

Особенность настоящего момента в том, что компьютер является инструментом, необходимым каждому, а это означает, что он должен быть приспособлен к взаимодействию с обычным человеком, по сути дилетантом в вычислительной технике.

Программа по созданию в Японии компьютеров пятого поколения, опубликованная в 1979 г., была воспринята в США и западноевропейских странах как вызов. В ответ в странах Западной Европы был организован межгосударственный проект по развитию интеллектуальных систем (ЭСПРИТ), а в США в 1983 г. была объявлена стратегическая компьютерная инициатива (СКИ). СКИ имеет целью использовать достижения в области микроэлектроники, информатики, искусственного интеллекта для модернизации вооруженных сил США. Основные направления исследований СКИ - это экспертные системы, системы распознавания образов, речеобразования и понимания речи, естественно-языковые подсистемы, аппаратное и программное обеспечение, микроэлектроника, новая архитектура компьютеров, ориентированных в основном на символьную обработку информации.

Успешная реализация интеллектуальных систем обеспечивается развитием ряда научных направлений, таких как теория представления и обработки знаний в компьютерах, компьютерная логика и компьютерная лингвистика.

В настоящее время наука и техника развиваются так быстро, что объем мировых знаний удваивается каждые 5-7 лет. Это означает, что за период обучения студента достижения науки и техники устареют. За время жизни человека происходит смена нескольких поколений техники, что заставляет его постоянно самосовершенствоваться и самообучаться.

Установлено, что если специалист широкого профиля будет работать 24 часа в сутки, воспринимая информацию только на родном языке и только по своему профилю, он сможет овладеть лишь 4 % существующей специальной информацией. Чтобы не отстать от развития науки, специалист узкого профиля должен читать в сутки около 150 страниц научных трудов.

Естественно, что система образования должна адекватно реагировать на качественные изменения в обществе. В связи с чем можно говорить о социальном заказе на философию образования 21 в. [9-10].

Картезианская парадигма образования уступает место новой. Современный мир требует применения таких методов познания, которые учитывают не только технико-экономические и политико-правовые аспекты, но и множество других обстоятельств, в том числе этических и эстетических. В применении к инженерному образованию накоплен богатый опыт количественного описания физических объектов при помощи математических уравнений. Необходимо обратить внимание на качественный вид описания объектов, для чего требуется развивать в человеке воображение при помощи эстетического воспитания [11].

Наступает время для изменения традиционных способов организации научных исследований и работ по проектированию. Исследовательским коллективам не надо будет принимать участие в разработке вместе с конструкторскими бюро конкретных прикладных систем. Их главной задачей становится увеличение базы знаний. А уж

конструкторы и проектанты смогут рассчитать и построить все, что им потребуется. Происходит дальнейшее разделение труда и одновременно интеграция специалистов, решающих совместно какую-либо проблему. С появлением компьютерных сетей вместо разобщенно работающих исполнителей возникает то, что иногда называют "распределенным искусственным интеллектом". В рамках такой организации специалисты, находящиеся на своих рабочих местах, работают в общем информационном поле, взаимодействуя между собой посредством компьютеров [12].

В настоящее время развитыми являются общества, в которых человек активно познает и преобразует действительность. Основным видом познания является научное исследование (экспериментальное и теоретическое). Познание - это взаимодействие субъекта и объекта, результатом которого является информация.

Проблемы человека и его взаимодействия с окружающей средой занимают главное место в системе научного образования. Критерием оптимального взаимодействия человека и окружающей среды является адекватное отражение действительности. Главная цель образования - формирование у человека адекватного мировоззрения [13].

Основная задача - утвердить в обществе приоритет экологических проблем. Общество должно быть ориентировано на создание условий для здоровой и гармоничной жизни. Обществу необходимы люди, грамотные в области науки, технологии, экологии и общественных явлений одновременно. Представляется, что подобная квалификация позволит им принимать разумные и нравственные решения в технологически развитом обществе и обеспечить устойчивое развитие цивилизации [14].

Вся работа ученых должна быть направлена на главное - на восстановление индивидуального мышления человека, находящегося под прессом средств массовой информации и коммуникации.

Для достижения этой цели предлагается строить работу творческих коллективов студентов и преподавателей, опираясь на следующие принципы [15]:

- демократизм - возможность для всех желающих развить свои творческие способности;
- гуманизм - способность рассматривать всё через интересы человека;
- элитарность - возможность отбора людей по интеллектуально-нравственным критериям, а не классово-сословным;
- фундаментальность - способность находить, понимать, осваивать, производить и распространять в течение всей жизни новые блоки информации, адекватно отражающие действительность;
- многоуровневость - способность к постоянному самосовершенствованию, когда человек восходит к вершинам творчества шаг за шагом, задерживаясь или останавливаясь на уровне, соответствующем его возможностям;
- индивидуализация и взаимное обучение - условие развития наиболее сильных сторон таланта в процессе работы творческого коллектива;



- изучение проблем и ценностей - условие интеграции гуманитарной, социальной, естественно-научной и технической подготовки специалиста;

- взаимодействие с позиций различных наук и культур - условие для прогнозирования событий и принятия разумных и нравственных решений;

- сочетание либерального и утилитарного подходов к образованию - необходимое условие саморазвития системы научного творчества студентов и учащейся молодежи;

- множественность критериев и решений задач - необходимые условия для формирования мировоззрения, адекватно отражающего действительность;

- проектирование и управление - условия опережающего развития качества человека и технологий;

- превращение новых технологий в дружественные для человека и окружающей среды системы.

Ведущим принципом и главной проблемой развития современной цивилизации становится опережающее развитие качества человека. Человеку сейчас, быть может, как никогда в прошлом, необходимо целостное мировоззрение, опирающееся на современную науку.

Если мы хотим, чтобы Россия прорвалась в группу технологически развитых стран, необходимо в системе образования создать условия для воспитания в человеке способности производить, распространять и применять нововведения (инновации). Развитие инновационной способности нации - фундаментальный путь реформирования системы образования.

Философией образования становится учеба через исследования и проектирование.

Существующая система образования нуждается в реформировании с целью перехода на обучение методам мышления и способам разумной деятельности.

В методическом плане переход к новой системе образования требует создания программ формирования культуры мышления и видов деятельности. В организационном плане - проведения системы мероприятий, направленных на создание условий, при которых студенты могли бы заниматься исследованием реальных проблем мира. Наиболее естественно этот переход может быть осуществлен за счет включения студентов в самостоятельную научно-производственную деятельность. Только при самостоятельной работе человека получают развитие его творческие способности [16].

Организационные мероприятия базируются на том, что главным звеном в системе образования должен стать не институт, а исследовательский коллектив, разрабатывающий реальную проблему. Воздействие педагога на ученика осуществляется в этом случае через коллектив за счет параллельного действия воспитательной, научной и учебной составляющих образования (принцип параллельного действия).

При организации системы образования необходимо исходить из того, что интеллектуальный уровень человека оценивается не только знаниями и умениями, но, в большей степени, способностью творческого решения возникающих задач.

Очень важно, чтобы развитие технологий влекло за собой развитие способности к размышлению. В противном случае, создавая искусственную окружающую среду, человек может потерять свою сущность.

Главная задача научной части вуза - отслеживание и коррекция системы образования в направлении превращения науки в непосредственную производительную силу.

Решение этой задачи видится на путях умелого использования системы мероприятий, включающей в себя меры административного воздействия, морального и материального поощрения тех людей, кто эффективно занимается научными исследованиями.

#### Список литературы

1. Гревс И.М. Два педагогических идеала//Вестник высшей школы. 1989. N 4. С. 67 - 73.
2. Ясюков М.И. Весы Немезиды. М.: Мысль. 1990.
3. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М.: 1993.
4. Лавриненко В.А. К вопросу о концепции экологического образования//Экологический вестник Чувашии. Чебоксары. 1995. N 10. С. 14-16.
5. Лавриненко В.А. Вклад университетов в формирование глобального экологического сознания//Экологический вестник Чувашии. Чебоксары. 1995. N 10. С. 23-24.
6. Лавриненко В.А. Экологическое образование как одна из основных целей воспитания//Человек как космический феномен: Сб. ст. Вып. 2.Ижевск: Изд-во "Персей". 1994. С. 209-210.
7. Лавриненко В.А. Об университете как центре науки, образования, культуры//Наука, образование, культура: Материалы XXX студ. науч. конф./Чуваш.ун-т. Чебоксары. 1996. С.3-8.
8. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. М.: Владос, 1994.
9. Лавриненко В.А. Философия образования в информационном обществе//Информационные технологии в электротехнике и электроэнергетике. Тез. докл. Всерос. межвуз. науч.-техн. конф./Чуваш.ун-т. Чебоксары, 1996. С. 177-179.
10. Лавриненко В.А. Общие проблемы информатизации в электротехнике и электроэнергетике//Информационные технологии в электротехнике и электроэнергетике. Тез. докл. Всерос. межвуз. науч.-техн. конф./Чуваш. ун-т. Чебоксары, 1996. С. 6-8.
11. Лавриненко В.А. Наука как основа для формирования интеллектуальной элиты//Проблемы многоуровневого образования.Тез.докл.Волго-Вятской региональной науч.- метод. конф.Чуваш.ун-т.Чебоксары.1994. С.123.

12. Савельев А.Д. Интеллектуальные системы управления наукой и научно-образовательным потенциалом. М. 1993. (Научно-исслед. деятельность в высшей школе. Обзор.информ. / НИИВО. Вып.1).

13. Человек, техника, природа: вопросы взаимодействия/С.В.Столяров, А.Д.Федореев, М.В.Чернов, В.А.Лавриненко//Студент и наука: Материалы XXIX студ.науч.конф./Чуваш. ун-т. Чебоксары, 1996. С.73.

14. Лавриненко В.А. О сообществе ученых и студентов/Студент и наука: Материалы XXIX студ.науч.конф./ Чуваш. ун-т. Чебоксары, 1996. С.3-6.

15. Лавриненко В.А. О качествах человека и качестве образования / Наука, человек, гуманизм: Материалы межвуз.студ.науч.конф./Чуваш. ун-т. Чебоксары. 1995. С.3-6.

16. Лавриненко В.А. Внутривузовский конкурс студенческих научных работ - стимул для самостоятельной работы//Самостоятельная работа студентов (по материалам Всероссийского науч.-практ.совещания). М.1993. С. 97-98.

17. Концептуальные основы организации научной работы студентов в системе многоуровневой подготовки специалистов /И.П.Данилов, В.А.Лавриненко и др.//XXVII студ.науч.конф. Чуваш.ун-та по гуманитарным, естественным и техническим наукам. Тез.докл. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та.1993.

18. Научно-исследовательская работа студентов как основа подготовки интеллектуальной элиты (отчет НИР): N гос.рег. 01950001611/Чуваш.ун-т.; И.П. Данилов, В.А. Лавриненко, А.В. Арсентьева, В.П. Галкин, Н.И. Мерлина. Чебоксары. 1994. 92 стр.

Для подготовки данной работы были использованы материалы с сайта <http://www.chuvsu.ru>

## Приложение №2

На CD: Передача «Наблюдатель» (канал Культура) тема: Об образовании или интервью с Ш.Амонашвили и с Д.Шаталовым (1 июля, 2013 года).

## **1.2.Культурная и образовательная политика: актуальные проблемы**

### Приложение №2

Д.В. Галкин.Культурная политика

(англ. эквивалент cultural policy) - понятие, использующееся с 1970-х преимущественно в социологии культуры и прикладных социальных исследованиях для определения роли и функций государственной власти в сфере культуры и искусства. Политический аспект К.П. предполагает определение целей и приоритетов государства по сохранению культурного наследия, созданию условий для существования артистического сообщества (образование, награды, финансирование учреждений) и выработке критериев социальной приемлемости продуктов художественного творчества (цензура). Социальный аспект К.П. близок политическому и предполагает политику равного доступа к культурным благам для населения, а также поддержку и сохранения культурной идентичности различных групп и сообществ. Институциональный аспект К.П. включает создание и развитие государственных учреждений культуры (театры, музеи, галереи,

кинопроизводство, книгоиздание и т.д.) в целях удовлетворения культурных запросов граждан. Экономический аспект К.П. связан с использованием культурной привлекательности территорий для стимулирования деловой активности (туризм, сфера услуг и развлечений, транспорт и т.д.), а также с регулированием культурных индустрий (медиа, реклама, мода и т.д.) и рынка художественных ценностей. В международно-правовом аспекте К.П. осуществляется на уровне интернациональных проектов сохранения и развития культурного наследия, а также проблем правового регулирования перемещения художественных ценностей. Эстетический аспект К.П. отражает позицию по отношению к власти и государству в художественном творчестве и артистическом сообществе ("художник и власть").

К.П. попала в зону пристального исследовательского интереса в социологии отчасти по политическим причинам. В Европе активная деятельность ЮНЕСКО и консолидация усилий правительств по сохранению и развитию культурного наследия Европы и других стран и сегодня аккумулирует значительные исследовательские ресурсы (центры исследований К.П. работают в ряде университетов Великобритании, Франции, Германии), в том числе для выработки политических решений. В США, где уровень коммерциализации культуры значительно выше, принято считать, что правительство не имеет позиции по отношению к культуре (т.е. не проводит К.П.), но содействует развитию мира искусств как необходимой составляющей здоровой демократической культуры. Тем не менее в США социология К.П. занимает достойное (хотя несколько маргинальное) место в социальных науках (следует отметить масштабную программу социологических исследований К.П. в Принстоне). В Советском Союзе прикладная социология культуры (сектор Института социологии АН СССР) уделяла особое внимание лонгитюдным оценкам потребностей (и уровня их удовлетворения) населения в культурных благах, что служило фактором выработки К.П.

Терминологической и концептуальной однозначности в определении К.П. нет. В Великобритании, например, вместо термина "cultural policy" используется термин "arts policy" /"политика в области искусств". - Ред./.

Однако можно отметить ряд общих концептуальных тенденций в понимании К.П.:

- 1) сокращение доли рабочего времени и рост доли досуга в структуре общественного производства (устойчивая тенденция последних десятилетий) вынуждает правительства увеличивать расходы на сферу культуры и искусств, чтобы развивать сферу досуга и "культурный сервис" как элемент качества жизни;
- 2) в европейских странах политика децентрализации власти и развития местного самоуправления стимулировала рост новых культурных потребностей (увеличивается роль местных властей и значение культуры местных сообществ);
- 3) со стороны государства все более возрастает внимание к "культурным индустриям" - туризму, медиа, моде, дизайну как перспективным сферам развития экономики, включая возможность создания новых рабочие мест;
- 4) К.П. нередко используется как способ решения социальных проблем, в частности, для уменьшения издержек экономических проблем реструктуризации (привлечение молодежи, безработных, эмигрантов), что нередко является плохим замещением неспособности проводить активную социальную политику в ответ на вызовы глобальной экономики;
- 5) К.П. стала основой политики регенерации городской среды крупных городов в США и Европе в целях создания имиджа глобального города и преимуществ в глобальной конкуренции городов за сохранение и привлечение капиталов.

В 1960-1970-х К.П. использовалась правительствами европейских стран как подход к решению социальных проблем и это стало основным фактором усиления значения К.П. в государственной политике. Ситуация во многом была создана усилившимся влиянием различных социальных движений после событий 1968, которые почти всегда ассоциировались с альтернативными культурными движениями (издателями,

музыкантами, актерами). Они существенно изменили представления о культуре, расширив его, преодолев стереотип различия высокой и народной культуры. Эта политика проводилась социалистами, которые выделяли бюджетные деньги на новые культурные проекты, чтобы, в частности, снять проблему атомизации населения в городах, чтобы интенсифицировать публичную жизнь и социальные интеракции, чтобы добиться реальных равных возможностей для разных групп участвовать в культурной жизни. Для левых это было шансом обновить политические коммуникации и мобилизовать поддержку населения.

В 1980-х К.П. стала определяющей в развитии крупных западных городов. Возникла ситуация, в которой государству и городским властям пришлось приспособляться: а) к глобализации корпоративных стратегий и б) кризису фордистского типа массового производства. Крупный бизнес стал перемещаться в регионы, где рабочая сила дешевле, спровоцировав тем самым поляризацию в доходах населения. К.П. оказалась одним из самых важных элементов в стратегии решения этих проблем политиками мегаполисов. Во многих случаях К.П. становилась инструментом прямой интервенции в экономику: в сферу услуг, досуга, туризма, спорта и т.д. Социологи и политики считают, что К.П. не дала значительного прямого результата для роста экономики и благосостояния, для борьбы с безработицей. Но ее главный результат - конструирование имиджа городов как глобальных центров (Бостон, Франкфурт, Глазго, Москва и т.д.) для привлечения туристов, квалифицированных кадров и инвесторов. Проведение престижных культурных проектов воспринимается как символ возрождения, динамизма, нового уровня доверия, космополитизма, конкурентоспособности, современности и инновационности. Исследователи отмечают, что общий устойчивый тренд развития К.П. в 1990-х направлен на смещение от политического к экономическому пониманию К.П. Новый подход подчеркивает значение партнерства и гармонизации интересов государства и бизнеса в осуществлении К.П. Это касается отношений государства и шоу-бизнеса, использования рекламы в культурных проектах, подходов к развитию местных сообществ и ряду других практических вопросов. Новые тенденции все настойчивее заставляют обращать внимание на проблемы приватизации культуры, проблемы определения общественных благ и частной собственности по отношению к объектам культуры, проблемы пересмотра роли государства на рынке художественных ценностей, проблемы создания новых типов культурных сервисов и способам их продвижения для публичного использования. Тенденции либерализации К.П. встречают острую критику из лагеря консерваторов за явную смену приоритетов с продвижения подлинной культуры на развитие популярной, за перераспределение средств из сферы некоммерческой культурной деятельности в коммерческие проекты, за коммерциализацию использования общественных благ. С теоретической точки зрения, данные тенденции и проблемы могут быть рассмотрены в контексте концепции утилизации культурного капитала. Эта междисциплинарная концепция позволит описать и оценить в целом поле движения культурных капиталов и выработать варианты стратегий К.П. с учетом специфики глобализации и национальных интересов.

### **1.3. Структура научного знания.**

#### Приложение №1

Д. Халперн, В.Зинченко «Знание, информация и мышление»

В истории культуры представления о природе знания менялись на протяжении веков. Ванитичные времена считали, что знания – это сосуд, который наполняется либо

нашими внешними впечатлениями, либо текстом, несущим информацию об этих впечатлениях.

Существуют и две более поздние метафоры: 1) это метафора Сократа; 2) метафора выращивания зерна. Согласно метафоре Сократа, у человека есть знание, которое он не может осознать сам, и нужен помощник, который может помочь родить это знание. Смысл метафоры выращивания зерна в следующем: знание вырастает в сознании человека как зерно в почве. В первой метафоре отчетливо указано место педагога-посредника, во второй – оно подразумевается. Важно подчеркнуть, что в этих метафорах познающий выступает не как «приемник», а как источник собственного знания. Другими словами, речь идет о знании как о личном, жизненном событии. События, осуществляющемся в мышлении...

Современные ученые также утверждают, что все, что известно нам, и все, что известно всем людям, — т. е. все существующие знания — было кем-то создано. Когда мы изучаем геометрию, мы используем знания, созданные великим математиком Евклидом. Точно так же все прочие выдающиеся открытия и изобретения, такие, как колесо, обувь, видеоигры, туалетная бумага, формула  $E = mc^2$  и «открытие Америки», являются знанием, созданным людьми. Но знание — не статично. Оно не может быть передано от человека к человеку, подобно тому, как мы переливаем воду из сосуда в сосуд. Оно динамично. Мы опираемся на знания, созданные кем-то, чтобы создавать новые знания.

Таким образом, мы создаем знания всякий раз, когда знакомимся с новыми понятиями и идеями. Только что полученная информация используется нами для создания наших собственных внутренних знаний. Знание — это состояние понимания, присущее только сознанию конкретного человека. Это — что-то, чем мы можем поделиться в процессе общения с другим человеком.

В связи со сказанным можно определить разницу между знанием и информацией. Знание всегда чье-то, кому-то принадлежащее, его нельзя купить (как диплом), украсть у знающего (разве что вместе с головой), а информация – это ничейная территория, ее можно купить, ею можно обменяться или украсть, что часто и происходит. Знание, становясь всеобщим достоянием, обогащает знающих, а информация в этом случае обесценивается. К разнице между знанием и информацией чувствителен язык. Есть жажда знаний и есть информационный голод. Знания впитываются, в них впадают, а информация жуется или глотается.

Таким образом, приобретение знаний является активным психическим процессом, знание всегда лично и в некотором роде уникально. Это конструкция, которую человек сам организует, создает, прилагая интеллектуальные усилия, придавая ей смысл.

## Приложение №2

На CD передача «Линия жизни» (канал Культура) тема: О знании и понимании (интервью с С.П. Капицей).

### **1.3. Основания науки.**

#### Приложение №1

И. Ильин. Что я думаю...

Что я «думаю» – довольно незначительно; ибо я «просто думаю». Кого касаются мои «мнения»? Никого. И это кажется мне правильным. Ведь это «мнения». Стоит

лишь подумать о том, что каждый из нас может произвольно менять свое «мнение», так просто, без причины, в два счета. Как часто? Так часто, как ему нравится. «Я считаю», «мне казалось», «по-моему», «я придерживался мнения»; и внезапно снова – совсем по-иному. «Мнение» – это легкий мотылек, он прилетел сюда из чужих краев, порхая, помашет крылышками и исчезает туда, откуда он прилетел. «Мнение» ни к чему не обязывает; оно также ни за что не ручается. Оно есть безответственное высказывание о вещах и вопросах, которые ускользают от нашей полноценной оценки. Оно хорошо для времяпрепровождения, светской болтовни, шутки, сплетен. И если его, как таковое, принять всерьез, появятся ложные сведения, заблуждения, иллюзии, мучительные жизненные ошибки, неудачи, брань и междоусобицы.

В каждом серьезном случае «мнение» просто опасно и может стать роковым. «Я считал», что поезд отправляется на четверть часа позже, и вот пропустил серьезное дело. «Я считал», что справа не будет больше ни одной автомашины, и пошел через дорогу, и вот лежу дома с ушибами. «Я думал», подобное можно рассказывать, а теперь узнаю, что это называется клеветой и наказывается. Теперь я понимаю, что мой отец со своим вечным наставлением: «Ты должен разузнать, а не предполагать», был прав.

Кто в мире науки принимает всерьез некомпетентное, беспредметное «мнение»? Для исследования нужен предмет, а не субъективное «мнение». Что даст искусствовед, который застревает в своих субъективных «ощущениях», «впечатлениях» и «настроениях», не касаясь существа дела? И если в политике каждый довольствуется своим «мнением» и проходит мимо великого дела, которое касается всех и каждого, а именно – дела общечеловеческих ценностей, что получится в результате? Ни одна хорошая книга, ни одна серьезная газетная статья не помещают «просто мнений».

Во всех областях жизни «просто мнению» противостоит предметное, объективное положение вещей. Конечно, человек не может жить без мнений; он должен предполагать, это ясно. Но «мнение» – это лишь начало, лишь «приблизительное», лишь субъективное впечатление; не более чем «моя внезапная мысль». Если же мысль хочет быть не просто формальной, но и уважаемой, она должна подходить к себе самой серьезно и ответственно; должна быть выношенной, проверенной, «обоснованной».

Таким образом, то, что привязывает людей к «просто мнению», не скромность, а скорее наивность или безответственность. В связи с этим Иоганн Готтлиб Фихте однажды разразился бранью в адрес людей, застревающих в своих «мнениях»: вот это и есть «заносчивость, не имеющая себе подобных»...

Следовательно, довольно незначительно также и то, что «думаю» я.

## Приложение №2

На CD фильм «История науки» (5 частях по 20 минут)

#### 1.4. Динамика науки как процесс порождения нового знания.

##### Приложение №1

Новиков Н.Б. Соотношение интуиции и логики в процессе порождения новых научных знаний<sup>1</sup>

На протяжении большого отрезка существования человеческого общества творчество являлось уделом единиц. Эта ситуация удовлетворяла общественные структуры прошлого. Современное же общество движется по пути передачи функций рутинного мышления машинам, ожидая от человека мышления творческого, продуктивного. Вопрос только в том, как скоро задача овладения навыками творческого мышления станет такой же обыденной, как задача овладения навыками арифметического счета.

Однако, несмотря на существование устойчивой общественной потребности в творческих личностях, общепризнанно отсутствует единого научно обоснованного понятия творческого мышления. Ведущие специалисты в области психологии указывают, что мы еще весьма далеки от более или менее хорошо разработанной теории творчества. Существующий дисбаланс между теорией и широко развивающейся практикой постепенно становится тормозом последней.

Одной из причин такого положения вещей является, по мнению исследователей, спонтанный, непредсказуемый характер творчества, что делает его неуловимым для естественнонаучных методов. Эта спонтанность связана не только с невозможностью прогнозирования момента озарения и решения исходной проблемы, но также со сменой самого предмета исследования и неопределенностью пути достижения успеха, в силу чего рожденная идея может быть напрямую не связана с решаемой проблемой. Уже древние греки пришли к осознанию того факта, что новая идея часто оказывается непредвиденным следствием, возникшим вне связи с целью данной познавательной деятельности. Учитывая данное обстоятельство, известный психолог Б.Скиннер даже определял научное творчество как искусство находить одну вещь, когда ищешь совсем другую.

Спонтанность рождения идеи означает, что процесс творческого мышления нельзя заключать в жесткое и ограниченное русло условий и требований данной задачи, данной проблемной ситуации. Истинное научное творчество предполагает выход за пределы этой ситуации, способность к продолжению познания за рамками ограниченных условий, то есть ситуативно не стимулированную продуктивную деятельность (Богоявленская Д.Б., 1983 г.).

В научной литературе широко распространено определение творчества как по процессуальной стороне — механизму осуществления мыслительного процесса, так и по результату — продукту создания чего-то нового.

На наш взгляд, наиболее ценным и продуктивным является определение творчества по процессуальному критерию, то есть исследование процессуальной стороны творчества. Именно этот путь позволит выяснить, в каких формах предстает и преобразуется в мышлении ученого объективная ситуация, как происходит управление научным поиском, под действием каких факторов рождается новое решение и в каких случаях оно оказывается оптимальным, как восприятие нового результата и его оценка научной средой влияют на дальнейший ход деятельности отдельных ученых.

Современные сведения о характере протекания творческого процесса достаточно противоречивы. Вместе с тем в этих сведениях можно выделить представление о логико-интуитивной природе творческой деятельности, связанной с порождением объективно

---

<sup>1</sup><http://www.braintools.ru/article/2219/4>



нового научного знания. Согласно этому представлению, научные открытия, расширяющие горизонт научной мысли, возникают благодаря совместному участию логических и интуитивных компонентов человеческого интеллекта. Но суть этих компонентов, механизм их действия и условия их проявления до конца не выяснены. В различных психологических исследованиях они трактуются по-разному, поэтому необходимо попытаться более подробно рассмотреть данный вопрос.

Современные ученые определяют логику как метод познания и доказательства, основанный на применении таких операций, как индукция, дедукция и аналогия. Эти логические операции хорошо всем нам известны, так как мы ежедневно пользуемся ими в своей повседневной деятельности. Индукция — это переход от частных фактов к общим выводам, дедукция предполагает переход от общих выводов к частным фактам, а аналогия характеризует переход от фактов к фактам или от заключений к заключениям. Если в индукции и дедукции степень абстрактности идей при переходе от одной мысли к другой изменяется, то в аналогии, то есть традукции, она остается одной и той же. Логическое заключение становится возможным тогда, когда имеются исходные посылки, так или иначе наводящие на вывод. Один и тот же индуктивный или дедуктивный вывод может опираться на разное количество исходных посылок. Чем больше этих посылок и чем лучше они соответствуют действительности, тем выше вероятность справедливости возникших заключений. И наоборот, чем меньше посылок и чем хуже они согласуются с реальностью, тем меньше вероятность прийти к правильному выводу.

Поскольку разные идеи вытекают из своих исходных посылок с разной степенью вероятности, нашу логику традиционно делят на строгую и нестрогую. В строгой логике исходные посылки однозначно определяют конечный вывод, а также существует гарантия истинности заключений в случае истинности исходных посылок. В нестрогой же, то есть вероятностной логике конечный вывод не вытекает однозначно из исходных посылок и нет гарантии достоверности заключений в случае достоверности исходной информации. Для нестрогой логики, то есть для индукции и аналогии, характерно стремление путем обобщения уже имеющихся знаний выйти за его пределы, сформулировать новые положения, истинность которых еще не доказана. Поскольку вывод по неполной индукции и аналогии есть скачок, переход от известного к неизвестному и поскольку данные процедуры сознательно руководствуются принципом рассмотрения не всего количества предметов, а лишь части из них, поскольку выводы по неполной индукции и аналогии всегда носят вероятностный характер.

В неполной индукции переход от менее общего к более общему осуществляется в форме скачка, в котором и скрыта возможность ошибки, ибо достаточно одного противоречащего случая, чтобы все здание индуктивного заключения рухнуло. Если строгая логика, такая, как дедуктивное мышление, легко поддается аксиоматизации и формализации, то нестрогая логика не может служить надежным алгоритмом, введение которого в компьютер позволило бы автоматизировать процесс творческого мышления.

В противоположность логическим способам переработки информации интуиция определяется как прямое, непосредственное усмотрение истины без обоснования логическими доказательствами и аргументами. В интуитивной теории процесс возникновения идей описывается как процесс, не обусловленный исходными посылками, не имеющий той базовой информации, которая привела к рождению оригинального творческого продукта. Интуитивное озарение не расчленяется на промежуточные стадии интеллектуального поиска, в котором каждый последующий шаг рассуждения однозначно предопределен предыдущим и столь же отчетливо провоцирует последующие шаги. Интуиция действует так, как будто не нуждается в предварительном научении, не выражается через анализ и синтез, недоступна наблюдению с помощью интроспекции, характеризуется внезапностью, неосознаваемостью, способностью детерминировать разрывы и пробелы в поэтапном процессе переработки наличных

данных, породить свертывание и кристаллизацию ментального опыта, не поддается формализации и аксиоматизации.

Анализ интеллектуальной деятельности выдающихся ученых и решения творческих задач обычными людьми показывает, что новые идеи и решения возникают в результате совместного участия логического и интуитивного мышления человека, благодаря взаимному функционированию логики и интуиции в конкретных проблемных ситуациях. На наш взгляд, ключевыми факторами возникновения новых научных идей являются вероятностная логика как частное проявление логических аспектов и интенциональный опыт как частное проявление интуитивных аспектов творческой деятельности. Интенциональный опыт позволяет понять, что для интуиции характерно не отсутствие посылок, а их наличие в виде личностных убеждений, предпочтений и верований, в том числе философских, религиозных, этических и эстетических умонастроений и склонностей. Данные предпочтения и склонности отличаются от собственно научного знания меньшей степенью экспериментальной проверяемости и воспроизводимости, меньшей степенью зависимости от эмпирического опыта.

В реальном творческом процессе основная роль принадлежит не строго детерминированной логике, где действуют полная индукция и полная аналогия и каждое заключение однозначно определяется исходными данными, а вероятностной неалгоритмической логике, включающей в себя неполную аналогию и неполную индукцию и такие заключения, которые вытекают из своих исходных посылок лишь с определенной степенью вероятности. Этот факт находит признание все большего и большего числа психологов, философов и теоретиков искусственного интеллекта.

«Можно утверждать, — пишет А.В.Славин, — что помимо формально-логических законов, выражающих детерминистские связи между элементами высказываний и их совокупностей, научное творчество опирается на некоторые принципы вероятностного регулирования, которые хотя и не гарантируют безошибочного решения любых задач, но обеспечивают продвижение поиска в нужном направлении. На наш взгляд, действие интуиции, не вступая в противоречие с логикой, опирается именно на эти статистические принципы мышления». (А.В. Славин, 1976 г.). По мнению Д.А. Пospelова, «логиков традиционно интересует лишь чрезвычайно узкий класс рассуждений, которые можно было бы назвать строгими, а остальные многочисленные формы человеческих рассуждений они не включают в свою компетенцию». Пospelов констатирует, что «строгие достоверные рассуждения, отвечающие самым полным ограничениям формальных логических систем, моделируют далеко не все виды рассуждений, которыми оперирует в своей деятельности человек. Многие виды научного знания базируются на рассуждениях нестрогих, носящих правдоподобный характер, или на выводах, использующих неполную исходную информацию» (Д.А. Пospelов, 1987 г.).

Отсюда видно, что решение проблемы в творческой ситуации осуществляется, как правило, на основе статистических принципов мышления и неполной исходной информации.

Интуиция может быть понята как фактор, дополняющий и сопровождающий многие нестрогие рассуждения человека, если связать ее с индивидуальным ментальным опытом субъекта, а именно с той его частью, которая представлена интенциональным опытом. С нашей точки зрения, одним из источников интуиции или, другими словами, одним из элементов интуиции является совокупность интенциональных представлений человека. Интенциональный опыт субъекта не исчерпывает все содержание понятия интуиции, но является одним из важных составляющих интуитивных механизмов творческой деятельности. Такой взгляд на интуицию возникает в том случае, если придерживаться теории ментального опыта как психологической основы интеллекта. Основные принципы данной теории разработаны М.А. Холодной (1997 г.). Согласно этой

теории, человек воспринимает, интерпретирует и оценивает действительность на основе определенным образом организованного субъективного опыта. Тип и способ репрезентации происходящих событий выступает в этой теории в качестве одного из базовых феноменов интеллектуальной жизни человека и его опыта в целом. Если главная функция интеллекта заключается в построении адекватных репрезентаций происходящего, то отличительной характеристикой интеллектуальной одаренности должна быть способность этой одаренности по-иному видеть, понимать и интерпретировать окружающую действительность. Каждый человек создает свою репрезентативную модель мира, в котором он обитает. Наша репрезентативная модель мира во многом определяет, каким будет наше миропонимание, насколько успешно мы будем постигать этот мир, какие возможности будут нам доступны. Различие между людьми, эффективно взаимодействующими с окружающим миром, и теми, чье взаимодействие неадекватно, в значительной степени определяется различием моделей мира в их сознании.

Как указывает Холодная М.А., ментальный опыт любого субъекта включает в себя три условия: когнитивный, метакогнитивный и интенциональный опыт. Интенциональный опыт представлен такими компонентами, как предпочтения, убеждения и умонастроения субъекта. На мысль о том, что интенциональный опыт является одним из элементов интуиции, наводит ряд обстоятельств. В их числе то, что интенциональный опыт, как и интуицию, определяют как субъективные состояния направленности ума, которые по форме выражения являются неопределенно переживаемыми и в то же время чрезвычайно устойчивыми чувствованиями. Они подчиняют работу интеллекта субъективным, изнутри выработанным ориентирам, которые определяют четко направленный выбор личностью определенной предметной области, средств ее изучения, источников получения информации, способов ее переработки. Интенциональный опыт как одно из проявлений интуиции формирует своеобразные взгляды человека на происходящее, его философские, религиозные, нравственные и эстетические убеждения. Интенциональный опыт обуславливает безотчетную уверенность личности в правильности выбранного пути, чувство гармонии и симметрии мира, ощущение направления поиска и ясности того, где нужно искать правильное решение.

Как возникают интенции? Несмотря на малоизученность механизмов формирования интенционального опыта, можно наметить подходы к решению данного вопроса. Изучение экстраординарных интеллектуальных достижений показывает, что мышление, в рамках которого разворачивается процесс порождения новых идей, имеет вероятностный характер. Решение сложных проблем в сфере науки опирается, как правило, на нестрогую логику, на использование процедур неполной индукции и неполной аналогии. В этой логике новая идея вытекает из исходных посылок с определенной степенью вероятности. Эта исходная неопределенная степень истинности новой идеи создает условия для возникновения феномена субъективной (интенциональной) уверенности в ее правильности. Неполнота информации, от которой отталкивается ученый, недостаток сведений, необходимых ему для правильного вывода, стимулируют в конечном счете вовлечение в творческий процесс элементов интенционального опыта — его философских, религиозных и нравственных убеждений, умонастроений и предпочтений. Именно в них и заключается сам феномен интуитивного познания, что позволяет снять с понятия интуиции налет иррациональности, беспричинности и непознаваемости. Отсюда видно, что исследование соотношения интуиции и логики в процессе порождения новых научных идей должно идти по пути анализа относительного вклада элементов интенционального опыта и процедур нестрогой логики в результативность творческого процесса. При этом необходимо рассматривать не только правильные научные идеи, но и ошибочные научные результаты деятельности

ученых. Эти ошибочные продукты интеллектуальной деятельности могут быть обусловлены как нестрогой логикой, так и интенциональным опытом.

На наш взгляд, наиболее адекватным методом исследования вопроса о взаимодействии интуиции и логики в научном творчестве является метод психолого-исторической реконструкции. Чтобы глубже понять закономерности интеллектуальной деятельности и выявить специфику творческого мышления в области науки, необходимо пути и способы возникновения объективно новых идей, воссоздать психологические и логические аспекты перестройки ментального опыта ученых, приводящей к появлению их новых взглядов на мир. Именно историческая ретроспектива дает ключ к познанию тех базовых информационных процессов, которые лежат в основе решения задач выдающимися учеными. От умения найти пути и способы осуществления психологической реконструкции этих процессов зависит глубина и уровень научного анализа истории выдающихся открытий, возможность изучения интеллектуального поиска в его целостности, в единстве его многообразных форм, во всей полноте его логико-психологического контекста. Принцип историзма как один из основных методологических принципов отечественной психологии всегда считался необходимым условием научного изучения любых психических явлений. Еще А.Р. Лурия указывал, что психология человека должна пониматься как историческая наука и что это положение является новым и еще недостаточно разработанным.

Отдельные аспекты историко-психологической проблематики нашли отражение в научных работах, посвященных анализу и реконструкции отдельных психических явлений, процессов, особенностей личности (Спицына Л., 1994 г., Барская А.Д., 1998 г., Харитоновна Е.В., 1999 г.).

Метод психолого-исторической реконструкции относится к области исторической психологии, под которой понимается изучение различных закономерностей психики человека конкретной исторической эпохи через соотнесение их с явлениями материальной и духовной культуры.

Истоки всех проблем, возникающих в данном методе, связаны с принадлежностью двух родительских дисциплин — психологии и истории — соответственно естественнонаучной и гуманитарной традициям. В этой ситуации задача психолога заключается в том, чтобы наиболее полно извлечь психологические данные из не психологических по своей природе источников.

В последнее время стали появляться работы, в которых предпринимаются усилия органичного и продуктивного соединения принципов и методов психологии и истории. Если раньше традиционный анализ содержательной стороны творчества приходился на долю истории науки, которая плохо использовала психологические модели, то в последнее время содержательный аспект появления идей и открытий описывается таким образом, что две эти дисциплины взаимно дополняют друг друга.

В психологии наметилась устойчивая потребность в психолого-исторических исследованиях, которые имеют ряд неоспоримых преимуществ перед другими методами изучения психических явлений. С помощью исторического метода некоторые исследователи уже пытаются изучать такие глубинные личностные образования, как мотивы, смыслы и ценности, обеспечивающие энергетический потенциал ученого и его устремленность к решению проблемы, к преодолению стереотипных подходов и схем мышления.

<http://www.braintools.ru/article/2219/3>

Целью применяемого нами метода реконструкции интеллектуальной биографии ученого является тщательный анализ жизни и личности ученого во взаимосвязи всех ее аспектов, а также реконструкция посылок тех новых идей, которые заносят его имя в список хранимых памятью персоналий.

Очень часто, сосредоточиваясь на предметном значении своих идей, ученый не осознает смысл их исходных посылок. Однако этот смысл незримо присутствует в его открытиях, в ментальном опыте этого ученого.

Внешняя завуалированность посылок, как правило, приводит к тому, что автобиографические признания людей науки не всегда бывают достоверными, не всегда передают действительную картину возникновения продуктивной догадки. Для компенсации этого недостатка необходимо проводить специальную проверку, состоящую в выявлении связи между высказываниями одаренной личности и другой переменной, характеризующей макроисторические обстоятельства зарождения новых научных представлений. Другими словами, законы творческого мышления можно изучать путем соотнесения данных двух областей — истории научных открытий и общей истории науки. Первая область изучает пути возникновения конкретного научного открытия, исходные посылки той или иной новой идеи. Вторая область анализирует линии развития науки в целом, хронологию и последовательность возникновения открытий, условия формирования научных эпох. Первая область складывается обычно из сведений автобиографического и эпистолярного характера, вторая — из сведений, которые содержатся в первоисточниках, в тех публикациях, где впервые излагается научное открытие.

При автобиографическом изучении процесса рождения конкретных открытий, при использовании результатов самонаблюдения и самоотчета ученых необходимо сопоставлять их высказывания с такой переменной, как факты общей истории науки. Подобное сопоставление нейтрализует субъективность некоторых автобиографических впечатлений творцов науки.

Общим стержнем применяемого нами метода реконструкции исходных посылок новых идей является поиск двух взаимосвязей-совпадений — совпадения времен возникновения посылок и новой идеи в истории науки и совпадения времен появления посылок и открытия в интеллектуальной жизни самого ученого.

В нашей работе наряду с указанным методом реконструкции в качестве дополнительного компонента использовался метод контент-анализа исторических документов, в котором ставилась задача выбрать адекватные формализуемые единицы анализа и подсчитать на их основе частоту встречаемости фактов влияния логики и интуиции на процесс возникновения научных открытий. Понимая под логикой открытия наличие экспериментально проверяемых и воспроизводимых научных знаний, а под интуицией наличие личностных (философских, эстетических и т.д.) предпочтений ученого, которые менее воспроизводимы посредством физического эксперимента, но так же, как и первые определяют возникновение новой идеи, мы считали, что применение контент-анализа должно быть направлено на выявление таких признаков текста, которые свидетельствуют о логико-интенциональной природе новых идей.

В качестве примера применения метода реконструкции интеллектуальной биографии ученого рассмотрим историю одного из эпохальных научных открытий великого английского физика математика Исаака Ньютона, а именно историю открытия закона всемирного тяготения.

В свое время предлагалось достаточно много различных объяснений того, как появился на свет этот закон, согласно которому сила тяготения пропорциональна массам тел и обратно пропорциональна квадрату расстояния между ними.

Действительные причины, побудившие Ньютона сформулировать указанный закон тяготения, можно описать следующим образом.

О существовании силы тяготения между телами свидетельствовало вращение планет вокруг Солнца, открытое Коперником, закон ускорения свободного падения тел, сформулированный Галилеем, а также морские приливы и отливы, известные еще

древним грекам. Незадолго до Ньютона для объяснения всех этих фактов Иоганн Кеплер предложил идею тяготения между всеми телами. Он уподоблял это тяготение магнитному притяжению двух кусков железа, которое к тому времени уже интенсивно изучалось Марикуром, Гильбертом и другими.

Возникла необходимость сформулировать математический закон действия данной силы тяготения. Прямая пропорциональная зависимость между силой тяготения и массой тела была очевидна. Однако оставалась неизвестной форма зависимости силы тяготения от расстояния. Одни ученые считали, что данная сила обратно пропорциональна первой степени величины расстояния, другие полагали, что — квадрату расстояния, третьи вводили даже куб расстояния. В период с 1608 г. по 1667 г. правильный математический закон действия силы тяготения пытались сформулировать И. Кеплер, Галлей, Буллиальд, Гюйгенс, Роберваль, Гассенди, Гук и Рен. Некоторые из них догадывались, что сила тяготения обратно пропорциональна квадрату расстояния. Логическим намеком на такую зависимость служили закон силы света, в котором сила света убывает пропорционально квадрату расстояния, формула площади сферы, где площадь поверхности сферы определяется квадратом радиуса, комбинация третьего закона движения планет Кеплера с законом центростремительного ускорения тел Гюйгенса, откуда закон Ньютона вытекает автоматически. Кроме того, указанная зависимость подсказывалась тем, что сила притяжения Луны к Земле в 3600 раз меньше силы притяжения брошенного над земной поверхностью камня, притом что Луна удалена от Земли на 60 земных радиусов.

Первоначально Ньютон мог опираться только на аналогию с законом силы света. Именно она подтолкнула его к мысли о том, чтобы поставить в формулу тяготения квадрат расстояния. Другие посылки и доводы появились чуть позже. Уже отсюда видно, что одно и то же открытие может определяться несколькими посылками. Это вносит значительную ясность в споры историков науки, которые часто ошибочно подчеркивают значение одной исходной посылки в ущерб всем остальным. Обнаруживается также, что смысл вероятностной логики, детерминирующей возникновение научного открытия, заключается в применении неполной индукции и неполной аналогии. Закон силы света, на который опирался Ньютон в условиях недостатка необходимой информации, относится к его закону всемирного тяготения как аналогичный, очень похожий, но не тождественный закон. Поэтому первый ни в коем случае не доказывает справедливость второго, а лишь намекает на вероятность его справедливости. Именно поэтому логика, в которой используется метод аналогии, называется вероятностной.

Наличие исходных посылок, стимулировавших открытие Ньютона, свидетельствует о том, что механизм творческой догадки Ньютона, его способность к переходу от известного к неизвестному не являлись продуктом внезапного, ничем не детерминированного бессознательного озарения. Обусловленность открытия Ньютона совокупностью фактов и сведений, существовавших в науке до 1667 года, убедительно показывают такие историки науки, как П.С. Кудрявцев, Б.И. Спасский, С.И. Вавилов и др.

После знакомства с логическими компонентами открытия Ньютона возникает вопрос, каковы же интуитивные, то есть интенциональные компоненты открытия Ньютона. По-видимому, они заключаются в тех философских, этических и религиозных предпочтениях ученого, которые внесли свой вклад в объяснение обнаруженной силы тяготения. Согласно данным С.И. Вавилова и М. Льюнса, сформулировав зависимость между силой гравитации и расстоянием, Ньютон стал размышлять над причиной тяготения. Он хотел выяснить, какая среда является переносчиком гравитационных воздействий. Сначала, исходя из аналогии с распространением звука в воздушной среде, Ньютон решил, что переносчиком тяготения между планетами и Солнцем являются испарения и сгущения эфирной жидкости. Но затем он объяснил

природу тяготения вездесущим богом. Как пишет П.С. Кудрявцев, причина заключалась в том, что сам Ньютон был сыном своего времени. Вспомним, что со школьных лет он занимался богословием. Позже в свои работы по оптике и механике он стал вводить богословские отступления. На вопрос, чем наполнено пространство, содержащее тела и свободное от них, Ньютон отвечает, руководствуясь своими религиозными убеждениями. «Полная истина в том, — пишет его современник Грегори, — что он верит в вездесущее божество в буквальном смысле». Историк физики Марио Льюцци по этому поводу заметил, что это уже не гипотезы — физические или метафизические — это чистая теология. Недаром некоторые современные критики, отмечает Льюцци, считают Ньютона великим мечтателем, тут же оговаривая, что именно мечтатели творят (М. Льюцци, 1970 г.). У Ньютона были и другие интенции, но они относились к другим его открытиям, поэтому мы не касаемся их в данной работе.

Итак, логическими посылками закона тяготения Ньютона были закон силы света, формула площади поверхности сферы и третий закон Кеплера в комбинации с законом Гюйгенса. Интенциональной же основой его достижения явилась идея о божественном переносчике гравитации.

Таким образом, применяя метод реконструкции интеллектуальной биографии ученого, можно шаг за шагом выявлять особенности их творческой деятельности, а также конкретный вклад логики и интуиции в возникновение их новых идей.

#### Приложение №2

На CD:Передача «Наблюдатель». Тема: Интересно о воспитании детей.

### 1.5.Глобализация в сфере образования

#### Приложение №1

Гордон Фридман. **Вопросы глобализации образования: основные проблемы и пути их решения**

**В настоящее время стало совершенно очевидно, что в наш век информационных технологий задачи, стоящие перед людьми, становятся все более сложными. Вследствие этого многие страны и образовательные учреждения вынуждены пересматривать свои подходы в области предоставления высококачественного образования резко увеличившемуся количеству желающих. Вопрос об обеспечении высокого уровня образования приобрел глобальный характер. Иными словами, правительства большинства стран мира пришли к осознанию того, что образование играет такую же важную роль в вопросах обеспечения конкурентоспособности их национальных экономик, как и многие другие показатели, в результате чего вопрос о качестве образования стремительно превратился в один из самых важных вопросов мировой повестки дня. Мы также разделяем мнение, что, в силу мощного влияния на все остальные сферы жизни общества, эта проблема не может быть решена просто последовательным устранением существующих препятствий. Необходим новый подход, более всеобъемлющий, более системный, который бы предоставил возможность по-новому применить существующие и перспективные технологии.**

**Цель настоящего доклада состоит в том, чтобы предоставить руководителям учебных заведений, а также правительствам заинтересованных стран и отдельным**

политикам информацию относительно воздействия глобализации на сферу высшего образования и, тем самым, способствовать развитию процессов, направленных на системное решения бесчисленных проблем, с которыми приходится сталкиваться образовательным учреждениям в связи с глобализацией.

Предоставление высшего образования большему количеству желающих является в настоящее время вопросом чрезвычайной важности как для самих обучаемых, так и для правительств их стран. В целом следует отметить, что спрос на образовательные услуги постоянно растет, и все большее количество студентов по всему миру считают необходимым получение высшего образования. Естественно, что при всевозрастающем уровне спроса возникают трудности в обеспечении возможности предоставлять такому огромному количеству обучаемых высококачественные образовательные услуги и финансовое обеспечение на период обучения.

Вопрос о получении высшего образования в настоящее время имеет для правительств, корпораций и граждан большинства стран такую же важность, как и другие вопросы современности (например, вопросы здравоохранения и обороны).

Наблюдаемый рост количества обучаемых, который можно назвать «массовым», очевидно является показателем укрепления национальных экономик стран мира и повышения уровня жизни проживающих в них граждан. Однако «массовый» характер этого процесса требует привлечения всё большего финансирования и повышения качества образовательных услуг, предоставляемых возросшему количеству желающих.

Экономика и граждане отдельно взятой страны, несомненно, понесут убытки, если не будет обеспечено высококачественное образование большему количеству обучаемых и не будет повышен процент успеваемости.

Важность, таким образом, заключается в обеспечении успеха в предоставлении образования как можно большему количеству обучаемых из более широкого спектра демографических и культурных слоев общества.

Представленные в основном правительственными структурами финансовые ведомства, занимающиеся вопросами образования, начинают предъявлять требования к руководству образовательных учреждений в отношении качества предоставляемого образования.

В будущем системные изменения, которые необходимо провести в сфере высшего образования, должны основываться на общеуниверситетских процессах, которые, при всестороннем внедрении новых системообразующих технологий, будут обеспечивать различным социальным группам и отдельным гражданам предоставление эффективных и ясно различимых образовательных услуг. Также стало совершенно очевидно, что высшее образование более не может предоставляться только лишь в пределах национальных границ государств – оно приобрело по-настоящему глобальный характер.

Ректор Тамагавского университета проф. Обара так сказал об этом: «В связи с тем, что экономика все большего количества стран становится все более транснациональной, ВУЗы должны готовить своих обучаемых, чтобы те были способны справляться с этим новым трендом. Сегодня большое количество университетов в Японии настроены на волну удовлетворения внутренних потребностей страны, однако совсем скоро им придется включить в учебные программы вопросы, связанные с процессами глобализации».

#### **Основные проблемы, пути их решения**

Огромное количество исследований, включая и предыдущие исследования, проведенные Blackboard в США, Канаде и Австралии, помогли выделить основные



**проблемы и вызовы в сфере предоставления высшего образования. Теперь мы знаем об их существовании. Более того, они стали предметом всестороннего обсуждения в широких кругах образовательной и политической сфер. На момент, когда был подготовлен настоящий доклад, существовавшие стипендии и изученность вопроса о глобальной потребности в области образования оставались на недостаточно высоком уровне. Несмотря на все усилия, предпринятые ВУЗами, правительствами стран и общественными ассоциациями, все равно оставалось ощущение того, что что-то упущено.**

**Изменения в вопросах управления компаниями, организации рабочих мест и появление новых технологий требуют воспитания нового типа сотрудников. Эти сотрудники теперь должны выходить из стен образовательного учреждения уже знающими специалистами, которые способны выполнять поставленные задачи на основе творческого подхода к решению проблем, а также на основе полученных в ходе подготовки знаний и профессиональных навыков и умений. В связи с изменением структуры коммерческих рынков, появлением Интернета и открытием границ многие рабочие могут теперь перемещаться в поисках работы по всему земному шару, а инновационные технологии могут появляться в любом государстве, а не только в высокоразвитых индустриальных державах.**

**Таким образом, важность вопроса о глобальном характере предоставления образования поставила проблему высшего образования в один ряд с самыми актуальными глобальными вызовами современности. Так как происходят значительные изменения, само понимание термина «высшее образование» различными категориями граждан и национальных экономик также изменяется, и само высшее образование в данной связи лишь реагирует на изменение внешней конъюнктуры, а не приводит к ее изменению. Давая характеристику этим вызовам в настоящем докладе и раскрывая в нем пути, которыми идут изменения, мы хотим дать основу для развития мысли и разработки мероприятий, которые бы способствовали дальнейшему раскрытию сущности происходящих явлений.**

**ВУЗы, правительства стран и структуры, занимающиеся финансированием сферы образования, должны приступить к поиску ответов на вопросы, поднятые в связи с повышением важности глобальной проблемы предоставления образования. Кроме того, им необходимо существенно пересмотреть свои подходы для того, чтобы справляться с новыми вызовами в сфере образования в этот период быстрых перемен. А для этого потребуются провести внутриинститутские, культурные и технологические реформы и вовлечь в них студентов, не забывая, однако, о необходимости одновременно обеспечивать экономический прогресс и повышать уровень соответствия задач по обучению и подготовке студентов нуждам экономики и общества.**

**Развитие технологий будет играть центральную роль в дальнейшей модернизации сферы высшего образования. Вопросы доступности, качества и взаимосвязи обучения гораздо более эффективно можно решать за счет применения новейших технических средств.**

**Давая характеристику новому веянию в философии образования, ректор университета Понтифика Боливара (Universidad Pontificia Bolivariana) в Колумбии Луис Фернандо Родригез Веласкез, так обрисовал новый подход: «Трансформация общества и человека неизбежна. Наша задача – сконцентрировать усилия на человеке и тем самым внести свой вклад в развитие и изменение Колумбии. Наш**

**идеал – превратить университет в образовательное учреждение, доступное желающим учиться из всех социальных групп и классов».**

*Полная версия доклада «Unlocking the Global Education Imperative Core Challenges & Critical Responses» («Основные проблемы и пути решения вопросов глобализации образования») опубликована на странице [www.blackboard.com/research](http://www.blackboard.com/research). За дополнительной информацией и по вопросам дальнейшего исследования обращайтесь на блог Гордона Фридмана по политике и инновациям [http://blog.blackboard.com/blackboard/gordon\\_freedman](http://blog.blackboard.com/blackboard/gordon_freedman).*

## Приложение 2.1.

ГОС.

### 5 Требования к ООП подготовки магистров

#### 5.1. Требования к результатам освоения ООП подготовки магистров

Выпускник по направлению подготовки 550700 Педагогика с присвоением академической степени «магистр» в соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности, указанными в пп. 3.4. и 3.8. настоящих ВГТ ООП ВПО, должен обладать следующими компетенциями:

а) универсальными:

- общенаучными (ОК):

способен глубоко понимать и критически оценивать теории, методы и результаты исследований, использовать междисциплинарный подход и интегрировать достижения различных наук для получения новых знаний(ОК-1);

способен собирать, оценивать и интегрировать освоенные теории и концепции, определять границы их применимости при решении профессиональных задач; выбирать необходимые методы исследований, модифицировать существующие и разрабатывать новые методы исходя из задач конкретного исследования(ОК-2);

способен автономно и по собственной инициативе приобретать новые знания и умения; способен к созданию новых знаний прикладного характера в определенной области и/или на стыке областей и определению источников и поиска информации, необходимой для развития деятельности (ОК-3);

способен самостоятельно или в составе группы вести научный поиск, используя новейшие методы и техники исследования, а также самостоятельно исследовать, планировать, реализовывать и адаптировать прикладные или исследовательские проекты. (ОК-4);

способен создавать и развивать новые идеи с учетом социально-экономических и культурных последствий новых явлений в науке, технике и технологии, профессиональной сфере (ОК-5);

способен к экспертной оценке деятельности в своей профессиональной сфере (ОК-6);

- инструментальными (ИК):

имеет развитые навыки устной и письменной речи для представления научных исследований(ИК-1);

владеет иностранным языком на уровне профессионального общения (ИК-2);

способен ставить и решать коммуникативные задачи во всех сферах общения (в том числе межкультурных и междисциплинарных), управлять процессами информационного обмена в различных коммуникативных средах (ИК-3),

владеет навыками работы с большими массивами информации, способен использовать современную вычислительную технику и специализированное программное обеспечение в научно-исследовательской работе(ИК-4);

способен принимать организационно-управленческие решения и оценивать их последствия, разрабатывать планы комплексной деятельности с учетом рисков неопределенной среды(ИК-5);

- социально-личностными и общекультурными (СЛК)

использовать социальные и мультикультурные различия для решения проблем в профессиональной и социальной деятельности(СЛК-1);

способен критически оценивать, определять, транслировать общие цели в профессиональной и социальной деятельности(СЛК-2);

способен выдвигать и развивать инициативы, направленные на развитие ценностей гражданского демократического общества, обеспечение социальной справедливости, разрешать мировоззренческие, социально и личностно значимые проблемы(СЛК-3);

способен транслировать нормы здорового образа жизни, охраны природы и рационального использования ресурсов, увлекать своим примером(СЛК-4).

способен руководить коллективом, в том числе, междисциплинарными проектами (СЛК-5)

Выпускник должен обладать следующими *профессиональными компетенциями (ПК)*:

*общепрофессиональными (ОПК)*:

- готов осуществлять профессиональную коммуникацию на государственном (русском) и иностранном языках (ОПК-1);

- способен осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру (ОПК-2);

*в области педагогической деятельности:*

- способен применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1);

- готов использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);

- способен формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3);

- способностью руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-4);

*в области научно-исследовательской деятельности:*

- способен анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5);

- готов использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6);

- готов самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7);

*в области управленческой деятельности:*

- готов изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-10);

- готов исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-11);

- готов организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы (ПК-12);
- готов использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт (ПК-13);
  - в области проектной деятельности:*
  - готов к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14);
  - способен проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе, на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта (ПК-15);
  - готов проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения (ПК-16);
    - в области культурно-просветительской деятельности:*
    - способен изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17);
    - готов разрабатывать стратегии просветительской деятельности (ПК-18);
    - способен разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19);
    - готов к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач (ПК-20);
    - способен формировать художественно-культурную среду (ПК-21).

## Приложение 2.2.

Компетентностный подход в профессиональном образовании

Г.И. Ибрагимов

Член-корреспондент

Татарский государственный  
Казань, Россия

гуманитарно-педагогический

РАО,  
университет,

[guseinibragimov@yandex.ru](mailto:guseinibragimov@yandex.ru)

### АННОТАЦИЯ

Рассмотрены теоретические и историко-педагогические предпосылки компетентностного подхода в профессиональном образовании. Определено место компетентностного подхода в системе известных методологических подходов. Раскрыто соотношение понятий «компетентность» и «качество образования».

### Ключевые слова

методология, подход, компетентностный подход, профессиональное образование, историко-педагогические предпосылки, профессиональная компетентность, ключевые компетенции

В современной отечественной педагогике известно довольно большое число различных подходов, лежащих в основе подготовки специалистов. В их числе есть как уже известные и устоявшиеся (традиционный-знаниецентристский, системный, деятельностный, комплексный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный), так и новые, вошедшие в научный оборот сравнительно недавно

(ситуационный, контекстный, полипарадигмальный, информационный, эргономический и др.). К последним относится и компетентностный подход. Методологии, входящие в первую группу, более или менее полно разработаны, хотя и в разной степени. Так, убедительное обоснование имеют системный, деятельностный и комплексный подходы. Их суть раскрыта с позиций философии, психологии, педагогики. Они широко представлены в научно-педагогической литературе. В меньшей степени разработаны личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы, которые, хотя и получили в последние годы широкое распространение среди теоретиков и практиков образования, тем не менее ясности в их содержании до сих пор нет. Одна из причин – в непроработанности главного вопроса о том, что такое личность, в недостатке фундаментальных знаний о личности в современной науке.

Что касается второй группы подходов, то они еще не получили достаточного научного обоснования, но тем не менее находят все большее признание среди исследователей. Идея компетентностного подхода в педагогике зародилась в начале 80-х годов прошлого века, когда в журнале «Перспективы. Вопросы образования» была опубликована статья В. де Ландшеер «Концепция «минимальной компетентности» [4]. Первоначально речь шла не о подходе, а о компетентности, профессиональной компетентности, профессиональных компетенциях личности как цели и результате образования. При этом компетентность в самом широком смысле понималась как «углубленное знание предмета или освоенное умение». По мере освоения понятия происходило расширение его объема и содержания. В самое последнее время (с конца прошлого века) стали уже говорить о компетентностном подходе в образовании (В.Болотов, Е.Я.Коган, В.А.Кальней, А.М.Новиков, В.В.Сериков, С.Е.Шишов, Б.Д.Эльконин и др.).

Определение сути компетентностного подхода требует выяснения того, что понимается под «подходом» вообще. В литературе понятие подход используется как совокупность идей, принципов, методов, лежащих в основе решения проблем. Подход нередко сводят к методу (например, говорят о системном подходе или системном методе и т.п.). Нам представляется, что подход – более широкое понятие, нежели метод. Подход – это идеология и методология решения проблемы, раскрывающая основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей. Метод же – более узкое понятие, включающее знание о том, как действовать в этой или иной ситуации, для решения той или иной задачи.

Исходя из приведенного выше понимания подхода, раскроем цели и содержание компетентностного подхода. Сначала о предпосылках. Компетентностно-ориентированное профессиональное образование – не дань моде придумывать новые слова и понятия, а объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. Прежде всего, это реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой. Рынок предъявляет к современному специалисту целый пласт новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов. Эти новые требования, как оказывается, не связаны жестко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Их формирование требует не столько нового содержания (предметного), сколько иных педагогических технологий. Подобные требования одни авторы называют базовыми навыками (В.И.Байденко), другие – надпрофессиональными, базисными квалификациями (А.М.Новиков), третьи – ключевыми компетенциями [3].

Состав ключевых компетенций, предлагаемый разными авторами отличается, иногда весьма заметно. Так, А.М.Новиков к базисным квалификациям

относит: владение «сквозными» умениями – работа на компьютерах; пользование базами и банками данных; знание и понимание экологии, экономики и бизнеса; финансовые знания; коммерческая смекалка; умение трансфера технологий (переноса технологий из одних областей в другие); навыки маркетинга и сбыта; правовые знания; знание патентно-лицензионной сферы; умение защиты интеллектуальной собственности; знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности; умение презентации технологий и продукции; знание иностранных языков; санитарно-медицинские знания; знание принципов «обеспечения безопасности жизнедеятельности»; знание принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы; психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т.д. [6].

В.И.Байденко и Б.Оскарссон используют понятие «базовые навыки» как «личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнями, имею [1]. В перечень базовых навыков в соответствии с определением авторы включают: коммуникативные навыки и способности; творчество; способность к креативному мышлению; приспособляемость; способность работать в команде; способность работать самостоятельно; самосознание и самооценка [1].

Как видим, можно отметить, что выделяются, по крайней мере два подхода к пониманию ключевых компетенций. Одни (В.И.Байденко, Б.Оскарссон, А.Шелтон, Э.Ф.Зеер) ключевые компетенции рассматривают как качества личности, которые важны для осуществления деятельности в большой группе разнопрофильных профессий. Другие (А.М.Новиков) говорят о них как «сквозных» знаниях и умениях, необходимых в любой профессиональной деятельности, в различных видах работы. Другими словами, первые делают акцент на личностных свойствах, а вторые – на знаниях и умениях, обладающих свойством широкого переноса. При всем разнообразии набора компетенций (которое надо воспринимать спокойно) важно, чтобы они отвечали двум важным критериям: обобщенность (обеспечивающая возможность переноса компетенции на разные сферы и виды деятельности) и функциональность, отражающая момент включенности в ту или иную деятельность.

Компетентностный подход имеет предпосылки и собственно педагогические как в практике, так и в теории. Если говорить о практике профессионального образования, то педагоги уже давно обратили внимание на явное расхождение между качеством подготовки выпускника, даваемым учебным заведением (ссуз, вуз), и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством, работодателями. Это несоответствие имело место и в дорыночных условиях), о выражалось во фразе, которой часто встречали выпускников профессиональных учебных заведений, особенно технического профиля, пришедших по распределению на производство: «теперь забудь то, чему тебя учили в институте и слушай меня!»). В условиях рынка данное противоречие стало значительно острее, ибо исчезла система распределения на работу выпускников профессиональных учебных заведений, появились негосударственные предприятия, руководители которых стали предъявлять жесткие требования не только к уровню образования, но и к личностным, деловым, нравственным качествам специалистов, принимаемых на работу.

Подчеркнем, что педагоги ощущали и видели, что полученный студентами систематизированный набор знаний и умений не соответствовал содержанию профессиональной деятельности по многим аспектам. Высокие баллы на экзаменах не гарантировали, что подготовлен конкурентоспособный специалист. Вот пример из практики одного из вузов Казани. Председатель ГАК по специальности «юриспруденция» очень высоко оценил качество знаний выпускника вуза А. на государственных экзаменах и пригласил его на работу в прокуратуру. Однако после

собеседования с этим выпускником в прокуратуре, этот же председатель ГАК (проводивший собеседование и занимающий высокий пост) не стал брать его на работу. Причина – не обладает способностью быстро адаптироваться к изменчивым условиям. Другой пример – из сферы здравоохранения. Специалист высшей квалификации, доктор медицинских наук прошел по всем анкетным данным отбор в одну из солидных фирм в области медицины. Однако после собеседования его кандидатуру отклонили по причине недостаточно развитых коммуникативных способностей, чрезмерной «закрытости», то есть по личностным свойствам.

В. Ландшеер в своей статье «Концепция «минимальной компетентности» приводит слова Спейди, который пишет: знания, умения и понятия – важные компоненты успеха во всех жизненных ролях, но они его не обеспечивают. Успех зависит также в не меньшей мере от установок, ценностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия и интуиции людей» [4]. Ли Якокка, крупнейший менеджер подчеркивает, что преуспевание в финансовом отношении лишь на 15 % обуславливается знаниями своей профессии, а на 85 % - умением общаться с коллегами, склонять людей к своей точке зрения, рекламировать себя и свои идеи и т.п. [5].

Современные философы также акцентируют внимание на том, что происходит сдвиг на ценностную ориентацию. Так, на III Российском философском конгрессе, проходившем 16-20 сентября 2002 г. в г. Ростове-на-Дону, профессор В.Давидович отмечал: «Да, знать надо, необходимо. Без надежных знаний жизнь невозможна, но тут стоит оговориться, что не всем, не обо всем и не всегда следует знать. Однако помимо знаний абсолютно необходимы ценности, структурирующие и иерархизирующие наши знания и цели. Без ценностной ранжировки знания подчас приводят к губительным последствиям. Вся история – тому подтверждение» [2].

Приведенные выше рассуждения и примеры (которых можно было бы привести еще немало) говорят о наличии пробела в подготовке специалистов, состоящего в том, что формируя систему предметных знаний и умений, учебные заведения уделяют явно недостаточное внимание развитию многих личностных и социальных компетенций, определяющих (при одном и том же уровне образования) конкурентоспособность выпускника.

В педагогической теории также имелись предпосылки для появления компетентностного подхода. В отечественной педагогике давно известны концепции содержания образования (И.Я.Лернер, В.В.Краевский, В.С.Леднев), в которых акцентируется внимание на освоение социального опыта, включающего наряду со знаниями, умениями и навыками и опыт эмоционально-ценностного отношения творческой деятельности. Известна концепция проблемного обучения (М.И.Махмутов, И.Я.Лернер, Д.В.Вилькеев и др.), ориентированная на развитие мыслительных способностей, творческого мышления, умений решать проблемы, т.е. находить выход из ситуаций затруднения. Известны концепции воспитывающего обучения (Х.Й.Лиймегс, В.С.Ильин, В.М.Коротов и др.), предполагающие формирование личности в процессе усвоения предметных знаний. Можно привести еще примеры концепций и теорий в педагогике, в которых обоснована необходимость формирования у учащихся наряду со знаниями и умениями таких свойств как самостоятельность, коммуникативность, стремление и готовность к саморазвитию, добросовестность, ответственность, творческие способности и др. Однако заложенные в этих концепциях идеи и способы их реализации не вошли в массовую практику потому, что, как нам представляется, они не были реально востребованы со стороны государства, общества, производства.

В качестве цели при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании выступает формирование компетентного специалиста. Компетенции в современной педагогике профессионального образования необходимо



рассматривать как новый, обусловленный рыночными отношениями, тип целеполагания в образовательных системах. В чем его новизна, чем отличается этот тип целеполагания от традиционного, академического подхода к формированию целей? Главное отличие состоит в том, что «компетентностная модель освобождается от диктата объекта (предмета) труда, но не игнорирует его, тем самым ставит во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса» [1]. Компетентностный подход означает, что цели образования привязываются более сильно с ситуациями применимости в мире труда. Поэтому компетенции «охватывают способность, готовность познания и отношения (образы поведения), которые необходимы для выполнения деятельности. Традиционно при этом различают предметную, методологическую и социальную компетентность» [1]. Б.Д.Эльконин полагает, что «компетентность – мера включенности человека в деятельность» [7]. С.Е.Шишов рассматривает категорию компетенции «как общую способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, дающую возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы» [7].

Что касается профессиональной компетентности, то анализ показывает наличие здесь различных точек зрения. Согласно первой точке зрения «профессиональная компетентность – это интегративное понятие включающее три слагаемых – мобильность знаний, вариативность метода и критичность мышления» [8]. Вторая точка зрения состоит в рассмотрении профессиональной компетентности как системы их трех компонентов: социальная компетентность (способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию ответственности за результат своего труда, владение приемами профессионального обучения); специальная компетентность (подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи, умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности); индивидуальная компетентность (готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к профессиональной рефлексии, преодолению профессиональных кризисов и профессиональных деформаций) [4]. Третья точка зрения, разделяемая нами состоит в определении профессиональной компетентности как совокупности двух компонентов: профессионально-технологической подготовленности, означающей владение технологиями и компонента, имеющего надпрофессиональный характер, но необходимого каждому специалисту – ключевых компетенций [6].

Нередко компетентность рассматривают как синоним качества подготовки. Рассмотрим их соотношение. На наш взгляд, соотношение между качеством подготовки специалиста и компетентностью специалиста такое же, как между общим и частным. Качество подготовки специалиста – понятие многомерное и многокомпонентное. Оно включает в себя совокупность качеств тех объектов и процессов, которые имеют отношение к подготовке специалиста. Это многоуровневое явление. Можно говорить о качестве на федеральном, региональном, институциональном, личностном уровнях. Можно говорить о качестве результата и качестве процесса, качестве проекта (или модели подготовки), которые ведут к результату. И так далее.

Что же касается компетентности, то это понятие связано с результативной стороной образовательного процесса. Мы говорим: компетентный специалист, компетентный педагог или руководитель. Или: «социальная (профессиональная, бытовая и т.п.) компетентность личности специалиста» и т.д. Но не говорят: «компетентный процесс обучения», «компетентностное содержание», «компетентная цель», «компетентные условия» и т.п.

В сущностном, содержательном плане понятие «качество подготовки специалиста» богаче, шире по своему объему, чем понятие «компетентность специалиста». С другой стороны, качество и компетентность могут находиться в отношениях «средство, условие – цель». Качественные цели, содержание, формы, методы и средства, условия подготовки являются необходимой гарантией формирования компетентностного специалиста.

Понятие «компетентность», если говорить о структуре подготовки специалиста (включающей цели, содержание, средства, результат), употребляется применительно к цели и результату, а качество – ко всем компонентам структуры. Компетентность – характеристика качества цели.

Важный вопрос – о месте компетентностного подхода. Заменяет ли он традиционный, академический (знаниецентристский) подход к образованию и оценке его результатов. С нашей точки зрения (и она согласуется с приведенными выше определениями профессиональной компетентности), компетентностный подход не отрицает академического, а углубляет, расширяет и дополняет его. Компетентностный подход более соответствует условиям рыночного хозяйствования, ибо он предполагает ориентацию на формирование наряду с профессиональными ЗУНами (что для академического подхода – главное и практически единственное), трактуемыми как владение профессиональными технологиями, еще и развитие у обучающихся таких универсальных способностей и готовности (ключевых компетенций), которые востребованы современным рынком труда.

Компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов).

#### Литература

1. [Байденов В.И. и др., 2002] Байденов В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. С. 22-46.
2. [Давидович В., 2003] Давидович В. Судьба философии на рубеже тысячелетий // Вестник высшей школы. 2003. - № 3 – С.4-15.
3. [Зеер Э.Ф., 1997] Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1997.
4. [Ландшеер В., 1988] Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы. Вопросы образования. 1988. - № 1.
5. [Наперов В.Я., 2000] Наперов В.Я. Разговаривая с Ли Якоккой // Специалист. – 2000. - № 4 – с.32.
6. [Новиков А.М., 1997] Новиков А.М. Профессиональное образование в России. – М., 1997.
7. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Материалы семинара. – Самара, 2001.
8. [Чошанов М.А., 1997] Чошанов М.А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения. – М., Народное образование, 1997. – 152 с.

## Приложение 2.3.

### ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ВЫБОР и сценарии мирового развития

В.С. Степин,  
академик РАН,  
директор Института  
философии РАН

Мы переживаем переломный период развития цивилизаций. В общем-то эта мысль не нова. Ее уже давно высказывают историки, философы, социологи. Стало почти очевидным, что нужно менять стратегию развития, поскольку цивилизация оказалась перед лицом глобальных кризисов, угрожающих гибелью человечеству. И возникает вопрос: что означает изменение стратегии развития? Обычно отвечая на этот вопрос, говорят об изменении целей. Но за каждым набором целей стоят ценности. Цель отвечает на вопрос «что я должен получить от своей деятельности?», а ценность отвечает на вопрос «для чего я это должен делать? для чего нужна та или иная деятельность?»

Ценность санкционирует тот или иной тип деятельности и присущие ему цели. Но тогда вопрос о стратегиях развития трансформируется в проблему ценностей. И в этой связи возникает новый вопрос: в чем заключается система ценностей, на которых развивалась современная цивилизация? И что в них должно измениться, если речь идет о преодолении нарастающих глобальных кризисов? Чтобы ответить на эти вопросы, придется размышлять о типах цивилизационного развития. Это важно и для понимания глобальных тенденций мирового развития, и для понимания будущего цивилизационного развития России. Известна концепция мировых цивилизаций, предложенная Арнольдом Тойнби. Он выделил и описал 21 цивилизацию, которые существовали в человеческой истории. При всем многообразии их можно разделить на два больших типа — традиционалистский и техногенный.

Техногенная цивилизация родилась в европейском регионе примерно в XIV—XVI вв. Ей предшествовали две мутации традиционных культур: культура античного полиса и культура европейского христианского Средневековья. Их грандиозный синтез в эпоху Ренессанса и последующее развитие новых мировоззренческих идей в эпоху Реформации и Просвещения сформировали ядро системы ценностей, на которых основана техногенная цивилизация. Фундаментальным процессом ее развития стал технико-технологический прогресс. Часто на протяжении жизни одного поколения он радикально меняет предметную среду, в которой живет человек, а вместе с тем тип социальных коммуникаций, отношений людей, социальные институты. Динамизм техногенной цивилизации разительно контрастирует с консервативностью традиционных обществ, где виды деятельности, их средства и цели меняются очень медленно, иногда воспроизводясь на протяжении веков.

Система ценностей и жизненных смыслов, характерная для техногенного развития, включала следующие базисные ценности и мировоззренческие ориентиры. Прежде всего это понимание человека как деятельностного существа, которое противостоит природе и предназначение которого состоит в преобразовании природы и подчинении ее своей власти. С этим пониманием человека органично связано понимание деятельности как

процесса, направленного на преобразование объектов для подчинения их человеку. И опять-таки можно констатировать, что ценность преобразующей, креативной деятельности присуща только техногенной цивилизации, и ее не было в традиционных культурах. Традиционные культуры никогда не ставили своей целью преобразование мира, обеспечение власти человека над природой. В техногенных же культурах такое понимание доминирует. Оно распространяется не только на природные, но и социальные объекты, которые становятся предметами социальных технологий.

При характеристике базисных ценностей техногенных культур можно выделить понимание природы как неорганического мира, который представляет собой особое закономерно упорядоченное поле объектов, выступающих материалами и ресурсами для человеческой деятельности. Полагалось, что эти ресурсы безграничны и человек имеет возможности черпать их из природы в расширяющихся масштабах. Затем — ценность активной, суверенной личности. Если в традиционных культурах личность определена прежде всего через ее включенность в строго определенные (и часто от рождения заданные) семейно-клановые, кастовые и сословные отношения, то в техногенной цивилизации утверждается в качестве ценностного приоритета идеал свободной индивидуальности, автономной личности, которая может включаться в различные социальные общности, обладая равными правами с другими. С этим пониманием связаны приоритеты индивидуальных свобод и прав человека, которых не знали традиционные культуры.

Далее, в системе доминирующих жизненных смыслов техногенной цивилизации особое место занимает ценность инноваций и прогресса, чего нет в традиционных обществах. Я напому древнюю китайскую поговорку: «Не приведи вас бог жить в эпоху перемен». А для нашей цивилизации изменение и прогресс становятся самоценностью. Она вроде двухколесного велосипеда, который тогда и устойчив, когда движется, а как только остановится — упадет. Инновации здесь становятся главной ценностью, чего не было в традиционных культурах, где они всегда ограничивались традицией и маскировались под традицию.

Успех преобразующей деятельности, приводящий к позитивным для человека результатам и социальному прогрессу, рассматривается в техногенной культуре как обусловленный знанием законов изменения объектов. Такое понимание органично увязывается с приоритетной ценностью науки, которая дает знание об этих законах. Научная рациональность выступает доминантой в системе человеческого знания, оказывает активное воздействие на все другие его формы.

Наконец, среди ценностных приоритетов техногенной культуры можно выделить особое понимание власти и силы. Власть здесь рассматривается не только как власть человека над человеком (это есть и в традиционных обществах), но прежде всего как власть над объектами. Причем объектами, на которые направлены силовые воздействия с целью господствовать над ними, выступают не только природные, но и социальные системы.

Из этой системы ценностей вырастают многие другие особенности техногенной культуры. Эти ценности выступают своеобразным геномом техногенной цивилизации.

Подобно множеству традиционных обществ — древняя Индия, Китай, древнейший Египет, средневековые общества Востока и Запада — существует множество техногенных обществ. Это — современные Соединенные Штаты Америки, Германия, Англия, Франция и т. п. Техногенные общества сразу же после своего возникновения начинают воздействовать на традиционные цивилизации, заставляя их видоизменяться. Иногда эти изменения становятся результатом военного захвата, колонизации, но чаще — итогом процессов догоняющей модернизации, которые вынуждены осуществлять традиционные общества под давлением техногенной цивилизации. Так, например, реформировалась

Япония, встав после реформ Мэйдзи на путь техногенного развития. Таков был и путь России.

История России (начиная с реформ Петра) — это во многом история догоняющих модернизаций. Г.В. Плеханов в свое время очень хорошо написал, что Россия — это кентавр, который возник в результате петровских реформ, когда Петр I пришил европейскую голову к азиатскому туловищу традиционной России. Россия и после Петра переживала несколько крупных догоняющих модернизаций, ряд прививок западного опыта на тело традиционного общества, осуществляемых сверху за счет сильной, деспотичной власти, которая, преодолевая сопротивление традиции, ломала и насаждала новый образ жизни, новые структуры.

Историческая функция реформ самого Петра свелась к тому, что в России появились заводы, промышленность, иноземные привычки, новая армия, которая выиграла шведскую войну.

Появилась наука — десант 17 ученых, которые стали основой Российской академии наук. Однако российское тело сопротивлялось западным прививкам, и структуры традиционной жизни сохранялись прежде всего в крестьянской массе населения. Российская самобытность во многом определяется этим симбиозом двух различных культур и соответствующих им образов жизни. Они взаимодействовали и часто порождали великие достижения культуры. Известно высказывание А.И.Герцена, что Россия на реформы Петра ответила гением Пушкина.

Весь золотой век русской культуры XIX в. был результатом самобытного усвоения западного опыта. Россия заимствовала технологии Запада, фрагменты его культуры, но не его гражданский строй. Это гибридное состояние приводило к тому, что Россия все-таки никак не могла войти в русло того ускоренного, динамичного, прогрессивного развития, которым шел технологически ориентированный Запад. Отсюда — новое отставание и, как ответ, — вторая крупная модернизация, реформы Александра II. Как они начались? Опять был внешний сигнал: Россия проиграла Крымскую войну. Большевистскую революцию я также воспринимаю как особый тип догоняющей модернизации. Проиграли, по существу, войну мировую, перед этим — японскую. Опять стало ясно: надо догонять Запад. Были незаконченные Столыпинские реформы, затем революция, и был ответ на исторический вызов — ускоренная индустриализация страны — кровавая, потребовавшая сверхнапряжения общества, приведшая к разорению деревни. Но все-таки благодаря ей была одержана победа в Великой Отечественной войне 1941 — 1945 гг., а затем Советский Союз вошел в число супердержав.

Новый цикл отставания обозначился в 70-х гг. уходящего столетия, когда индустриально развитые капиталистические страны Запада и Востока осуществили научно-техническую революцию, создавшую реальные предпосылки для перехода к информационному обществу, а мы оказались невосприимчивыми к новым информационным технологиям. Мы были обществом закрытого типа, обществом идеологического контроля над мыслями, а это — антипод информационному обществу. Перестройка была связана с осознанием, вначале где-то интуитивным, того, что нужна еще одна догоняющая модернизация. Перестройка и в особенности постперестройка, начавшаяся после августа 1991 г., как во всех догоняющих модернизациях, была ориентирована на западные общества, их структуры жизни по принципу: давайте делать, как они. Но тут возникает одна большая проблема. Если бы речь шла об обычной догоняющей модернизации, то можно было бы поискать аналоги в своей истории, у других народов и сказать: такие периоды всеобщей смуты бывали, все это переварится, перемелется и со временем будет нормально. Но дело-то в том, что сегодня речь идет об особой догоняющей модернизации. Все дело в том, что индустриальный, техногенный тип развития сегодня уже исчерпал свои возможности. Западная цивилизация не просто ушла

вперед, она стоит перед проблемой перехода к постиндустриальному, информационному обществу, что связано с третьим типом цивилизационного развития, который призван разрешить глобальные проблемы современности.

Возникает вопрос: а на что нам ориентироваться? На современный Запад? Он сам находится в поисках и вполне вероятно, что в ближайшие десятилетия станет неузнаваемым, прежде всего в том, что касается культурных, ценностных оснований жизни. Сегодняшняя ситуация в России не имеет аналогов в ее прошлой истории. И потому она требует особой осторожности, ответственности, взвешенности суждений и действий. Важно обозначить наиболее опасные сценарии и соответственно сформулировать своеобразные «правила запрета». Об одном из них — распаде России и гражданской войне — сказано уже немало. Но не менее неблагоприятен для будущего страны был бы возврат к тоталитарному курсу. В этом случае реформы проводились бы по уже известному рецепту, о котором в свое время писал Салтыков-Щедрин, по рецепту, знакомому нам по недавнему советскому прошлому: «Как сделать страну нищую и убогую страной богатой и изобильной? 1) Впредь именовать страну нищую и убогую страной богатой и изобильной. 2) Увеличить количество частных приставов».

Постиндустриальное развитие, о котором сегодня много говорят социологи, философы и футурологи, не является простым продолжением техногенной цивилизации. Его, скорее, следует интерпретировать как начало нового, исторически третьего (по отношению к традиционному и техногенному) этапа цивилизационного развития. Преемственность между системами ценностей новой и уходящей цивилизаций осуществляется прежде всего через идеалы творческой личности, прав человека и идеал научной рациональности. Другие же ценности, которые развила техногенная цивилизация, — потребительское отношение к природе, идеалы господства над ней, идеал деятельности, основанной на силовом, насильственном преобразовании, и т. п., должны изменяться.

С перспективами постиндустриального развития следует соотносить стратегии и результаты современных российских реформ. К сожалению, приходится констатировать, что в ходе перестройки и современных реформ постепенно был утрачен главный исторический ориентир. Целесообразно выделить три возможных сценария развития России в современной ситуации.

Первый связан с крайне нежелательными тенденциями утраты интеллектуального и культурного потенциала страны, превращения ее в сырьевую базу и источник дешевой рабочей силы для развитых стран Запада и Востока. В экономическом плане это может привести к фактическому уничтожению многообразия собственных наукоемких производств, к однобокому гипертрофированному развитию топливно-энергетического и сырьевого комплексов, постоянному оттоку капиталов за рубеж, росту начального долга и финансовой зависимости страны от транснациональных компаний и банков. В политической и социальной сферах — это доминирование компрадорской буржуазии, ее прямая или теневая власть, дальнейшая дифференциация доходов, низкооплачиваемый труд. В духовной — ориентация на приоритет «зарубежных ценностей» и западной массовой культуры, усиление, с одной стороны, экстремистского национализма, а с другой — утрата чувства национального достоинства и формирование комплекса национальной неполноценности.

Второй сценарий выглядит более привлекательным. Он связан с реализацией идеалов потребительского общества и формированием относительно высокого уровня потребления (хотя скорее всего, более низкого, чем в сегодняшних странах «семерки»). В наше время этот идеал представляется желательным для подавляющего большинства российского населения. Этот сценарий нельзя считать маловероятным, учитывая ресурсы и потенциальные возможности страны. В его рамках возможны различные варианты, но

во всех вариантах этого сценария страна будет тяготеть к воспроизводству экономического и социального развития Запада второй половины XX в., повторяя его в XXI в., тогда как другие страны уже будут реализовывать иные стратегии цивилизационного развития, формируя основы посттехногенной цивилизации. В таком случае Россия утратит статус страны, которая существенно влияет на мировые процессы, оставаясь во втором или даже третьем эшелоне движения к новому циклу цивилизационного развития человечества.

Наконец, третий сценарий связан с поиском устойчивого движения к информационному обществу как началу постиндустриальной цивилизации. Он предполагает выработку новой стратегии российских реформ, смену идеалов потребительского общества на систему ценностей, утверждающую престиж духовной и интеллектуальной сферы, развитие культуры, науки, технологическую революцию, связанную с внедрением наукоемких, энерго- и ресурсосберегающих технологий, развитие информационных технологий и т. д.

Стратегия реформ, если их рассматривать не в сегодняшней наличной ситуации, а с учетом исторической перспективы, должна ориентироваться именно на этот, наиболее благоприятный, но и наиболее трудно реализуемый сценарий. Важными условиями его реализации является учет стереотипов и архетипов российского менталитета как своеобразного культурно-генетического кода Российской цивилизации и их возможностей трансформироваться в систему ценностей, необходимых для успешного постиндустриального развития.

Проблема ценностей сегодня становится главной в поисках новых стратегий цивилизационного процесса. Я не думаю, что современная цивилизация изменится под каким-то внешним давлением и что люди добровольно откажутся от благ этой цивилизации, даже осознавая растущую опасность экологической и антропологической катастрофы. Важно проследить, каковы возможности трансформации оснований техногенной цивилизации изнутри, в ходе ее современного развития. Важно обнаружить внутри этого развития точки роста новых ценностей, могущих изменить прежнюю стратегию развития.

Одной из таких точек роста выступают новые тенденции научно-технического прогресса, который всегда был сердцевиной техногенного развития. Эти тенденции связаны с освоением принципиально новых типов объектов, которые меняют тип рациональности и характер деятельности, реализующейся в производственных и социальных технологиях. Речь идет о сложных саморазвивающихся системах, среди которых главное место занимают человекоразмерные системы, включающие человека в качестве своего особого компонента. Образцами таких систем выступают биосфера как глобальная экосистема, биогеоценозы — объекты современных биотехнологий, социальные объекты, системы современного технологического проектирования.

Стратегия деятельности с саморазвивающимися человекоразмерными системами неожиданным образом порождает переключку между культурой западной цивилизации и древними восточными культурами.

Во-первых, восточные культуры всегда исходили из того, что природный мир, в котором живет человек, — это живой организм, а не обезличенное неорганическое поле, которое можно перепахивать и переделывать. Долгое время новоевропейская наука относилась к этим идеям как к пережиткам мифа и мистики. Но после развития современных представлений о биосфере как глобальной экосистеме выяснилось, что непосредственно окружающая нас среда действительно представляет собой целостный организм, в который включен человек. Эти представления уже начинают в определенном смысле резонировать с организмическими образами природы, свойственными древним культурам.

Во-вторых, объекты, которые представляют собой развивающиеся человекоразмерные системы, требуют особых стратегий деятельности. Этим системам свойственны синергетические эффекты, и в них существенную роль начинают играть несиловые взаимодействия, основанные на кооперативных эффектах. Этот способ воздействия напоминает стратегии ненасилия, которые были развиты в индийской культурной традиции, и принцип действия «У-ВЭЙ», разработанный в китайской культуре.

В-третьих, в стратегиях деятельности со сложными человекоразмерными системами возникает новый тип интеграции истины и нравственности, целерационального и ценностнорационального действия. Научное познание и технологическая деятельность с такими системами предполагают учет целого спектра возможных траекторий развития системы в точках бифуркации. Реальное воздействие на нее с целью познания или технологического изменения всегда сталкивается с проблемой выбора определенного сценария развития из множества возможных сценариев. И ориентирами в этом выборе служат не только знания, но и нравственные принципы, налагающие запреты на опасные для человека способы экспериментирования с системой.

В западной культурной традиции долгое время доминировал идеал истинного знания как самоценности, не нуждающегося в дополнительных этических обоснованиях. Более того, рациональное обоснование полагалось основой этики. Когда Сократа спрашивали, как жить добродетельно, он отвечал, что сначала надо понять, что такое добродетель. Иначе говоря, истинное знание о добродетели задает ориентиры нравственного поведения.

Принципиально иной подход характерен для восточной культурной традиции. Там истина не отделялась от нравственности, и нравственное совершенствование полагалось условием и основанием для постижения истины. Один и тот же иероглиф «Дао» обозначал в древнекитайской культуре закон, истину и нравственный жизненный путь. Когда ученики Конфуция спрашивали у него, как понимать «Дао», то он каждому давал разные ответы, поскольку каждый из его учеников прошел разный путь нравственного совершенствования.

Новый тип рациональности, который сегодня утверждается в науке и технологической деятельности со сложными развивающимися человекоразмерными системами, резонирует с древневосточными представлениями о связи истины и нравственности. Это, конечно, не значит, что тем самым принижается ценность рациональности, которая всегда имела приоритетный статус в западной культуре.

Тип научной рациональности сегодня изменяется, но сама рациональность остается необходимой для понимания и диалога различных культур, который невозможен вне рефлексивного отношения к их базисным ценностям.

Рациональное понимание делает возможной позицию равноправия всех «систем отсчета» (базовых ценностей) и открытости различных культурных миров для диалога. В этом смысле можно сказать, что развитие в лоне западной культурной традиции представления об особой ценности научной рациональности остаются важнейшей опорой в поиске новых мировоззренческих ориентиров, хотя сама рациональность обретает новые модификации в современном развитии.

Сегодня во многом теряет смысл ее жесткое противопоставление многим идеям традиционных культур. Новые точки роста создают иную, чем ранее, основу для диалога западной культуры с другими культурами. Новый цикл цивилизационного развития должен скоррелировать вектор направленности вовне, который свойствен преобразующей техногенной деятельности, с вектором, направленным вовнутрь на самоограничение и самовоспитание, что было свойственно традиционным культурам.



Сейчас много пишут о том, что, может быть, в будущем придется многое заимствовать из восточных культурных традиций, но это заимствование, конечно, не означает механического соединения восточных и западных ценностей — это будет их синтез и трансформация в нечто третье — ни традиционно западное, ни традиционно восточное.

Я думаю, что у человечества есть шанс найти выход из глобальных кризисов, но для этого придется пройти через эпоху духовной реформации и выработки новой системы базисных ценностей.

Это, конечно, наиболее благоприятный, хотя, возможно, и наиболее трудный для реализации сценарий мирового цивилизационного развития. Существуют и другие сценарии менее благоприятные и просто катастрофические. Вполне вероятно (и вероятность эта велика), что в ближайшее время процессы глобализации будут протекать не как равноправный диалог культур, а как активное одностороннее воздействие современных западных ценностей и идеалов потребительского общества на другие культуры. Стремление стран-лидеров западного мира сохранить свое доминирующее положение в пространстве мирового рынка может стимулировать консервацию существующего положения дел и активную защиту традиционных ценностей западной (техногенной) цивилизации.

В этих условиях тенденции формирования новых мировоззренческих ориентаций могут блокироваться противодействием экономических и политических властных структур. Распространение же в планетарных масштабах идеологии потребительского общества и массовой культуры будет способствовать нарастанию экологического, антропологического и других глобальных кризисов. Существует вполне реальная возможность, что программы устойчивого развития будут подверстываться именно к стремлению пролонгировать в неизменном виде ценности западной техногенной культуры. Но в этом случае нужно ясно отдавать себе отчет, что выход из состояния глобальных кризисов будет маловероятен, а значит, и устойчивое развитие — нереальным. Отсюда вывод: стратегия развития современной цивилизации и все программы устойчивого развития без анализа доминирующей в ней системы ценностей и их возможностей трансформации не имеют достаточно хорошей перспективы.

Журнал "Экология и жизнь". Статья В.С. Степина

## **Приложение 2.4.**

### **СМЫСЛ ОБРАЗОВАНИЯ**

Александр Торгашев

В несовершенстве современное образование подозревают многие. Видимо что-то заподозрили и российские реформаторы. Но от их нововведений становится грустно. Увеличение продолжительности школьного обучения до 12 лет с одновременным упрощением его содержания — это как раз процесс, обратный необходимому. Мы кинулись догонять Америку, где двадцатилетние переростки, озабоченные амурными похождениями, изучают математику нашего пятого класса. А главным содержанием образования является — как не забеременеть во время получения этого образования.

Ну, конечно, не все так плохо в этой Америке. Меня восхитила изобретательность их педагогов. Когда статистика выявила ошеломляющий процент выпускников школы, не

умеющих читать, они придумали показывать на уроках художественные фильмы без звука, но с субтитрами. Ученики были вынуждены научиться читать.

При глубоком моем уважении к изобретательности американских педагогов, у меня, все же, вопрос российским реформаторам. Они хотят, чтобы по коридорам наших школ бегали беременные тетки, не умеющие читать?

Леонид Наумов в книге «Легко ли стать врачом?» разбил подготовку специалиста на три уровня. Цель первого уровня — воспроизвести полученные знания. Второго — правильно распознавать, с каким объектом имеешь дело в каждом конкретном случае. Третьего — уметь применять знания на практике. Позже он добавил четвертый, творческий уровень — умение развивать полученное знание.

Профессор Наумов сетовал, что современное образование нацелено на первый уровень обучения. Второй и третий сложившаяся система образования не затрагивает. Разработка методик обучения на втором и третьем уровне и является сферой его профессиональных интересов.

Хотя эта классификация посвящена профессиональному образованию, она применима и для общего. Однако в последнее время некоторым теоретикам пришлось добавить еще один уровень, ниже первого. Воспроизвести знание человек не в состоянии, но если ему дать подсказки, как в игре «Кто хочет стать миллионером?», у него из подсознания вылезут нужные ассоциации.

Кто такая Му-му? Кошка, корова, собака или музыкальный инструмент? Что-то вертится в голове. Что-то связанное с водой. Кошка не плавает, корова тоже. Музыкальный инструмент — черт его знает. Наверное, все же, собака. Собака, — сообщает индивид и получает положительную оценку.

Вот на такой уровень обучения, видимо, нацелены разработчики ЕГЭ. Профессор Наумов стремился поднять его с первого уровня. Они же нашли способ опустить его еще ниже.

Задача отобрать с помощью ЕГЭ талантливых выпускников для поступления в ведущие ВУЗы не выполнима принципиально. При любом совершенствовании системы ЕГЭ. Измерить систему может только более сложно организованная система. Мы знаем людей, изучающих муравьев. Но кто знаком с муравьем, изучающим людей? Ни одному муравью такое в голову не приходит. Чиновники же вознамерились создать систему, способную оценивать таланты абитуриентов, поступающих на естественнонаучные факультеты. Ей богу, муравьи ведут себя благоразумней.

Вместе с тем, создать универсальную систему оценки на порядок более низкого уровня, принципиально возможно. Доверить ЕГЭ отбраковку выпускников, не достойных получить аттестат, вполне допустимо. Только вряд ли такому выпускнику дадут завалить ЕГЭ те, кто его так обучал.

О реформе высшего образования распинаться не стану. Все неглупые люди и без меня это прекрасно понимают и говорят об этом. Их не слушают, и меня не услышат. Сделаю лишь общий вывод. И эта реформа нацелена на подготовку специалиста к прошедшей жизни.

Передаваемые знания надо не упрощать, а усложнять. Количественную нагрузку — часы — нужно не увеличивать, а уменьшать. Надо увеличивать не количество информации, а качество. За счет свернутости, за счет информации другого системного уровня.

Как этого достичь? Вот несколько штрихов.

О форме обучения

Обучение у нас массовое. В классе 20-30 человек, и с этим ничего не поделаешь. У детей разные способности, разные психофизические данные. Под кого подстраиваться учителю? Мы помним о принудительном согласовании. Скорость эскадры равна скорости самого тихоходного корабля. В классе дело обстоит не лучше. Но согласование здесь идет не по способностям самого отстающего, а по средним способностям.

В результате, отстающие не успевают и отстают еще больше. В старые времена таких отчисляли. Впоследствии, когда стали оценивать школы по показателям успеваемости, таким ученикам стали ставить тройки и выдавать липовые аттестаты. Но еще хуже дело обстоит со способными учениками. Они остаются недогруженными и теряют интерес к процессу. Зачастую их показатели успеваемости становятся ниже, чем у середняков. Но главное, что потенциальные таланты получают недоученными и ленивыми.

Можно шестидневную учебную неделю переделать в пятидневную неделю обязательных занятий. На шестой день обязательные занятия только для отстающих с целью подтянуть до общего уровня. Для обгоняющих программу — факультативы с повышенной интеллектуальной нагрузкой. Для остальных — либо интересные кружки, либо свободный день, по выбору.

Следующий шаг — ученику, занимающемуся на факультативе, разрешить не посещать обязательные профильные уроки. Какой смысл ребенку, увлекшемуся интегральным исчислением, считать вместе со всеми — из какой трубы сколько вытекает? Совсем продвинутым вундеркиндам, оторвавшимся по широкому фронту предметов, представится возможность перескочить через класс. Сейчас такое случается при огромных организационных усилиях родителей, преодолевающих систему. А в предлагаемом варианте появится законный механизм.

Следующий шаг — чтобы преуспевающий ученик, пропускающий обязательные занятия, не слишком отрывался от коллектива — поручать ему выступить перед одноклассниками с докладом, выходящим за рамки программы, по интересующему его предмету. Заинтересованность сверстника может произвести больший эффект, чем урок учителя. Это уже самосогласование.

Такая перестройка процесса приведет к большему КПД образовательного процесса, при меньшем количестве часов.

#### О содержании обучения

Передавать информацию при обучении все равно надо. Но с упором не на количество, а на ее смысл. Еще одно-два десятилетия назад говорили, что в наш информационный век нужно не информацию знать, всю ее все равно знать не возможно, а уметь ее находить. Сегодня с появлением интернета и поисковых систем и эти компетенции устарели. Найти любую информацию можно за секунды, пока только по ключевым словам. Но еще через десятилетие, когда мы обучим детей, поисковик будет общаться на уровне смыслов и давать советы.

Ни знание информации, ни умение ее найти не являются главными компетенциями уже сегодня. Главная сегодняшняя и, тем более, завтрашняя компетенция — умение оценивать, отсеивать информацию, понимать ее, и производить новую.

Способ отсеивания информации — это основная характеристика личности. Максимальной ценностью обладает информация, противоречащая ожиданиям, сложившимся представлениям и известным законам. Только такая информация дает возможность совершенствовать наши знания, представления, законы. Информация, вписывающаяся в наши представления, не имеет ценности. Она нужна, как пример, на этапе усвоения надсистемной информации, при изучении закономерностей. В дальнейшем подобная информация вредна. Она съедает ограниченные возможности нашего мозга.

Это модель личности исследователя, ученого. Ученый, выдвинув гипотезу, собирает все, относящиеся к ней, факты. При этом особо выделяет именно факты, не вписывающиеся в его построения. Это позволяет совершенствовать его гипотезу и строить теорию. Совсем иначе поступает шарлатан. Он отсеивает факты, противоречащие его представлениям. На этом живут астрологи, парапсихологи, да и многие индивиды, проскользнувшие в официальную науку.

Модель личности специалиста — отсеивание информации по направлениям. Модель личности паразита — отсеивание сложности, делегирование сложности в надсистему. Вирусу достаточно функции размножения. Все остальное он отдал надсистеме. Ну, еще можно оставить функции пищеварения и развлечения, если ты начал деградировать с более высокого унаследованного уровня, чем глист. И ограничиваться информацией по этим трем основным функциям.

Понимать информацию — это тоже пока прерогатива гомо сапиенс. Понимание — процесс многоуровневый. Понимание — это встраивание информации в надсистему. Это первый уровень понимания. Второй — определение границ применимости информации. И третий — корректировка, в случае необходимости, надсистемы знаний, в которую встраивается новая информация. Это высший уровень понимания — творческое переосмысление. Обучение пониманию, а не насилдование мозга ребенка бессмысленным запоминанием сонма ненужной информации — должно стать смыслом образования.

Как учить оценке и отсеиванию информации, пониманию и мышлению, и особенно творчеству, мы здесь разобрать не сможем. Коснусь только одного аспекта. Генрих Альтшуллер и Игорь Вёрткин в книге «Как стать гением» опубликовали результаты исследований закономерностей в биографиях выдающихся людей. Многие из этих людей вспоминают о сильном детском впечатлении. Маленькому Альберту Эйнштейну папа подарил компас, непонятность функционирования которого так озадачила ребенка, что он всю жизнь посвятил попытке создания единой теории поля. На маленького Германа Шлимана произвела сильное впечатление книга «Падение Трои». Увидев на обложке яркую картинку с высокими крепостными стенами, он не поверил, что это легенда и выдумка, и что такие стены можно уничтожить бесследно. Маленький мальчик решил найти Трою, и исполнил свою мечту.

Подобные истории — не редкость. Авторы назвали этот феномен встречей с чудом, и предложили устраивать детям такую встречу специально. Хотелось бы внести одно дополнение к этой замечательной идее.

Надо не искусственно устраивать встречу ребенка с чудом, а просто не прятать от него это чудо. Мы погружаем ребенка в мир знаний, загромождаем его сонмом учебников, и тщательно прячем от него наше незнание. От огромного количества информации опускаются руки. Надо все это изучать в школе, потом в институте. Никогда всех книг не прочитать.

Мы погружаем ребенка в мир ответов и отгораживаем его от мира вопросов. Разрешаем ему только те вопросы, ответы на которые мы знаем. А знаем мы в действительности крайне мало. Копни любой ответ вопросом «почему?» два-три раза, и мы поплыли.

Надо не скрывать наше незнание от детей. Любой параграф любого учебника должен заканчиваться вопросами, на которые нет ответов в данном разделе науки. Если у тебя нет вопросов, ты не наука, а религиозное учение. В таком мире, где дети будут видеть реальные вопросы, на которые не могут ответить взрослые дяди, жить гораздо увлекательней. Эйнштейнов и Шлиманов будет значительно больше.

Это лишь несколько штрихов к портрету образования. Предложены решения видимых на поверхности противоречий. Чтобы разрабатывать реформу образования, надо прогнозировать развитие потребностей в образовании, сформулировать противоречия,

возникающие на пути реализации этих потребностей, разрешить эти противоречия, и из этих решений строить программу в соответствии с законами развития. Так поступают ТРИЗ-консультанты, разрабатывая стратегии для бизнеса.

Сегодняшнее образование количественно излишнее, качественно неполноценное. Способы его трансляции затратны и неэффективны.

Нужно учить понимать, а не запоминать, думать, а не перебирать варианты, найти свой главный вопрос, а не отгораживаться устаревшими ответами.

P.S. от автора:

Всего справедливее на свете был разделён ум: никто не жалуется, что его обделили. Так считал Жак Тати. Может быть, на свете найдётся человек, усомнившийся в этой справедливости. У него есть шанс попасть на вторичную раздачу. Если Вы его знаете, порекомендуйте ему книгу **«ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ»**.

Сайт автора: <http://teorsm.narod.ru/>

### **Приложение 2.5.**

## **ПЕДАГОГИКА НЕНАСИЛИЯ ДЛЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Наливайко Н.В.**

Исследование проблем из области теории и практики педагогики ненасилия сегодня чрезвычайно важно для экологического образования человека. От их решения зависит понимание сущности ценностей и целей образования, в том числе экологического, реальных возможностей влияния образования на духовные и нравственные приоритеты личности, на ментальное и культурное пространство социума, его устойчивое развитие.

В обеспечении экологической образовательно-воспитательной системы во главу угла необходимо поставить самого человека как гармоничную единицу общества, сбалансированного с природой, вопреки распространённому прагматическому подходу к человеку как средству для достижения каких-либо целей. К сожалению, в социальной истории ценность отдельной человеческой жизни для общества чаще была более или менее низкой. Человек легко и не всегда оправданно приносился в жертву практически любым властным интересам. И сегодня, осознав опасности экологического кризиса, развернув достаточно широкое экологическое движение в защиту жизни, человек менее всего защитил сам себя. Более того, став «обладателем огромной мощи науки и техники», человек стал еще и опасен, непредсказуем для самого себя, поскольку о себе, о своих возможностях, своих тайнах человек знает меньше, чем о природе и обществе.

По сей день, невзирая на стремление к гуманизации, формируя свое экологическое сознание, люди не только не перестали убивать друг друга, но делают это со все возрастающими размахом и изощренностью. Э. Фромм справедливо замечал, что человек — это единственное живое существо, которое может находить в актах убийства, истязания себе подобных особое удовлетворение, и в современном обществе есть системы стимуляции и «культивирования» этих человеческих пороков, но гораздо меньше средств защиты против разрастающихся извращенных потребностей. Что же ожидает человечество дальше, если, несмотря на развитие разума, его созидательных возможностей, наличие экологического сознания, разрушительное начало в человеке не только не сокращает свой размах, но порождает все более чудовищные формы.

Человек — «открытая система», он способен к восхождению и совершенствованию, о чем свидетельствует история культуры. Но он способен и к «вторичному одичанию», «нисхождению», причем в несравненно более сильных формах. Последнее — это

декультурация, которая может произойти даже в течение одного поколения. Для формирования экологического сознания не безразлично, преодолеет ли человечество эту трагическую ситуацию или будет обречено на самоуничтожение? Бессилен ли человек противостоять обилию озлобляющих и ожесточающих ситуаций в реальной жизни, нарастанию количества естественно не обусловленных, преждевременных смертей, сможет ли преодолеть раскол на «жертв и палачей», которые могут меняться местами.

Данная проблема волнует всех, кто занимается вопросами экологического образования-воспитания молодежи, и в первую очередь — педагогов и родителей. Насилие и ненасилие — этическая пара понятий, характеризующих отношение человека к миру: природе, всему живому, другим людям, с точки зрения реализации им идей зла и добра как нравственных законов, регулирующих его жизнедеятельность. Понятие «насилие» в современном обществе употребляется в очень широком значении, включающем все формы физического, психического, экономического подавления, которые порождают соответствующие им негативные качества, такие как ложь, ненависть, ревность, зависть, лицемерие и др. Поэтому насилие отождествляется со злом вообще.

Насилие в современном обществе следует обозначить термином «агрессивность», «агрессия». Вот несколько определений, раскрывающих суть названного явления. «Агрессия — это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим»<sup>1</sup>. «Агрессия — это попытка нанести другим телесные или физические повреждения»<sup>2</sup>. В настоящее время наиболее распространенным является следующее определение: «Агрессия — это любая форма поведения, направленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения»<sup>3</sup>. Мы рассматриваем агрессию не просто как эмоцию, мотив или установку, а как модель отрицательного (по социогуманитарным параметрам) поведения. Агрессия имеет место, если результатом действий являются какие-либо негативные проявления.

Проявления агрессии у людей бесконечно многообразны. Поэтому их целесообразно классифицировать, например, в виде некоторой системы: физическая — вербальная, активная — пассивная, прямая — непрямая. Их комбинации дают различные категории, под которые попадает большинство агрессивных действий. В школе преобладают следующие виды агрессии. Вербальная — активная — прямая, например, отказ от выполнения необходимых задач, словесное оскорбление или унижение другого человека. Вербальная — активная — непрямая, например, распространение злобной клеветы о другом человеке. Вербальная — пассивная — прямая, например, отказ разговаривать с другим человеком, отвечать на его вопросы. Вербальная — пассивная — непрямая, например, отказ дать определенные словесные объяснения. В какой бы форме агрессия ни проявлялась, она представляет собой поведение индивида, направленное на причинение вреда или ущерба другому.

Для формирования системы экологического воспитания человека важно понимать, что речь идет об агрессивности не природной, не естественной, а искусственной, воспитываемой, репродуцируемой и поддерживаемой в человеке соответствующей социокультурной агрессивной средой. Это форма отрицательного социального наследования. Корень явления находится в социокультурной среде, в сложившихся законах и социальных отношениях.

Существует несколько теоретических установок, объясняющих сущность и истоки агрессии. Фрейд и его последователи считали, что агрессия — это врожденный инстинкт. Теоретики-эволюционисты считали, что источником агрессии является инстинкт борьбы, присущий всем животным, включая и человека. Теоретики побуждения предполагают, что

источником агрессии является позыв причинить вред другим. Наибольшее распространение получила теория фрустрации-агрессии. Согласно этой теории, у индивида, пережившего фрустрацию, возникает побуждение к агрессии. Теоретики социальной агрессии рассматривают ее, прежде всего, как явление социальное, как форму поведения, усвоенную в социуме. При этом важно, каким путем агрессивная модель поведения была усвоена, что спровоцировало ее проявление, какие условия способствовали закреплению данной агрессивной модели поведения.

Выборы, которые совершает человек ежедневно, часто зависят от его раннего детского опыта. Ребенок сталкивается вплотную с проблемой агрессивности значительно раньше, чем предполагают взрослые. Его понимание агрессии по-детски специфично и исходит из чувства неудовлетворенности, когда возникает невозможность реализации элементарных витальных потребностей (в пище — сладости, фрукты, любимые блюда; в свободе движений — не разрешали бегать в квартире, не пустили погулять на улицу и др.). И главная роль здесь принадлежит неверному поведению воспитателя (родителя), который формирует человека-потребителя: дайте все, и притом не мной заработанное.

С возрастом агрессивная реакция усложняется, приобретая характер действия, основанием для которого служит личностный, коммуникативный компонент, состоящий из динамичного взаимодействия формирующихся эмоционального и когнитивного полей. Само насилие воспринимается человеком как любое действие, препятствующее удовлетворению его желаний и побуждений, которые возникают спонтанно. Есть агрессивность первичная (собственно агрессивность) и вторичная (ответная). Вторичную агрессию можно рассматривать как оборонительный механизм, «вмонтированный» в мозг человека и животного, который охраняет их жизненно важные интересы от угрозы.

Сегодня мы наблюдаем повышение агрессии в обществе. Почему? Ответ прост. Произошла смена привычных ценностей, поставлены под сомнения ранее принятые ценностные ориентации. Такую смену ценностных ориентаций человек воспринимает как угрозу своим жизненным интересам и потому становится антагонистичным.

Ненасилие как ценность выступает в качестве альтернативы закону «уравновешивания», как особая сила преодоления эгоцентризма и выражение любви, как независимость и способность к позитивному взаимодействию, как принцип гуманизма в педагогике и психологии. В отношениях взрослых с детьми проявляются разные формы и степени насилия: авторитарное давление (хотя, в определенных случаях, на условиях неуправляемости личности это может быть вполне педагогичный прием), моральная демагогия, блокировка свободной воли, принуждение. Все это заставляет задуматься, как в современном образовательном пространстве воспитать у детей миролюбие, негативное восприятие войны, гуманное отношение к людям, стремление не создавать конфликтных ситуаций, умение выйти из них; как показать ребенку путь преодоления в агрессивном мире чувства алармизма, которое является следствием насилия.

В экологии человека, в системе экологического воспитания особое место занимает алармизм. Почему? Алармизм — это тревожное отношение индивида и общества в целом к происходящему в мире, включая природную среду, к самому себе. Алармизм — доминанта сознания, мироощущения, поведения и поступков. Особенно опасен алармизм подростков. В результате этого возникают различные формы нарушений психического здоровья у детей и подростков, эмоциональные расстройства и отклонения в поведении. Эмоциональные расстройства — это депрессивные состояния, такие как тревожность, страхи и связанные с ними психосоматические проявления отклонений; в поведении — это неустойчивые образцы поведения, при которых нарушаются основные права других и

главные общественные нормы и правила, соответствующие данному возрасту. Конечно, такое поведение — это отражение нестабильной политической, экономической, социальной, экологической и психологической обстановки в социуме, смены ценностей. Психика несовершеннолетних болезненно воспринимает происходящие в обществе негативные социальные процессы, зачастую выступающие криминогенными детерминантами преступности несовершеннолетних.

Так что же происходит в обществе в последние годы? 50% населения испытывает «напряженное состояние», столько же не уверено в своем будущем, две трети россиян боятся встречи с преступниками. Страх за свою жизнь становится доминирующим. Наиболее тревожное ощущение испытывают те, кто имеет низкий уровень образования. Многие воспринимают жизненное пространство как непригодное для жизни и считают, что сделать с этим ничего нельзя.

Человеку нужна не только «система координат» для ориентации в жизни. Для его эмоционального равновесия жизненно важную роль играет и выбор объекта почитания. Это могут быть ценности, идеалы, предки, родители, малая родина, религия и др. Любое покушение на объект почитания вызывает гнев со стороны индивида или группы. Страх потерять привычное мобилизует либо реакцию нападения, либо тенденцию к бегству. Но страх бывает обусловлен не только реальной опасностью, он может возникать и как результат внутреннего состояния индивида. Страх, как и боль — это очень неприятное чувство, и человек любыми способами пытается от него избавиться.

Самым действенным приемом вытеснения страха (среди других) является агрессивность. Если человек находит силы от пассивного состояния страха перейти в нападение, страх тут же исчезает. Сегодня состояние страха перед социально значимыми негативными событиями и процессами играет немалую роль в жизни людей. Что сегодня страх — это массовое социальное настроение, можно объяснить не только нынешней ситуацией, но и тем, что многие страхи прошлого живут в культурной и исторической памяти народа. Особую тревогу вызывают страхи учителей, т.к. это говорит о неблагоприятном состоянии их здоровья, и вряд ли стоит доказывать, что качество образования зависит как от состояния здоровья учащихся, так и преподавателей.

Надо отметить, что в настоящее время в России, по разным оценкам социологов, от 2 до 4 миллионов беспризорных детей. Эти вопиющие цифры показывают будущее нарушение социальной структуры российского общества, так как беспризорные дети пополняют ряды наркоманов, проституток, тунеядцев, попрошайек, преступников. Статистика показывает, что более чем у половины беспризорных детей имеются родители. А это значит, что сегодня оказались подорваны в массовых масштабах основы семьи, которая является главной репродуктивно-социальной ячейкой любого государства и общества. Таким образом, можно констатировать, что Россия на наших глазах теряет свое будущее.

Но обратим внимание на проблему здоровья и эмоционального статуса учителей, степени их тревожности и невротизации. Статистика здесь такова: по данным Санкт-петербургских ученых, уровень невротизма (эмоциональной неустойчивости) у 38,6% обследованных учителей начальных классов и 40,8% старших классов — очень высокий. По данным таллинских исследователей, высокий уровень тревожности проявили 72,5% учителей начальной школы и 59,3% учителей старшего звена. Такому состоянию способствуют ощущение несвободы (70,2%), отсутствие душевного равновесия (58,4%), потеря веры в себя (51,8%). Отмечено, что 92% опрошенных учителей не уверены в своем будущем, а 64% считают, что ограничены в своих возможностях<sup>4</sup>.



На фоне нестабильности образования (экологического образования) и общества в целом, вопросы взаимодействия образования и экологической культуры приобретают особое звучание. Являясь частью экологической культуры, экологическое образование до сих пор существовало как бы в культурном вакууме, т.к. достижения экологической культуры были вынесены за пределы образования. Система образования тяготеет к обыденному уровню экологической культуры, усредняя как ученика, так и учителя. Мы глубоко уверены в том, что процесс экологического образования должен быть носителем высокой экологической культуры, культурная доминанта в экологическом образовании должна стать интегрирующим началом, иначе неизбежно дальнейшее усугубление деструктивных процессов

в

обществе.

Соединение экологической культуры и экологического образования предполагает целостность всех его сторон, образовательной и воспитательной. Педагогика ненасилия предполагает обращение к ученику не как к объекту педагогики, а как к целостному индивидуально-неповторимому субъекту, как к формирующейся личности во всем богатстве личностных качеств: разумности, ответственности, волевого начала, свободы, личного достоинства, совести и др., органично включенного в экологию человека. Такое отношение возможно при условии слияния экологического обучения и воспитания. А это, в свою очередь, требует организации оптимальных условий для успешной педагогической деятельности.

Особое значение имеет личность учителя, его доброжелательность, сопереживание, компетентность, умелое управление классом, эффективная организация работы коллектива на уроке и вне его. Важным условием комфортности в условиях школьной жизни является право выбора ребенком школы, класса, программы, задания, кружка, семинара, увлечения, отдыха и др. Но при этом не значит, что педагогика ненасилия является «полной свободой» — что хочу, то и делаю. Нет, педагогика ненасилия — это свободный и правильный выбор, при котором целеполагание имеет определяющее значение. Это высший уровень творческого педагогического управления учителя, закономерно переходящий в самоуправление личности ученика, чтобы обучающийся мог критически подходить к ситуации, объективно и добровольно принимать правильные решения. И его этому нужно учить, но не жестко, авторитарно, а через альтернативу возможных поступков, советуя, сотрудничая, направляя воспитание на верное решение.

Для оптимального функционирования адекватной системы экологического воспитания-образования в педагогике ненасилия в центре процесса должна стоять цельная личность преподавателя, осуществляющая культурную связь поколений. Преподаватель не может быть случайным человеком. Все это ставит перед обществом вопрос о статусе преподавателя. Подчеркнем еще раз, что во многом проблемы и беды образования происходят из-за недостойного положения учителя в обществе, что выражается в низкой оплате труда, в отсутствии пиетета перед учителем, в тяжелейших условиях его труда и др.

Ни в одной стране мира (даже в развивающихся странах) вузовский преподаватель, имеющий научную степень и определенный стаж работы, не получает менее 100 долларов в месяц! Именно такое положение приводит к тому, что из педагогического процесса «вымываются» кадры талантливых преподавателей. Между тем, творческая личность преподавателя формирует и творческое отношение обучающихся к процессу познания, а творчество как таковое и есть квинтэссенция культуры.

Педагогика ненасилия для экологического образования - это попытка педагогов исключить в своей деятельности принуждение личности, авторитарное насилие над ней и

т.п. Педагогика ненасилия — это педагогика меры, оптимальности в воспитании. Она осознанно уходит от крайностей, с одной стороны, жесткого давления педагога, противостояния учителя и ученика, ответной агрессии или подавленности последнего. С другой стороны, в педагогике ненасилия неприемлема и другая крайность — полная свобода учащихся, доходящая до анархии необдуманных или неосознанных поступков, вплоть до развала социальной системы, состоящей из «атомарных» людей, абсолютно свободных и не взаимодействующих.

Пути движения к ненасильственному обществу различны, но идеи ненасилия можно претворить в ряде практических шагов, например, в стратегических сферах, радикальной демилитаризации общества, пересмотра принципов внешней политики. В области общественного устройства — это демократизм участия людей в выборах, возможности их влияния на принятие решений, создание широкой сети объединений гражданских движений, способных решать жизненные вопросы. В отношениях этнических — это восстановление чувства национального достоинства, теоретические и практические знания по его формированию и поддержанию. В экологии — это переход от антропоцентризма к новому пониманию места человека как составляющей части мира природы и общества.

Мы считаем, что ненасилие — это естественная норма поведения людей. Ни одно общество, ни одна культура на одном насилии не существовали (хотя государство часто трактуют лишь как аппарат подавления и насилия). Необходимо переосмыслить роль и функции государства в контексте проблем насилия и ненасилия (сбалансированного социального управления) в обществе.

Дело в том, что в начале XXI века в сложной и противоречивой обстановке российской действительности у многих членов общества усиливается ощущение своей социальной и психической незащищенности; нарастает чувство одиночества, состояние отчужденности человека от государства, власти от общества, а их вместе — от школы. Во многом все это следствие дегуманизации социальных институтов, что, в свою очередь, усиливает потребность в гуманизации образования. Но, несмотря на всю остроту современной социально-педагогической ситуации, она не является уникальной. Дело в том, что всякий раз, когда человечество переживает потрясения, вступая в переходный период, значительно усиливается потребность в гуманизации общества, а, следовательно, в гуманистической педагогике, в педагогике ненасилия.

Педагогика ненасилия требует тщательного изучения как путь устранения алармизма учащихся и учителей, как способ поддержки их психологического здоровья, как фактор, решающий экологические и глобальные проблемы российского образования. Педагогика ненасилия — это свободный и правильный выбор, при котором целеполагание имеет основное значение. Но чтобы ребенок мог критически подходить к ситуации, объективно и добровольно принимать правильные решения, его этому необходимо учить. Поэтому педагог-наставник не авторитарно, а через альтернативу, советуя, сотрудничая, должен направлять ребенка на верное решение.

Цивилизованное человечество, если оно таковым себя считает, должно уважать личность каждого ребенка, его право на личную жизнь, на отдых и досуг, на время «радости и мира». Ребенок может и должен быть в меру свободным и иметь право реализовать свою потребность в объединении в сообщества положительного характера, иметь право на участие в культурной жизни общества. Воспитание и развитие ребенка возможно в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства, уважения к правам человека и основным свободам других людей.

Философское осмысление теории педагогики ненасилия отчетливо показывает, что поднятые проблемы выходят за рамки только педагогического исследования, так как охватывает область исследования на стыке наук о человеке. Речь идет о междисциплинарном анализе и интеграции фундаментальных основ решения проблем как теоретического, так и конструктивно-проектировочного характера. Философия образования при этом выполняет свою регулятивную функцию, задавая направления и границы исследования. Более того, философия образования вписывается в культурную доминанту времени, тем самым способствует выбору стратегии развития образовательных систем, адекватных позитивным тенденциям общественного развития, современным духовным исканиям человечества.

Исследования в области философии образования связаны с интеграцией социологических, культурологических, философских, экономических, экологических, политических, биологических, психологических и других знаний. Такая междисциплинарность является необходимым условием преодоления известной изолированности современной теории педагогики от общих процессов культурно-научного и социального развития, значительного повышения ее концептуально-теоретического уровня, существенного усиления ее роли и значения в определении перспектив образования (экологического образования), в разработке образовательных программ, проектов разного уровня.

#### **Литература:**

- <sup>1</sup> Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб., 2000. — 25 с.
- <sup>2</sup> Там же
- <sup>3</sup> Там же.
- <sup>4</sup> Остапов В. Профессиональные страхи учителей // Народное образование. — 2000. — № 1. — С.131.

#### **Приложение 2.6.**

##### **Уклад школьной жизни, или Скрытое содержание образования**

17.05.2012 [Рейтинг: +361 комментарий](#)



Прекрасный педагог-исследователь В.С.Ханчин рассказывал, как он в течение трёх месяцев наблюдал за учительницей начальной школы и выделил более сотни её действий, при помощи которых она целенаправленно формировала у детей... эгоизм и крайний индивидуализм.

За один учебный день он наблюдал двадцать ситуаций, в которых звучало: «Маша, прикрой от глаз Васи тетрадку, пусть делает сам!» или «Миша, не давай Коле ластик, надо носить в школу свой!» Такого рода слова, следующие за ними действия учителя плюс всякого рода «соревнования» в связи с учёбой формировали соответствующие черты личности гораздо более эффективно, чем регулярные беседы о нравственности, предписанные «Программой воспитания школьников» Академии педагогических наук.

Так убивается в школе естественное чувство радости от помощи другому.

Думают ли авторы различных проектов, как идеи, заложенные в них, отражаются в укладе, **какого уклада требуют?** Бывает, к сожалению, что, декларируя гуманистические цели, школа сохраняет черты самого безжалостного к детям уклада. Уклад не исчерпывается ученическим самоуправлением или организацией внеклассной работы: кружков, секций и объединений. Он пронизывает всё содержание, все отношения в школе.



2 октября Александру Наумовичу Тубельскому, одному из наших великих педагогических современников, исполнилось бы 70 лет. Три года он не дожид до этого дня. Двадцать пять лет тому назад его пригласили на работу директором в

734 школу на 15-й парковой улице в Измайлово, окраинном районе Москвы. И вскоре эта школа (добавившая к своему названию слова «Школа самоопределения») стала одной из самых знаменитых российских школ, события в которой обсуждали от Якутии до Кубани, о переменах в которой спорили (и продолжают спорить) по всей стране. При этом школа Тубельского не превратилась ни в лицей, ни в гимназию; в эту школу не отбирали детей (а часто, наоборот, с готовностью принимали тех, от кого отказывались в школах других). Задача Тубельского и его коллег-учителей была другой: понять, какой может быть по-настоящему достойная современная школа для самых разных ребят: детей и интеллигентов, и рабочих, и рыночных торговцев; общая школа и для будущих профессоров, и для будущих сантехников или шофёров. Эта задача звучит очень не современно, но признав её, педагогам (причём с помощью собственных учеников) потребовалось переосмыслить практически все стороны школьной жизни, найти такие решения, которые преобразили и её цели, и дух, и характер.

Сейчас готовится к изданию книга Александра Тубельского, собранная из его статей, заметок, выступлений, тезисов.

Фрагменты из глав этой книги мы планируем сделать на некоторое время постоянной рубрикой нашей газеты.

#### Явное и неявное в организации школьной жизни

Изучение реального уклада жизни школы помогло бы ответить на ряд важных вопросов. Попробую поставить хотя бы некоторые из них.

Почему при слабом характере изложения какого-либо учебного материала и малом его объёме, бедности форм и методов объяснения и закрепления, слабой технической оснащённости и т.д. во многих школах в сознании учеников сохраняется ценность образования, терпимость в отношениях учителей и детей, гуманность их взаимоотношений даже тогда, когда любому наблюдателю очевидна дидактическая слабость педагогов?

Почему в других школах при наличии в учебном плане дополнительных диковинных предметов, изощрённости методики, наличии курсов по выбору сохраняется напряжённая атмосфера агрессии и соперничества, формального отношения к овладению знаниями?

Эта атмосфера зачастую приписывается каким-то другим обстоятельствам, а не способам организации и взаимодействия в данной школе.

Речь идёт об укладе школьной жизни, стиле её жизнедеятельности, явных или неявных нормах и правилах.

Вспомните школы, где вы сами учились. Изю дня в день происходит примерно одно и то же, как правило, предсказуемое: 5-6 уроков в день, после прохождения темы – контрольная, проверка усвоения, после проверки пройденное можно забыть. После уроков – внеклассные мероприятия, за несколько школьных лет их формы и содержание становятся привычными. К ученику предъявляются обычные требования: объяснили – повтори, покажи на примерах, что усвоил материал. Так изю дня в день, из месяца в месяц.

Впрочем, параллельно идёт другая жизнь – создаются и распадаются детские компании, возникают одни и исчезают другие увлечения, интересы, привязанности и отношения, меняются вкусы и пристрастия. Но это уже другая жизнь, она не вмещается в однолинейность учебного процесса, никак с ним не связана. Однако, если задуматься над тем, что больше определило интерес к школе, что повлияло на становление ценностей, вкусов, самостоятельности и т.п., нельзя не заметить, что эта жизнь, разнообразная, зачастую скрытая от внешнего наблюдателя, никем не программируемая, влияет на развитие личности не в меньшей, а может быть, и в большей степени, чем образование по учебным планам и программам.

В отечественной литературе были попытки об этом говорить. У П.Лесгафта, А.Макаренко, В.Сухомлинского мы находим целые страницы рассуждений о духе школы, духе класса, стиле отношений, отличающих один коллектив от другого – обо всём, что сегодня мы вкладываем в понятие уклада. Они обращали внимание на то, что специфическая атмосфера, дух, уклад в не меньшей степени определяют образование, чем набор или перечень учебных предметов, образовательные области, объём изученного материала и т.п.

Американский педагог Н.Оверлей ещё в 1970 г. обратил внимание на то, что в школах существует некий феномен, который он назвал «неизучаемой учебной программой». Другие западные учёные называют это институциональным контекстом образования, скрытым учебным содержанием.

Термин **«скрытое содержание образования»** кажется мне конструктивным именно потому, что требует явной и целенаправленной работы по его раскрытию и выявлению, если мы хотим найти ответ на вопрос «чему же всё-таки учат или чему надо учить в школе».

Вместе с исследователями «скрытого содержания» полагаю, что к нему необходимо отнести следующие феномены школьной организации:

различные формы дифференциации школьников по способностям, включая наше отечественное изобретение последних лет – классы коррекции и специальные классы для одаренных детей (классы «дураков» и «ботанов», как их называют сами дети);

структуру реальной власти в школе (диктаторскую или иерархическую, демократическую или либеральную);

язык класса или школы (не по формальному признаку, а по реально действующим явлениям – семантике, тону, стилю и объёму лексики);

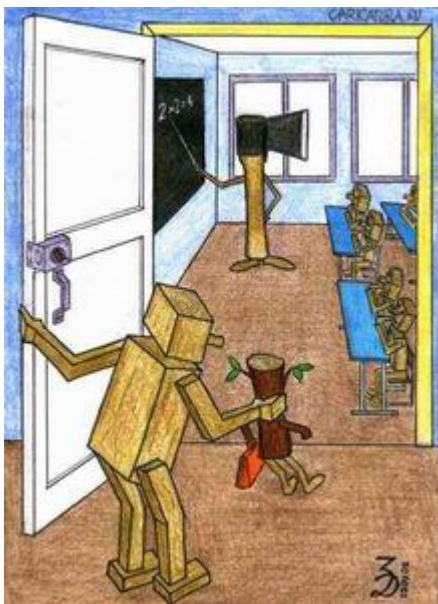
сложившиеся практики отвечать учителю то, что он ждёт, а не то, что думает ученик;

умение действовать в ситуации контрольной работы или экзамена (не культурные формы поведения в ситуации испытания, а сложившиеся правила списывания, подглядывания, угадывания и т.п.);

реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а фактически используемое время учеником: у одних оно занимает реально 12 часов в день, у других не наберется и получаса).

Все эти и другие феномены, эффекты или, выражаясь языком зарубежных коллег, скрытое учебное содержание сегодня не находятся в поле внимания ни учителей-практиков, ни школьных управленцев, ни исследователей, ни армии различных инспекторов и экспертов, которые за последние годы наводняют школу.

Возможно, именно благодаря эффекту скрытого содержания как раз и возникают те эффекты, которые не имеют никакого отношения к заявленному содержанию образования, но оказываются гораздо значимее.



Уклад, доставшийся по наследству

Не присутствовал ли в советской школе спонтанно (хотя в данном случае, возможно, и целенаправленно) такой её дух, такой уклад, который в большей степени влиял на ход образования и его результаты, чем все замечательные программы по основам наук? Этот уклад может быть охарактеризован как господство единственно правильного мнения, как линейность, одномерность самого содержания учебных предметов.

Может быть, эта одномерность и есть главная характеристика доставшегося нам в наследство школьного устройства? Вот готовое знание, которое излагает учитель, вот система упражнений, которые обеспечивают применение этих правил в единственно возможных ситуациях, а вот система контроля, которая обнаруживает наличие/отсутствие отступлений от этих правил.

После соответствующей оценки на контрольных ли, на экзаменах ли, на прочих срезах знаний человек может делать с этим суррогатом всё, что хочет. Мы это и делали, выбрасывая после очередной проверки из головы 80-90 процентов всех этих сведений про тычинки-пестики, амфотерные гидроксиды и характеристики зрелого социализма.

Ко всему этому надо прибавить иерархическое устройство школы, надежду на хорошего директора – отца родного – или на доброго инспектора, который что-то не заметит, а то и будет заинтересован в явной «липе». Этот дух двуличия, двойных стандартов при подходе к реальности (она как бы существует, но в определённых ситуациях её следует не замечать) и сегодня процветает во многих школах, и сегодня определяет профессиональное сознание многих учителей.

...Я всё время задаю себе вопрос, почему при унижительных процедурах нынешней аттестации и школ, и педагогов учителя так слабо возмущаются, не протестуют. Дело не только в том, что забота о неполученной или мизерной зарплате заслонила собой проблему самоуважения и достоинства.

Дело в том, что привычный уклад позволяет справиться с этим унижением при помощи умения написать о том, чего нет, построить график неуклонного повышения «уровня обученности», списать чужую образовательную программу и выдать её за свою, авторскую.

Этот дух, этот стиль отношений передаётся детям, закрепляется в их опыте и способах действий, а потому является компонентом содержания образования, компонентом, не зафиксированным в программах, специально не планируемым и не контролируемым.

История новаций как история разных школьных укладов

С другой стороны, анализ известных культурно-образовательных систем (школ Марии Монтессори и СелестенаФрене, вальдорфской педагогики, Йена-план-школ и др.) показывает, что в них важным компонентом содержания образования является особое устройство учебного процесса, особый стиль отношений, особые ценности, которые закреплены в соорганизации взаимодействия, в писанных или неписанных правилах жизни.

Не удивительно ли, что при сравнительно традиционном содержании учебных предметов выпускники этих школ отличаются какими-то специфическими способностями и качествами личности? Про них профессора западных университетов говорят: «Они знают то же, что и другие, примерно в том же объёме, но у них есть что-то такое, что позволяет им быть успешнее».

Не имеется ли в виду то скрытое, параллельно существующее содержание образования, которое оказывает влияние на становление способностей подчас большее, чем содержание изучаемого предмета?

Если обратиться к практике нашего инновационного движения последних десятилетий, к которому я имею честь принадлежать, то и в деятельности наших школ можно обнаружить сходную картину.

В каждой из школ нашей ассоциации наличествуют особый дух, особая атмосфера, особый уклад жизни, которые в не меньшей степени определяют образовательные эффекты, чем те авторские программы, по которым работают учителя этих школ.

\*\*\*

Я не придерживаюсь никакой концепции самоопределения, потому что ни одна теория не создала школу. Педагогический бульон, который я пытаюсь приготовить, не теориями создаётся. Здесь должно быть всё конкретно: дети, отношения с ними, дела.

Что работает на дух школы? Делай так, чтобы предметы вертелись не вокруг основы науки, а вокруг человека. Хочешь создать дух школы – отмени контроль и руководство, замени его управлением процессами и людьми.

\*\*\*

Сегодня проблематике уклада, условиям его формирования и средствам его становления не учат ни в одном педагогическом вузе.

Во всяком случае, у наших управленцев и профессоров пединститутов (в отличие от зарубежных) я ни разу не почувствовал интереса к этой теме. Почему бы это? Оттого ли, что «есть дела поважнее»? Или оттого, что это в прямом смысле не только скрытое, но и скрываемое содержание образования?

Тогда тем более нужно суметь его открыть для общего рассмотрения.

Эффективна, на мой взгляд, поддержка общения учителей с коллективами тех инновационных школ, где созданию уклада уделяется первостепенное внимание. Важно использовать их как места встреч и дискуссий. Не потому им требуется особое внимание, что без него инновационные школы не выживут, а потому, что черты образа жизни трудно передать через текст, даже через очень хорошую лекцию. Живые идеи школьного уклада надо передавать из рук в руки, от знакомства людей с одним успешным опытом, с другим. От прецедента к новому прецеденту... Так, между прочим, передавалась вся «средовая» педагогика.

Наш опыт проведения сборов-семинаров убеждает, что искусству создания уклада вполне возможно обучать команды учителей и учеников не только нашей страны, но и других стран.





Демократизация школьной жизни сегодня – это не игры, в которые взрослые играют с детьми, а попытка найти реальный ответ на те проблемы, которые ставит перед школьным образованием современная жизнь. Если атмосфера школы пронизана добротой, пониманием, уважением к мнению младшего, формирует опыт ненасилия и нормального демократического поведения – то возвращенные в таком укладе молодые люди понесут его в большую жизнь и, может быть, сделают её менее агрессивной, более человечной.

\*\*\*

Моя задача: создать школу свободных людей. Но в образовании свобода начинается с принципиально другого подхода к содержанию образования, к вечному вопросу: «Чему учить в школе?»

Дело учителя — поддерживать достоинство ученика, дело ученика — поддерживать достоинство учителя. Не потому, что это учитель и ученик, а потому, что мы люди.

Мне важно, чтобы учитель чувствовал себя автором того, что делает. А для этого ему надо освободиться от страха.

Демократия только после уроков недорого стоит. Демократическим должен быть сам процесс образования.

\*\*\*

Измерения уклада

Итак, я утверждаю:

уклад школы есть важнейшая часть содержания образования;

всё то скрытое содержание, которое задаёт уклад, надо изучать;

такой подход может указать пути решения проблем содержания образования.

Возможно, дискутируя о том, где искать пути обновления содержания образования, мы просто не там ищем. Принято, что содержанием образования являются основы наук, культуры, предметное знание или интегрированные курсы (их обновление, минимизация, максимализация, оптимизация, дифференциация или индивидуализация...).

Вероятно, основные поиски надо вести не там, а где-то рядом.

Но экспериментирование со школьным укладом, в отличие от экспериментов с учебно-предметным знанием, требует особого подхода, особых методов и средств проверки гипотез, особого языка описания и, что совсем уж непросто, особых способов переноса в практику полученных результатов.

В порядке предположения могу отнести к желательной для каждой школы («инвариантной» части) такие черты школьного уклада:

возможность для ребёнка выбирать не только учебный предмет, курс или факультатив, но и темы, темп работы, вариант поведения, формы и способы действия;

наличие строго не регулируемых и не регламентируемых образовательных пространств, где все нормы и правила создаются взрослыми и детьми вместе;

развитие условий, позволяющих ученикам постепенно становится из объекта педагогических воздействий субъектом своего образования.

обязательное участие ребят и учителей, а возможно, и родителей в создании норм и правил общей жизни.

вообще открытость принимаемых решений, возможность каждого члена коллектива влиять на характер решений, касающихся всего школьного сообщества, при самых разнообразных структурах самого коллектива и органов его управления, самоуправления, соуправления.

Понимание достижимости и желательности для любой школы этих черт образовательного уклада мы считаем одним из результатов нашей экспериментальной работы.

К вариативным параметрам уклада можно отнести, например, следующие:

разновозрастные учебные группы, клубы, кружки, школьные научные и коммерческие общества – всё то, что очень разными путями позволяет создавать свободный, творческий, гуманный, толерантный уклад жизни;

введение социально-трудовой практики как самостоятельного образовательного пространства, обеспечивающего не только освоение окружающей социальной среды, но и создающего особый стиль отношений в коллективе;

выборность органов коллектива, которая возможна на определенном этапе его развития;

построение правового пространства школы как действующей модели открытого гражданского общества. (Например, в нашей школе такая модель не на бумаге, не в деловых играх, а в реальной жизни позволяет каждому стать инициатором любого дела для всех или какой-либо группы. Единственным ограничением при этом является свобода других людей для собственного действия, не запрещённого законодательством страны и законодательством школы).

При этом надо понимать, что демократический уклад только и возможен как договор между теми, кто в нём будет жить. Ещё в 1960-х годах известный ленинградский педагог-исследователь Т.Е.Конникова обращала внимание на это обстоятельство: присвоение различных нравственных и этических норм происходит эффективно, если сами дети являются авторами, а потому и носителями этих правил. Результативность такого подхода давно доказана опытом многочисленных детских объединений, сложившихся на основе «коммунарской методики» (читайте о них в работах И.П.Иванова, М.Г.Казанской, О.С.Газмана, В.А.Караковского, С.Л.Соловейчика и др.)

Очевидное-неуловимое, или Ключ к содержанию образования

Уклад школы – отношения взрослых и детей в ней, организация пространства, в котором эти отношения складываются, стиль подхода к возникающим проблемам и т.п. – всё это вполне очевидно для участников школьной жизни, но чаще всего неуловимо, неформализуемо для внешнего наблюдателя.

Если ребёнок говорит: «Эх, опять каникулы, а у меня в школе столько дел, там интересно...» – вот это вот самый замечательный критерий. Если ученик бежит в школу, если ему жалко, что школа закончилась, ну вот это вот, на мой взгляд, один из самых лучших критериев.

А вот и другой критерий: одиннадцатиклассники пишут: «Я обязательно приведу потом своего ребёнка в эту школу!»

Но эти критерии высвечиваются из жизни, их же не превратишь в «требования к аттестации». Иначе все старшеклассники под диктовку нужную фразу напишут и всех подростков заставят хором перед инспекцией рассказывать, как им на каникулы не хочется.

Но какое же это содержание образования, если его проверить нельзя? «Срезы знаний», нынешний ЕГЭ – это же видно сразу, результат. А результаты, о которых я говорю, они же не видны. Они как бы недоступны для чиновника.

При этом уклад жизни – очень тонкое, неожиданно хрупкое дело. Разрушить его иногда ничего не стоит какой-то нелепой инструкцией или приказом. Вот до этой инструкции в школе всё как-то держалось, а тут уже не выдержало, лопнуло, распалось...

Поэтому я уверен, что уклад школьной жизни может и должен быть частью профессиональной рефлексии и педагога, и управленца, и учёного; он должен быть осмыслен с точки зрения образовательных эффектов и входить в содержание (о кошунство!) различных экспертиз, аттестаций и даже инспектирования.

Конечно, сами процедуры такой рефлексии, экспертизы и инспектирования должны соответствовать сущности рассматриваемого уклада.

Для нашего научно-педагогического объединения это одна из центральных исследовательских тем. И как практически мы можем обустроить уклад школьной жизни, и как его можно предъявлять, обсуждать, анализировать.

Вот несколько гипотез, которые служат для нас предметом экспериментального изучения.

Мы ищем пути к тому, чтобы родители, дети и учителя могли вместе обсуждать, какой стиль, образ жизни будет существовать в их школе, в каком направлении его исправлять или совершенствовать в связи и с внутришкольной ситуацией, и жизнью вокруг. Снизу, а не сверху должен складываться общественный характер требований к укладу жизни школы.

Выскажу предположение, что сама общественная дискуссия об укладе жизни школы и её стиле, о том, чему мы хотим обучать наших детей, сможет стать возможной основой для формирования местного сообщества.

Ибо что лучше может объединять людей, чем забота о детях?



Он как бы соглашается со всем вышесказанным

---

[Александр Тубельский,](#)

директор НПО «Школа самоопределения» (московской школы №734) в 1986-2006 гг.

Из подготавливаемой к изданию книги «Школа будущего, построенная вместе с детьми»

статья «Уклад школьной жизни, или Скрытое содержание образования», «Газета для родителей», №11/77 ноябрь 2011

### **Приложение 2.8.**

О.Е.ЛЕБЕДЕВ, руководитель Экспертно-аналитического центра при Национальном фонде подготовки кадров, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В течение нового учебного года предстоит обсуждение проектов ряда документов, определяющих содержание школьного образования – базисного учебного плана, концепций содержания образования по образовательным областям, системы измерителей результатов школьного образования. Разработка таких документов и реализация на практике должны привести к модернизации содержания школьного образования, созданию предпосылок для достижения нового качества образования, которое соответствовало бы современным тенденциям развития общества.

В связи с этим было бы важно определить основные проблемы модернизации содержания школьного образования, на решение которых и должны быть направлены новые программно-методические документы. Эта статья – попытка сформулировать такие проблемы, исходя из анализа тенденций инновационной деятельности в области содержания школьного образования, и в частности – проблематики образовательных проектов, реализуемых в сети федеральных экспериментальных площадок. Такие проекты объективно отражают противоречие между новыми взглядами на сущность общего образования, его цели и сложившейся образовательной практикой.

О. Лебедев: «Возможно, следует отказаться от жесткого прикрепления учебного предмета к образовательной области».

Можно выделить по крайней мере восемь проблем модернизации содержания школьного образования. Первая из них – проблема соотношения изучения социального опыта и формирования собственного опыта учащихся в различных видах деятельности.

Уже достаточно давно сформировался взгляд на содержание образования как на социальный опыт, включающий знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности, нравственные и другие социальные ценности. Принято считать, что этот опыт представлен в содержании учебных предметов, изучаемых в школе. Но содержание школьного образования нельзя сводить лишь к содержанию школьных дисциплин. Освоение социального опыта за годы учебы в школе происходит не только на уроках, но и в процессе внеклассной и внешкольной деятельности. Давно известно, что сам уклад жизни школы, существующая в школе система межличностных отношений являются весьма важными факторами освоения социального опыта, нередко не менее важными, чем изучение материала школьных предметов (об этом свидетельствуют, в частности, воспоминания школьников всех поколений – от гимназистов XIX века до выпускников современной школы).

Проблема соотношения изучения социального опыта и формирования собственного опыта учащихся имеет несколько аспектов: соотношение времени на учебную (включая домашнюю работу) и внеучебную деятельность учащихся на разных этапах школьного образования; признание значимости внеучебной деятельности

учащихся, его отражение в системе школьных оценок (формальных и неформальных); востребованность знаний по учебным предметам во внеучебной деятельности; востребованность опыта внеучебной деятельности при изучении учебных предметов.

Вторая проблема касается соотношения инвариантного и вариативного компонентов школьного образования. Иначе говоря, речь идет о том, какие цели школьного образования могут быть достигнуты на базе общего для всех учащихся содержания образования, а какие цели возможно реализовать на различном для разных учащихся содержании образования. Например, «научить учиться» можно на материале разных предметов, для этого совсем не обязательно во всех школах изучать одни и те же дисциплины. Развить у детей познавательные интересы, творческие способности возможно при определенной свободе выбора учебных предметов.

В самом общем виде можно сказать, что содержание школьного образования должно быть общим для всех в той мере, в какой это необходимо и достаточно для формирования у учащихся функциональной грамотности, общекультурной компетентности (включая научные представления о мире) и единой системы ценностей.

Понятно, что перечисленные критерии нуждаются в конкретизации. Для этого необходимо решить проблему соотношения трех компонентов современного общего образования – научного, технологического и гуманитарного. Оно может быть различным, и в связи с этим возможны существенные различия в характере образования, его направленности. Чрезмерная ориентация на изучение основ наук может стать фактором формирования технократического образования, чрезмерное увлечение технологическим компонентом приведет к развитию прагматического, узкоутилитарного образования; чрезмерный акцент на гуманитарной стороне образования может привести к ориентации на возрождение классического образования, которое вряд ли будет соответствовать современным образовательным запросам.

Оптимизация соотношения научного, технологического и гуманитарного компонентов содержания школьного образования поможет решить и проблему соотношения инвариантного и вариативного компонентов в структуре школьного образования. Ясно, что содержание научного образования не может определяться региональными особенностями, но в то же время региональные особенности могут иметь существенное значение при отборе содержания технологического и особенно гуманитарного образования. Понятно, что изучение закона Ома нельзя заменить изучением другого физического закона, но сущность импрессионизма можно рассмотреть на разных образцах изобразительного творчества.

Четвертая проблема модернизации содержания школьного образования, связанная с предыдущими, касается состава и структуры образовательных областей. Сейчас принято выделять семь образовательных областей, составляющих содержание школьного образования: филология, математика, естествознание, обществознание, искусство, технология, физическая культура. Конкурс проектов Базисного учебного плана показал, что принятый состав образовательных областей не вполне обеспечивает возможность модернизации школьного образования. Примерно в трети проектов были сделаны попытки выйти за рамки принятого перечня образовательных областей. Наиболее заметна попытка включить в этот перечень область «человекознание».

Предлагается иной подход к определению состава образовательных областей – на основе выделения макрообъектов изучения (неорганический мир; органический мир; общество; технология).

Возникают вопросы относительно структуры отдельных образовательных областей. Так, область «естествознание» обычно рассматривается как совокупность курсов физики, химии, биологии, астрономии, экологии. Возникает вопрос: в какой мере данная структура области «естествознание» отражает современное состояние

естественнонаучного знания, тенденции его дифференциации и интеграции, проблемную ориентацию современной науки?

Сложившаяся структура области «технология» охватывает лишь некоторые виды деятельности. Привычная структура областей «филология», «обществознание», «искусство» не дает возможности достаточно основательно изучить проблемы духовной культуры.

Проблема оптимизации структуры образовательных областей вряд ли может быть решена за счет дальнейшего увеличения числа учебных дисциплин. Возможно, что эту проблему удалось бы решить, отказавшись от жесткого закрепления учебного предмета в рамках одной образовательной области, – многие предметы, интегративные по своему характеру, могут принадлежать к разным образовательным областям (например, история мировой художественной культуры может «принадлежать» двум областям – «обществознанию» и «искусству»).

Пятая проблема модернизации содержания школьного образования касается содержания учебных предметов. В «Концепции структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе)» выделен ряд аспектов этой проблемы: обновление учебного материала в соответствии с изменениями в окружающем мире и достижениями базовых наук; включение новых разделов и тем, необходимых для жизни в современном обществе, имеющих общекультурное значение; перераспределение учебного материала между основной и старшей школой с целью уменьшения учебной нагрузки учащихся основной школы; исключение устаревших разделов.

К перечисленным аспектам следует добавить еще один – исключение избыточного учебного материала, не имеющего существенного значения для реализации основных целей школьного образования. Дело в том, что значительная часть школьных знаний нужна лишь тем, кто будет получать профессиональное образование соответствующего профиля. Школьные курсы содержат огромное число научных понятий, причем усвоение многих из них не является необходимым для понимания научной картины мира или для подготовки учащихся к самостоятельному решению значимых для них проблем. Следует помнить, что приобретение избыточных знаний может иметь своим следствием недостаток необходимых знаний.

Избавление учебных предметов от избыточного материала помогло бы решить шестую проблему модернизации содержания школьного образования – соотношения учебника и первоисточника. Учебник в современной школьной практике, как отмечается в Российской педагогической энциклопедии, является для подавляющей массы учащихся важным (нередко основным) источником знаний. Специфика этого источника заключается в дидактической адаптации текста к возможностям учащихся. Но смысл образования заключается в приобщении учащихся к подлинным ценностям культуры, ее «первоисточникам», под которыми понимаются произведения художественной и научной литературы, произведения искусства (в том числе театрального и музыкального), музейные экспозиции, общение с выдающимися деятелями культуры, политиками, специалистами в различных сферах деятельности.

Естественно, что обращение к первоисточникам требует большего времени, чем изучение адаптированных текстов. Поэтому проблема оптимизации соотношения учебников и первоисточников в содержании образования может быть решена лишь при сокращении обязательного для изучения учебного материала. Но без решения этой проблемы невозможно достичь нового качества образования.

Еще одна проблема модернизации содержания школьного образования касается распределения учебного времени на изучение различных образовательных областей. Известно, что на изучение любого предмета выделенного учебным планом числа уроков «не хватает». Между тем в проектах Базисного учебного плана, представленных на

федеральный конкурс, заявки на учебное время, необходимое для изучения того или иного предмета, существенно отличались друг от друга. Так, на образовательную область «филология» в основной школе (5–10 классы) в разных проектах выделялось от 37 до 64 часов, на изучение математики – от 18 до 30 часов, биологии – от 5 до 12 часов и т.д. Подобная «разноголосица» свидетельствует об отсутствии четких критериев распределения учебного времени между образовательными областями, о сохранении ориентации на разделение предметов на «главные» и «второстепенные».

За этой ориентацией стоит представление о том, что разные образовательные области имеют различное значение для развития личности. Такому подходу может быть противопоставлена идея равнозначности всех образовательных областей. Но тогда на каждую образовательную область надо выделять одинаковое учебное время (по крайней мере, в инвариантной части учебного плана).

В заключение отметим еще одну важную проблему модернизации содержания образования, которая касается «идейных основ» школьного образования. Идейной основой гимназического образования в российской школе середины XIX века была античная культура, ради ознакомления с которой и изучались древние языки. Считалось, что античная культура должна дать нравственные и духовные образцы, которые учащиеся освоят как собственные ценностные ориентации.

В советской школе роль идейной основы общего образования выполнял курс литературы, построенный на изучении образцов русской классической литературы XIX века и советской литературы. Именно этот курс поднимал философские, нравственные, эстетические, психологические проблемы, решение которых должно было иметь определяющее значение для формирования ценностных ориентаций учащихся.

Возможности этого курса значительны и сейчас. Вместе с тем нельзя не учитывать, что круг чтения детей и подростков меняется. Трудно рассчитывать на то, что школьники XXI века в поисках духовного идеала будут обращаться лишь к произведениям русской классической литературы. Возникает необходимость в поиске по крайней мере «дополнения» привычных идейных основ школьного образования. Есть некоторые основания для вывода о том, что в среде молодежи растет интерес к философским знаниям. Возможно, что изучение курса философии могло бы помочь преодолеть «идейный дефицит» современного школьного образования.

Сформулированные в статье проблемы носят дискуссионный характер, они могут быть предметом обсуждения на педагогических советах, конференциях, «круглых столах». Такое обсуждение поможет сформировать общие взгляды на пути обновления содержания школьного образования.





## Приложение №2

### ВАЦЛАВ ДВОРЖАК. Роль образования и науки в процессе мировой глобализации

В рамках прошедшего в Праге Форума-2000 состоялось пять конференций, посвященных вопросам образования, культуры и духовных ценностей в условиях усиливающейся глобализации. В их работе участвовали видные общественные деятели, политики и ученые, приехавшие из разных стран по приглашению президента Чешской Республики Вацлава Гавела. Один из блоков рассмотренных проблем – “Роль образования и науки в процессе мировой глобализации”. Предлагаем краткий обзор некоторых вопросов, поднятых в наиболее интересных выступлениях.

#### Перспективы университетского образования в условиях глобализации

Эта тема заняла центральное место среди обсуждаемых на конференциях проблем. Именно ей посвятил свое выступление директор Лондонской школы экономики *Энтони Гидденс*.

□ По мнению Э. Гидденса, *традиционные университеты, ограниченные рамками своей территории, не имеют будущего*. И это не потому, что на смену им придут университеты интернетовского типа. Этого не произойдет, поскольку как студентам, так и профессорам необходимо личное общение, которое нельзя заменить контактами посредством Интернета. Университеты будут существовать всегда, но *станут частью глобальной сети*. Осуществляется своего рода конвергенция двух форм образования при отсутствии антагонизма между ними. Так, в Лондонском университете (как и в других известных университетах) в настоящее время формируется глобальная сеть сотрудничества. Университет стал частью своеобразного консорциума, который продает по Интернету пакеты образовательных программ, в том числе беднейшим странам.

Высшая школа станет частью глобальной сети, но дальнейший прогресс в этой области зависит от того, *как будут развиваться традиционные университеты, ограниченные своей территорией, которым всегда будет принадлежать центральное место*.

□ Э. Гидденс не согласен с мнением, что непрерывное образование, т.е. образование в течение всей жизни человека, является банальной идеей. Актуальность этой проблемы подчеркивают известные политические деятели (Тони Блэр, например, затрагивая данную тему, трижды повторил: образование, образование и еще раз образование).

Многие считают, что главная причина, побуждающая людей постоянно пополнять свои знания, – желание сохранить работу. Утверждение справедливо, но поверхностно. Суть в том, что перемены, происшедшие вследствие глобализации, заставляют человека по-другому посмотреть на окружающий мир. Это касается и людей старшего возраста. До недавнего времени пожилой человек ассоциировался с пенсионером, ушедшим на заслуженный отдых, со всеми вытекающими для его образа жизни последствиями. Сегодня такое представление устарело, и люди старшего возраста в силу различных процессов, непосредственно влияющих на образ жизни, стараются жить активно. Поэтому необходимо непрерывное образование, что требует соответствующего

изменения высшей школы. Образование при этом не может быть только специальным. В его основе должна лежать традиционная идея университетов – служить базой для успешной жизни.

□ Э. Гидденс отметил, что университеты не являются единственными организациями, производящими знания. Наряду с ними уже действуют консультационные фирмы и иные структуры, занимающиеся повышением образования населения. Необходимо, чтобы университеты создавали сети, объединяющие подобные организации.

Так, Лондонский университет стремится сформировать своего рода фонд знаний на основе материальных и нематериальных связей, установленных с другими передающими знания организациями, в частности консультационными пунктами. Когда подобные связи университетов укрепятся, в образовавшейся мобильной среде будет остро ощущаться необходимость диалога, налаживание которого сегодня крайне важно.

Если раньше финансирование исследований, проводимых университетами, осуществлялось компаниями, которые после их завершения использовали полученные результаты, то сейчас такая процедура устарела. Скорость инновационных процессов в научной и технической областях, а также социальных перемен настолько высока, что невозможно в течение нескольких лет дожидаться окончательных результатов исследований. Нужно оперативно использовать опыт, накопленный университетами и другими передающими знания организациями. Сегодня, когда предлагаются новые научно-исследовательские программы, необходимость взаимного диалога очевидна.

□ Важное значение университетов сохранится и в дальнейшем. Прежде всего это касается их роли в формировании новой модели “правильно” функционирующего общества. Известно, что общество, в котором доминирует государство, не может быть “хорошим”. Вместе с тем в “хорошем” обществе не должны главенствовать предприниматели и рынок, там нет места коммерциализации, неравенству, несправедливости. Оно предоставляет широкие возможности для развития общественных движений, признает главенствующую роль гражданина в общественной жизни, а не рассматривает его только как потребителя. В формировании такого общественного порядка, создании в обществе атмосферы, не отождествляемой ни с рынком, ни с государством, благоприятствующей общественным дискуссиям и проявлению гражданственности, университеты приобретают огромное значение.

Вместе с тем становится все более очевидной *наднациональная роль университетов*. Одно из достижений ЕС – успешное выполнение программ, дающих возможность студентам учиться в разных странах, изучать их язык и культуру. По мнению Э. Гидденса, современные университеты формируют своеобразную “космополитическую” генерацию, которая сыграет решающую роль в будущем развитии Европы.

□ Традиционное образование, традиционные учебные заведения, в том числе университеты, не могут должным образом содействовать решению проблем, возникающих из-за глубокой пропасти между богатыми и бедными, отчуждения людей друг от друга.

В Лондонском университете проведен расчет объема капиталовложений, необходимых для достижения в Китае уровня образования, характерного для США. Он показал, что для этого требуется в течение 50 лет тратить ежегодно около 2% ВВП. Если

исходить из того, что среднегодовые темпы роста ВВП должны составлять 10%, напрашивается вывод о важности направления усилий на освоение новых технологий, распространение беспроводных линий связи. Во всех развитых странах следует создавать глобальные информационные сети, цель которых – оказание помощи бедным странам. Существует реализуемый на практике сценарий, который поможет ликвидировать пропасть между странами в области информационных технологий, а также в других сферах.

Вместе с тем, подчеркнул Э.Гидденс, не стоит надеяться, что повышая уровень образования населения, можно решить проблемы, связанные с традиционным разделением стран на бедные и богатые. Свое слово здесь должна сказать политика.

□ Некоторые проблемы университетов в условиях глобализации осветил ректор Университета объединенных наций в Токио *Ганс ван Гинкель*. На задачи университетов и сферу образования в целом влияют *три связанных с глобализацией фактора* – сокращение расстояний и упрощение связи между объектами, либерализация рынков и ускорение экономического развития, унификация культуры и формирование единой мировой культуры.

*Первый фактор*, как уже отмечалось, способствует интернационализации университетов, которая выражается не только в широком обмене студентами и научными работниками, реализации совместных программ, но и в том, что университетам сегодня уже не надо проходить все стадии становления. Они могут догнать тех, кто опережает их по своему развитию, если будут активно воспринимать полученные у них знания.

Существуют и негативные аспекты глобализации, связанные, например, с утечкой кадров. Кроме того, современные информационные технологии способствуют усилению зависимости стран юга от стран севера. Научные работники стран юга пользуются информационной сетью, но не получают должного эффекта, поскольку лишены возможности руководить ею и определять направления ее развития. Необходима уверенность в том, что исследования в развитых странах проводятся так, что их результаты будут способствовать появлению нововведений, которые можно продать на мировом рынке. В противном случае такие исследования лишь вызовут дополнительные расходы.

*Второй фактор* усилит зависимость сферы образования от крупных университетов, в частности зарубежных. В этой связи большое значение приобретает содействие университетов развитию регионов. Университеты призваны решать не только глобальные, но и национальные задачи. Не следует превращать образование в одну из разновидностей частного имущества, которое можно продавать, усиливая тем самым расслоение.

В связи с *третьим фактором* Ганс ван Гинкель подчеркнул необходимость диалога между цивилизациями, изучения взаимных связей между развитыми и развивающимися странами.

#### Роль экологического образования в обеспечении сохранности общества

Профессор социологии Университета в Беркли *Мануэль Кастелл*, анализируя новую сетевую экономику, отметил, что впервые в истории весь мир организован по определенным экономическим правилам, принятым обществом. Глобальный рынок, по его мнению, – это не рынок, а огромный автомат, сеть механизмов, запрограммированных

по единому принципу: зарабатывание денег с целью зарабатывания денег. Остальные жизненные ценности не учитываются. В связи с интенсивным развитием сетевой экономики современная социальная и культурная среда создает угрозу для жизни.

Молодежь должна осознать, что глобальный капитализм связан с усиливающимся социальным неравенством, поляризацией в обществе и социальной изоляцией. Это влечет за собой глобальную миграцию, порождает глобальную криминальную экономику, влияющую на мировое хозяйство и политику, создает угрозу для окружающей среды и населения во многих частях света.

В современном мире растет понимание необходимости регулирования глобального капитализма, его ограничения, организации финансовых потоков по иным критериям. В рамках образовательной системы нужно проводить дискуссии по этим проблемам, обсуждать вопросы, касающиеся новых жизненных ценностей и их трансформации.

Все люди в той или иной степени связаны с “домоводством” (а по-гречески – с экономикой), и их поведение должно соответствовать другим участникам создания грандиозной сети жизни – растениям, микроорганизмам и т.д. Это глобальная сеть, развивавшаяся и менявшаяся в течение 3 млрд лет. Важнейшая особенность отношений, существующих в рамках мирового домохозяйства, - *способность сохранять жизнь на Земле*. Люди обязаны вести себя так, чтобы не мешать природе поддерживать жизнь, – именно в этом заключается идея *обеспечения сохранности общества*.

Приверженное данной идее общество заботится в первую очередь не об экономическом росте, а о поддержании в хорошем состоянии совокупной жизненно важной системы, от функционирования которой зависит существование человека. Другими словами, в обществе, руководствующемся принципом обеспечения своей сохранности, образ жизни населения, экономика, политика, различные структуры и технологии не мешают природе поддерживать жизнь.

*Первым шагом* в направлении создания такого общества должно стать *повышение уровня экологического образования населения*. Важно понять принципы организации экосистем, обеспечивающие сохранение сложной системы жизни. Образование – это способность воспринимать скрытые связи между отдельными явлениями. В XXI в. экологическое образование должны будут иметь руководящие работники во всех сферах деятельности. Оно необходимо для обеспечения дальнейшего существования человечества и станет одним из основных элементов образования на всех уровнях.

*Второй шаг* – научиться применять знания в области экологии для коренного пересмотра социологии и важнейших нормативов, чтобы устранить пропасть, отделяющую намерения людей от принципов действия экологических систем. В последние годы широкое развитие получили хорошо документированные экологически ориентированные мероприятия, однако новые идеи еще не стали достоянием химических, физических и других наук.

Экологическое просвещение происходит, как правило, за рамками академических занятий, вне предпринимательских структур и правительственных учреждений. Инициативу в этой области проявляют обычно различные организации, низшие звенья экономики, новые учебные институты, создаваемые главным образом как элементы сети, а не существующей иерархической структуры, что связано, в частности, с развитием сетевых средств связи.

Примером такой образовательной организации может служить Колледж Шумахера в Великобритании, являющийся международным центром экологических исследований, где живут и учатся студенты разных стран, повышая с помощью международного коллектива преподавателей свой образовательный уровень. Правительства, предприниматели и различные фонды должны оказывать всяческую поддержку таким новым институтам, освещать их деятельность, предоставлять им официальную аккредитацию и финансировать за счет отчислений от доходов глобальной экономики.

Подобные учебные заведения, создаваемые во многих странах, займут центральное место в новом гражданском обществе. То, чему там будут учить, должно послужить основой для организации финансовых потоков в глобальной экономике по новым критериям. В связи со сложностью и многогранностью таких потоков в условиях развивающихся коммуникационных систем появится необходимость регулировать глобальный капитализм в соответствии с гуманитарными и экологическими требованиями. Сегодня это технически возможно. Перед системой образования XXI в. стоит задача перестроить шкалу оценок с учетом экологических требований.

### Духовные и этические основы глобализованного мира

По мнению бывшего президента ЮАР *Фредерика Вильяма де Клерка*, глобализация приводит к появлению новых международных стандартов в ряде областей человеческой деятельности, для которых прежде было характерно культурное разнообразие. Современное поколение людей в раннем возрасте смотрит одни и те же детские телевизионные программы, в переходном – музыкальные клипы, во взрослом – “мыльные оперы”. Люди слушают одинаковые новости с аналогичными комментариями, придерживаются определенной моды в одежде, покупают производимые известными фирмами товары широкого потребления, поедают гамбургеры в разбросанных по всему миру ресторанах-близнецах и работают в офисах, оформление которых стандартно будь-то в Шанхае, Сингапуре, Франкфурте или любом другом городе.

В результате появляется новая генерация “глобальных” граждан, взгляды, интересы и надежды которых все более унифицируются. Региональная и национальная культура испытывает большое давление. К концу XXI в., согласно прогнозу, прекратят свое существование 6 тыс. языков. Культурная самобытность народов находится под большей угрозой исчезновения, чем биосистема нашей планеты. Опасность нависла над многими моральными и духовными ценностями, традиционно служившими опорой обществу и семье. Некоторые из этих ценностей уже полностью утрачены.

Экономический, технологический и научный прогресс значительно опережает духовное развитие общества. Средний европеец, владеющий автомобилем, телевизором, пользующийся Интернетом, путешествующий по всему миру, имеет более высокий жизненный уровень, чем, например, в свое время король Карл IV. Но в чем для него состоит смысл жизни и не сводится ли он к приобретению все большего количества материальных ценностей и поискам удовольствий? В прошлом, считает Клерк, искусство, музыку, литературу, которые с детских лет прививали человеку чувство прекрасного, питала религия. Способна ли к этому глобализованная культура? Выполняет ли общество свою основную функцию, наполняя жизнь современников определенным смыслом?

В текущем тысячелетии, по мнению Клерка, главной проблемой станет духовное возрождение общества, определение созвучного современной эпохе смысла и цели жизни. В быстро меняющемся мире есть нечто общее для всех поколений –

традиционные базовые ценности, дающие возможность устоять в бурном потоке жизни. Именно к ним, возможно, следует обратиться в поисках смысла существования в условиях глобализации.

К числу таких ценностей Клерк относит, прежде всего *честность* как основу взаимоотношений людей. Верность своему слову всегда будет цементом, скрепляющим общественные и человеческие связи, сохраняющим их в трудные периоды. Ключом к тому, чтобы все население планеты, значительная часть которого живет в бедности, однажды могло насладиться позитивными плодами глобализации, Клерк считает *сочувствие и щедрость*. По его мнению, в конкурентной среде глобальной экономики гораздо большее значение, чем прежде, имеет *трудолюбие*. Глобализация не может исключить неизбежность принятия трудных решений, сопровождаемых риском и необходимостью отстаивания тех или иных убеждений. Успех компаний, организаций и отдельных граждан в глобализованном мире по-прежнему будет зависеть от их способности *справедливо относиться к работникам, друзьям и всем людям вообще*. И, наконец, вера в Бога, поскольку моральные принципы являются производными от нее. При поиске смысла жизни сегодня они служат исходной базой и так же важны, как тысячу лет назад, когда были впервые сформулированы.

Необходимость совершенствования дошкольного воспитания и школьного образования

□ По мнению израильского политика, лауреата Нобелевской премии мира *Шимона Переса*, в процессе воспитания нередко игнорируется очень важный период – развитие ребенка до трех – четырех лет, поскольку родители часто не знают, как воспитывать детей в первые годы жизни. Между тем в этом возрасте дети намного более развиты, чем считалось раньше, и способны усвоить некоторые основополагающие знания. Нуждается в совершенствовании и школьное образование. В начальной и средней школе детей часто заставляют запоминать то, что не вызывает у них интереса. Вместо этого, по мнению Ш. Переса, в школе следовало бы научить, как нужно учиться. Необходимо развивать способности детей и их воображение, уделяя этому гораздо больше внимания, чем простому умению запоминать материал. Воспитание и образование молодых людей должно быть построено таким образом, чтобы они были коммуникабельными, человечными, много читали, интересовались всем происходящим, уважали моральные ценности, а главное – умели сомневаться, а не бездумно повторяли что-либо за другими.

□ На вопросах школьного образования остановился и ректор Университета объединенных наций в Токио *Ганс ван Гинкель*. Он подчеркнул, что в условиях, когда важнейшее значение имеет диалог между цивилизациями, развитыми и развивающимися странами, ощущается острая потребность в школьных знаниях в области истории, географии, социальных наук разных государств. Нужна новая педагогика с новыми образовательными программами для начальной и средней школы, способствующими социализации учеников, превращению их в граждан мира. Для начала важно добиться в обществе доброжелательного отношения граждан разных стран друг к другу. Наряду с новыми образовательными программами необходимо пересмотреть существующие учебники, и в этой связи полезен опыт реализации проекта Совета Европы, с помощью которого можно сравнивать учебники разных стран на глобальном уровне.

Другие проблемы

Помимо рассмотренных выше вопросов в представленных в данном обзоре

докладах были подняты и другие проблемы.

□ Директор Лондонской школы экономики *Э. Гидденс* отметил, в частности, что мир не впервые сталкивается с проблемой глобализации. По его мнению, в настоящее время человечество переживает вторую ее эру, а первая имела место в конце XIX в., когда гигантскими темпами рос торговый обмен, огромных масштабов достигла миграция населения внутри Европы и на другие континенты. Люди в то время полагали, что способны создать глобальное “космополитическое” общество, многие мечтали о будущем без войн. Просвещение, считает *Э. Гидденс*, призвано способствовать этому. В XXI в. можно попытаться воплотить в жизнь цели, которых не удалось достичь в предыдущем столетии.

□ Директор Центра экономической грамотности *Фритьюф Канра* подчеркнул необходимость просвещения населения по проблемам глобализации, чтобы подготовить новое поколение к решению задач, которые возникнут в грядущую эпоху.

□ Проректор Крингстонского университета (Великобритания) *Питер Скотт* затронул вопрос об отличии глобализации от интернационализации. Он считает, что не следует рассматривать глобализацию как высшую или наиболее интенсивную форму интернационализации. По его мнению, это совершенно другое явление. Глобализацию нельзя отождествлять с американизацией, хотя английский язык получает все большее распространение в качестве мирового. По мнению *П. Скотта*, глобализация не знаменует победу капитализма свободного рынка и не означает либерализацию экономических отношений. Ничего общего не имеет она и с уничтожением окружающей среды (вопреки шумным протестам антиглобалистов во многих странах). В числе отличий глобализации от интернационализации *П. Скотт* отметил, в частности, ее влияние на личную жизнь граждан.

□ *Скотт* считает, что глобализация сопряжена с риском для сферы образования и науки, не уступающим по своим масштабам возможным позитивным последствиям, и объясняет это четырьмя моментами: 1) глобализация порождает ряд проблем для образования и науки в связи с появлением новых средств немедленной связи; 2) глобализация – это новая игра с новыми правилами, в то время как университеты продолжают оставаться в основном национальными институтами, хотя их информация носит часто международный характер; 3) традиционные образовательные и научные организации вынуждены противостоять вызовам вновь создаваемых институтов, не вписывающихся в устоявшуюся иерархическую структуру, а новое понимание компетенции и правомочий не всегда базируется на академических знаниях и академическом образовании; 4) глобализацию сопровождают огромные изменения в образовательном процессе, и в этой связи происходит определенная компрометация специализированных образовательных институтов.

□ *Скотт* подчеркнул, что глобализация – чрезвычайно широкий феномен и что университеты как научно-исследовательские организации несут большую ответственность за четкое определение данного понятия. Участие в этом следует принять также другим частным и общественным организациям, с которыми университеты будут сотрудничать. Кроме того, университетам следует привлекать своих студентов и учащихся других учебных заведений к работе по выявлению влияния глобализации на культуру, мораль и этику.

□ *Скотт* считает, что правительства несут ответственность за сохранение автономности университетов как важнейших институтов, помогающих воздействовать на

общество, и должны прислушиваться к их мнению.