

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ИЗДАЕТСЯ С ИЮЛЯ 1947 ГОДА
ВЫХОДИТ ЕЖЕМЕСЯЧНО

№ 5

2010

МОСКВА

*Журнал издается под руководством
Президиума Российской академии наук*

“НАУКА”

СОДЕРЖАНИЕ

В.В. Лапаева - Российская философия права в контексте западной философско-правовой традиции. 3

Философия и общество

А.О. Карпов - Современная теория научного образования: проблемы становления. 15

И.С. Кон — Маскулинность в меняющемся мире. 25

А.И. Пигалев - Магия осознанного намерения в современных стратегиях управления реальностью. 36

И.В. Рябов - Проблема личности в философии анархизма. 47

Философия и наука

В.С. Меськов, А.А. Мамченко - Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности 57

А. Е. Войскунский, О.А. Дорохова - Становление киберэтики: исторические основания и современные проблемы 69

В. А. Емелин, А.Ш. Тхостов - Технологические соблазны информационного общества: предел внешних расширений человека 84

В.Д. Захаров - Размышления о природе веры. Дихотомия Бога 91

Б.С. Дынин - Онтологическая диалогичность мира: признание трансцендентного. 105

© Российская академия наук, 2010 г.

© Редколлегия журнала “Вопросы философии” (составитель), 2010 г.

Из истории отечественной философской мысли

С.М. Климова - На пороге диалогии культуры (на примере философских исканий Н.Н. Страхова).....	115
И.И. Евлампиев - Два полюса восприятия Николая Кузанского в русской философии (С. Франк и Л. Карсавин).....	125

История философии

В.К. Шохин - Мадхусудана Сарасвати и его адвайтистское науковедение.....	139
Мадхусудана Сарасвати - Многообразие путей познания (<i>Прастхана-бхеда</i>). Перевод с санскрита и комментариев В.К. Шохина.....	143
Д. Никулин - Комедия философии.....	155

Из редакционной почты

Л.Ф. Крапивка - Стиль в эволюции понятий и в современных определениях.....	164
---	-----

Научная жизнь

Л.Ф. Гайнуллина, О.Д. Агапов - Синергичная антропология как новая гуманитарная парадигма.....	173
--	-----

Критика и библиография

Б.И. Пружинин - Н.С. Автономова. Открытая структура: Якобсон-Бахтин-Лотман-Гаспаров.....	178
Д.В. Шмонин - Г.В. Вдовина. Язык неочевидного. Учения о знаках в схоластике XVII века.....	184
Коротко о книгах.....	187
Наши авторы.....	191

Современная теория научного образования: проблемы становления

А.О. КАРПОВ

Статья посвящена обсуждению проблемной части современной теории научного образования с точки зрения перспектив, установленных докладом Римскому клубу “Нет пределов обучения” (1979), оказавшим принципиальное влияние на всю систему западного образования, в частности, на европейскую концепцию “Образование через научные исследования”. Автор рассказывает о сегодняшнем состоянии новой педагогической теории в контексте обзора работ отечественных и зарубежных авторов.

The paper discusses the problems of modern scientific education from the perspectives set forth in “No Limits to Learning” (1979) - a report to the Club of Rome that proved to have principal impact on the whole Western education system and, particularly, on the European concept of “Scientific Research in Education”. The author describes the current status of the new pedagogic theory giving the overview of Russian and foreign authors.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научное производство знаний, когнитивная компетентность человека, новая педагогическая теория, исследовательские методы обучения, российская образовательная система, американская образовательная система, европейская образовательная система.

KEYWORDS: scientific knowledge production, individual's cognitive competence, new pedagogic theory, research methods of education, Russian education system, American education system, European education system.

В развивающейся культурной ситуации ценности технократии постепенно заменяются ценностями научного производства знаний. По мере своего изживания технократическое мировоззрение включается в более широкий горизонт социального кредо общества: полагание на способность человеческого ума создавать инструментально новое духовной природы как для социотехнического “конструирования” общества, так и для производства парадигм его ментальной жизни.

В.А. Лекторский отмечает, что социальное расслоение общества в наиболее развитых странах будет определяться отношением к знанию, поскольку мерилom богатства оказывается производство, распространение и потребление знания [Лекторский 2001, 6]. Новая социокультурная функция знания преобразует “механический” стиль жизни в когнитивно

центрированный так, что человек начинает относиться к миру не как к абсолютной данности, а как к изменчивому новому, требующему поисковых способов мышления. Такое положение дел формирует научно-исследовательский тип социализации.

Рассматривая генезис научного и обыденного сознания, В.С. Степин пишет, что “с развитием науки и превращением ее в одну из важнейших ценностей цивилизации, ее способ мышления начинает оказывать *все более активное воздействие* на обыденное сознание”. Способность науки обеспечивать сверхдальнее прогнозирование практики, выходя за рамки существующих стереотипов производства и обыденного опыта, следует признать детерминирующим образовательную систему фактором. Отсюда проистекает педагогический интерес к исследовательским методам обучения [Степин 2003, 45, 334, 335].

Следует признать в качестве особой гуманистической задачи современной педагогики создание психически комфортных образовательных условий для *разных* когнитивных типов личности в родственном им социокультурном окружении. Система образования должна создавать многослойную педагогическую позицию в диапазоне от “физиков” до “лириков”. Однако социализация последних, в силу техногенного характера развивающейся культуры знаний, волей-неволей предполагает свою научно-технологическую составляющую, включающую их в сферы обыденной жизни, пронизанные инструментами научного знания. Дж. Маккензи замечает, что “обычным людям необходимо постигать науку. Принятие решений всё в большей степени затрагивает науку, и тех, кто не имеет о ней представления, сбрасывают со счетов”.

Культурный стержень новой формации - *когнитивная компетентность* человека в создании духовно-материальной структуры общества, которая пришла на смену его технической компетентности как оператора в среде созданных им культурных артефактов. Так, например, если ранее научный подход разрабатывался для механических операций, то сейчас эти операции не могут возникнуть без научного решения проблемы, т.е. без создания технологического знания, в котором технические операции уже производные от научных результатов. Сегодня, как утверждает Д. Шон, модель технократической рациональности становится “незавершенной”, поскольку “она относится только к процессу решения проблемы, а не к обнаружению проблемы или к определению границ этой проблемы. В нашем современном и быстро изменяющемся мире последние два аспекта гораздо важнее первого” [Шон 1983, 165].

В конце XIX в. научные факты и теории представляли в виде обособленной и установленной авторитетными людьми истины. Критическое осмысление в педагогической практике, по словам Маккензи, являлось исключенным фактом, “сущностью научного образования стали вычисления и обучение методом заучивания наизусть”; так что такое “научное” образование готовило людей в общем случае для обслуживания действовавших машин и оборудования. В XX в., вплоть до его конца, в массовом образовании доминировало нереалистичное представление о науке как способе познания абсолютном, объективном, свободном от оценочных суждений и неоспоримом, - на самом деле несуществующем способе познания [Маккензи 1998, 63, 56, 57, 59].

От известной системы научной организации труда Ф.У. Тейлора получает свое обоснование линейная и закрытая образовательная система, в основе которой лежит тщательно скалькулированный по времени и по результатам учебный план. Школьный тейлоризм ориентируется только на отчетливо дифференцированные цели, исключая при этом познавательную инициативу, вносящую неопределенности. Традиционная школа, пережившая модель сборочной линии, в качестве эпистемологического принципа педагогического действия устанавливает механизацию мышления в среде стандартизированного знания. Е.П. Кабберли в “Руководстве общеобразовательной школой”, изданном в 1916 г., заявляет: “Наши школы, в каком-то смысле, являются фабриками, где сырье (дети) должно быть обработано и преобразовано в продукт, который соответствовал бы требованиям жизни” [Кабберли 1916, 338]. Хороший ученик, равно как и хороший рабочий, воспитывается на основе четырех постулатов - постоянство, пунктуальность, тишина и усердие, пишет в 1891 г. У.Т. Харрис, член Комиссии по образованию США; он же полагает это основными добродетелями школьного образования [Харрис 1891, 196, 197]. (Принципы науки, понимаемой как точные факты и подробные процедуры, применяются в книге свя-

щенника д-ра Ш. Мэтьюза к научному управлению церковью) [Мэтьюз 1912]. В 1914 г. Дж.М. Райс предлагает идею фиксированных *'разовательных стандартов* для научной системы управления педагогическим процессом [Райс 1969, XV]. И с этой архаичной идеей российская система образования будет нянчиться еще в XXI в., в эпоху постиндустриальной культуры и посттехнократической школы.

Истоки идеологии "управленческой" модернизации образования, таким образом, лежат в американской модели индустриализации начала прошлого века (еще Райс видел в системе управления *способ* реформирования школы). Сегодня В.Е. Долл говорит, что «в русле этого движения реформа школы встала на путь, на котором она остается и по сей день, и эта реформа определяется системой "усовершенствованного" управления, а не личным профессиональным ростом и авторитетом преподавателей» [Долл 1993, 42].

Индикатором назревающих перемен в образовании стал известный доклад Римскому клубу "Нет пределов обучению", подготовленный в 1979 г. Дж. Боткиным, М. Эльманджера и М. Малицей [Боткин, Эльманджера, Малица 1979]¹. Обучение в нем трактуется с широких позиций, выходящих за рамки традиционно используемых понятий образования и школьной подготовки. Эти широкие позиции фокусируются на активной роли человека в его отношениях как к знанию, так и к жизни [Там же, 8]. А. Печчеи, основатель и президент Римского клуба, оценил углубление кризисных явлений в мире как "человеческую пропасть", преодоление которой должно стать делом новой инициативы, которая фокусируется на самих людях и нацелена на развитие скрытой человеческой способности к пониманию и обучению [Печчеи 1979, XV].

Авторы доклада диагностировали несоответствие национальных образовательных систем приоритетам и будущим потребностям общества, потерю образовательного потенциала человека как способности к обучению в новых культурных и межкультурных условиях [Боткин, Эльманджера, Малица 1979, 67, 73]. Они настаивают на необходимости реализации новой концепции обучения, которое они назвали инновационным, в противовес традиционным формам обучения - поддерживающему (адаптивному) и шоковому. Образовательная функция общества должна обрести свойства прогнозирования (опережающее обучение), междисциплинарности, контекстной открытости (расширение среднего и инструментального диапазона), а также обеспечить в качестве педагогической стратегии сочетание творческого вовлечения со специализацией, автономии личности с интеграцией в культуру, инициативной деятельности с ответственностью [Там же, 8-36, 70].

Современная европейская концепция "Образование через научные исследования"² развивает идеи В. Гумбольдта и Ю. Хабермаса в контексте коммуникативной рациональности. Миссия современного университета - это не научные исследования и образование, а образование через научные исследования; при этом результат образования трактуется *через* формирование компетенций, которые рассматриваются как центральные для достижения *постоянной* востребованности в обществе знаний.

Следовательно, в ближайшей перспективе "высшее образование в Европе должно сделать научные исследования действенным средством для решения проблем образования", при этом учителя должны идти в ногу с последними достижениями в сфере теории познания. Отправной точкой для "образования через научные исследования необходимо сделать использование научных исследований в качестве методик обучения" [Саймонс 2006, 33-37].

Существующее когнитивное и культурное рассогласование между требованиями социальной жизни, опирающейся на растущие системы производства знаний, и образова-

¹ Авторы доклада: *Джеймс Боткин* (США) - президент Международной ассоциации корпоративного обучения, *Махди Эльманджера* (Марокко) - генеральный директор ЮНЕСКО (1966-1976), *Мирча Малица* (Румыния) - министр образования.

² Концепция нашла отражение в документах Европейской комиссии, в частности, в экспертном отчете "Высшее образование и научные исследования для европейского исследовательского пространства" (2002 г.), коммюнике "Роль университетов в европейской системе знаний" (2003 г.) и "Сообщении о программе модернизации для университетов: образование, исследование и инновации" (2006 г.).

нием в российских школах и университетах (особенно на младших курсах) полностью предопределено стагнирующим состоянием педагогической теории, по-прежнему придерживающейся архаичных моделей обучения. Напомним, что еще в 1979 г. в докладе Римскому клубу “Нет пределов обучению” была сформулирована и обоснована политическая позиция, согласно которой в условиях кризиса традиционного обучения надежда на поддерживающее обучение есть рецепт катастрофы [Боткин, Эльманджера, Малица 1979, 10].

Социальная модернизация в России на настоящем этапе проходит стадию макроструктурных трансформаций, формирующих глобальные механизмы экономического обмена в системах генерации, спроса и потребления наукоемкой продукции. Долгосрочность этих преобразований очевидна, если учесть их массовый характер, а также высокую степень инертности, консервативности и культурных различий социальных групп (ученых и специалистов, учителей и преподавателей, чиновников и рабочих), на которые возлагается роль носителей модернизационных процессов в сферах знаниевого производства. Это одна из причин, противодействующих эффективному росту инвестирования знаниевого капитала; экономика пробуксовывает, не достигая его “критической массы”. Отсюда, в частности, проистекает неспособность концентрировать ресурсы и инновационный потенциал в технологически перспективных и социально необходимых сферах экономического роста [Карпов 2007®, 123-132].

По оценкам специалистов, в России в хозяйственный оборот включено менее 1% результатов научной деятельности, в то время как в США и Великобритании - 70% [Шаповалов 2005, 6]. Согласно данным Организации по экономическому сотрудничеству и развитию, доля России в мировой торговле гражданскими наукоемкими продуктами оценивается около 0,5%, а экспорт технологий из России в десятки раз меньше, чем из такой маленькой страны, как Австрия [Беляева 2005, 14].

Эффективной стратегией, дополняющей глобальные механизмы трансформации больших систем, является создание каркаса из локальных областей опережающего роста в предпочтительных направлениях развития. В наших условиях критичной является проблема кадровых ресурсов, обеспечивающих производящую функцию новой культуры, которая есть открывание знания и вовлечение его в новый социоэкономический оборот. Система образования, модернизированная на основе теоретически обоснованной концепции в приоритетных направлениях развития науки, техники и технологий, представляет собой локальную область опережающего роста инновационной экономики, поскольку способна обеспечивать поливозрастную научно-академическую мобильность, “поднимающую” перспективных и талантливых молодых людей в сферу производства инновационных знаний.

Негативные процессы, наметившиеся в российской системе общего образования в 1980-х гг., серьезно осложняют решение проблемы модернизации сферы образования.

Так, в 1987 г. государственная проверка общеобразовательной подготовки 27 тыс. первокурсников показала, что всего через два месяца после вступительных экзаменов с аналогичными конкурсными заданиями не справились 25% первокурсников вузов и 45% первокурсников техникумов. Четверть выпускников школ, ставших рабочими в 1986 г., относилась к своей работе безразлично, а 90% не участвовали в решении научно-технических задач [Кон 1989, 193].

В ходе исследований, проведенных Академией педагогических наук СССР в тот же период, было выявлено, что “треть детей в школах испытывает трудности при самостоятельном овладении даже *элементарной* умственной деятельностью. Из-за неудовлетворительного развития смысловой и образной памяти учащиеся часто прибегают к *механическому запоминанию*... 60 процентов учащихся VII-IX классов в качестве основного приема работы с текстом учебника применяют чтение и пересказ. Они плохо умеют конкретизировать теоретические положения, обобщать, сравнивать, делать самостоятельные выводы. В среднем лишь 22 процента школьников средних и старших классов имеют устойчивый интерес к учебным предметам, у большинства сформированного *активного интереса к учебе нет*. Кружки познавательного характера посещают в среднем 17 процентов учащихся” [Кон 1989, 77-78].

В наши дни ситуация вряд ли улучшилась. Косвенным индикатором служат данные доклада Министерства образования и науки РФ о положении молодежи в 2000-2001 гг., согласно которым ежегодно 11% сельских детей в возрасте 7-15 лет не садятся за парту, что в количественном отношении составляет более 600 тыс. детей в год [Положение... 2002, 51]. По данным Института социальной политики при поступлении в вуз только на знания опираются 38% абитуриентов, на знания плюс деньги или связи - больше 50%, 10% считают, что поступят благодаря связям и деньгам вне зависимости от уровня своих знаний [Панарина 2005, 6]. Согласно данным Института комплексных социальных исследований РАН чувство гордости за систему образования испытывает только каждый четвертый-пятый россиянин [Шаталова 2004, 12].

Сделанные в 1970-1990 гг. попытки реформировать массовое обучение в направлении развития познавательной самостоятельности школьников полностью провалились. Скрытая культурная программа доминирующей в России образовательной системы основывается на традиционных моделях педагогики фактов, которые в наши дни потеряли свое социоэкономическое значение. Парадигмальный кризис старой образовательной культуры налицо, поскольку ученики традиционной школы не участвуют в создании нового знания, а получают его в готовых информационных формах от других; и опыт такого поведения не только развивает склонность говорить как бы в расчете на других - он меняет в том же направлении способность судить и оценивать. Традиционные методы образования устанавливают, таким образом, запрет на овладение ментальными моделями, выходящими за пределы узко унифицированной матрицы "одобренного" и стандартизированного познавательного поведения, провоцируя вырождение когнитивного разнообразия и формируя корреляционную психику.

Вследствие недостатков системы общего образования и демографических потерь система высшего образования, особенно вузы технического профиля, обеспечивающие высокий уровень профессиональной подготовки, испытывают дефицит творческих и способных к освоению сложных программ абитуриентов.

В отличие от российской, американская и европейская образовательные системы, по традиции политики *опережающей* подготовки кадров, четко и оперативно реагируют на изменяющуюся конъюнктуру рынка знаний. В 2002 г. Национальный научный фонд США, являющийся главным источником федеральной поддержки фундаментальных исследований, "объявил образовательную программу по нанотехнологии для студентов, а в 2003-м - для учащихся средней школы; правительством страны разработаны меры для удержания талантливых иностранных студентов, проходящих обучение в этой области" [Терехов 2009, 14]. В 2009 г. правительство Барака Обамы в условиях экономического кризиса выделило фонду дополнительное финансирование в размере трех миллиардов долларов [Беляева 2009, 22].

Характеризуя российскую инновационную систему, Организация по экономическому сотрудничеству и развитию констатирует, что российские университеты остаются второстепенными участниками исследований и разработок [Беляева 2005, 14]. Начальник управления научных исследований и инновационных программ Рособразования В. Кошкин на совещании ректоров российских вузов упомянул о результатах анализа развития различных направлений наноиндустрии на основе динамики патентования, который выполнен в рамках программы "Развитие инфраструктуры наноиндустрии в РФ на 2008-2010 гг.". В частности, этот анализ показал, что во всем мире более 100 тыс. патентов, имеющих отношение к наноиндустрии, причем в США - 49%, в Японии - 25%. Доля же России - 0,3%. Не вселяет оптимизма последний конкурс ведомственной целевой программы (на 2009-2010 гг.), призванный стимулировать развитие научного и инновационного потенциала высшей школы, поскольку количество заявок от вузов уменьшилось с 6623 до 5494, а 80 вузов вообще не подали заявок на конкурс [Булгакова 2009, 4].

Крайне неблагоприятна возрастная структура исследовательских кадров. Согласно данным Министерства образования и науки РФ за период 1990-2005 гг. численность ученых и высококвалифицированных специалистов в стране уменьшилась на 58% [Терехов 2009, 14]; потери составили более миллиона человек как в результате "утечки мозгов", так

и вследствие "внутренней миграции" кадров. Остроту проблемы в контексте демографических потерь иллюстрируют данные Британского совета, согласно которым в странах с развитой экономикой по направлению "высокие технологии" доля студентов будет расти с высокой скоростью - 8% в год [Кравченко, Коломейская 2004].

Современная "международная нанотехнологическая гонка" резко обостряет конкуренцию за талантливых молодых ученых. Так, в 2010-2015 гг. в сфере нанотехнологий США потребуются 800-900 тыс. специалистов, Японии - 500-600 тыс., Европе - 300—400 тыс., Юго-Восточной Азии - 100-150 тыс. [Мониторинг... 2009, 11]. России же в следующем десятилетии, по оценке академика Ю. Третьякова, необходимо будет не менее 30 тыс. наноспециалистов: исследователей, материаловедов, технологов [Терехов 2009, 14].

Новая педагогическая парадигма сосредоточена на исследовательских методах познания, творческом поиске нового и генерации альтернатив, моральных ценностях, опосредованных внешним познавательным опытом, опережающем и контекстно-ситуационном обучении в междисциплинарном и трансдисциплинарном предметном поле, когнитивной специализации в малых профилированных группах под руководством научного наставника.

В качестве первоочередной задачи, стоящей перед современными теоретиками, В.Е. Долл считает выработку в рамках образовательной парадигмы XXI в. набора критериев хорошей программы обучения [Долл 1993, 157]. При этом Долл полагает необходимым создание новой концепции познания, сфокусированной на таких качествах "деятельных и думающих людей", как когнитивная уникальность, самосознание, самоорганизация, способность работать в условиях неопределенности. Такая концепция познания должна заострять внимание на создании знания, а не на его обсуждении и верификации [Там же, 109, 126].

Р. Юшер и Р. Эдвардс в книге "Постмодернизм и воспитание" утверждают необходимость поиска новых концептуальных средств для современной педагогики, действующей в ситуациях нестабильности и постоянных изменений. Их концепт "опытное обучение" предполагает включение в педагогику понятия опыта во всем многообразии его смыслов. "Субъективная дидактика" Э. Кезела продуцирует особую культуру обучения, полагающуюся на мультипланирование и конкурирующие образцы поведения и мысли, на конструирование знания учащимися в проблемной среде. К.-Г. Флехзиг говорит о радикальной смене образовательной культуры и теоретически обосновывает педагогическую концепцию, опирающуюся на множественность стилей преподавания и ученических стратегий, которые создают многообразные условия для содержания образования (см.: [Огурцов, Платонов 2004, 439, 441^447]).

Р. Гоудон, исследуя проблемы познания и личностного самосознания в образовании, направляет современную педагогическую проблематику на *открытость* мышления (против одностороннего восприятия) и межсубъектный характер познания как фактор когнитивного разнообразия. Задача образования - ввести детей в обучение через реальный, социальный мир; задачи педагогической науки - разработка адекватной сегодняшнему времени концепции обучения человека через контексты, которые наиболее оптимально ведут к этому, - такой концепции, которая подчеркивает значимость собственного существования человека в мире и соединяет под этой идеей образовательную теорию и практику [Гоудон 2004, 593-599].

Человеческая индивидуальность лежит в основе педагогической позиции Д. Карра, который позиционирует образование как маршрут к человеческому совершенствованию, осуществляемый через инициирование в сложные социокультурные практики. Существующая традиция связывать образование с видом учреждений, в которых это образование осуществляется, в настоящее время оспаривается. Полемика ведется, в частности, с позиции возросших возможностей общества привлечь к задачам обучения институции, специализированные относительно функций, которые выполняет знание в постиндустриальной культуре [Карр 2003, 9, 14-16]. Дж. Макбет, рассматривая проблему инертности культурного образовательного наследия, констатирует, что педагогические методики сегодняшних школ плохо подготовлены к восприятию абсолютно нового мира. Действительность такова, говорит он, что старшие школьники (после 16 лет) начинают учить-

ся самостоятельно, исходя из собственных мотиваций и стремлений. Важной педагогической задачей он считает исследование новых возможностей более полного сближения школьного образования с той школой жизни, которую проходят дети и подростки вне школы и в гораздо большем объеме [Макбет 2000, 138, 140].

Дж. Томлинсон рассматривает политику и управление в образовании в контексте нового курса правительств Великобритании, создающего матрицу взаимоотношений внутри школьной системы в виде объединений, которые Дж. Грэм назвал “трансформационными партнерствами”. В качестве парадигмальной компоненты новой школьной культуры он видит школу как микрокосм плюралистического общества, в котором смешиваются личные и коллективные ценности, т. е. школу как создателя своей собственной жизни [Томлинсон 2000, 156]. Образовательные идеалы для современной западной школы - рациональность и автономия, пишет С. Куиперс. где развитие личности осуществляется в рамках ее собственных приоритетов, решений, размышлений [Куиперс 2004, 75]. Критическая рациональность, замечает К. Уинч. формируется критической педагогикой, обращенной в реальность, что обеспечивает жизнеспособность культуры знаний. Критическая позиция обуславливает изучение и верификацию путей собственного призвания, в то же время автономность личности предполагает способность определять свои цели в жизни. Таким образом, рациональная и критическая позиции в педагогике соответствуют требованиям современного профессионального труда, для которого важна способность критически оценивать и отвечать на новые ситуации, а также навыки коллективной и индивидуальной работы [Уинч 2004, 467-Д80].

Политика мультикультуризма особо обнажила проблему этнодиссонансов в системах образования [Карпов 2007^a, 28], в частности, конфликт между распространением культурно детерминированных школ с различными учебными планами и действующей обычной мультикультурной общеобразовательной программой для всех. В связи с этим Э. Райт отмечает, что уникальность запечатлена в культуре, а целостность единого гражданского сознания во многих случаях зависит от состояния самобытности малочисленных групп [Райт 2004, 300, 310]. Т.Р. Шатский делает акцент на мультикультурную ценность “исследовательского” обучения, когда говорит, что когнитивное понимание заключается во владении интеллектуальными достижениями, т.е. человек понимает поступки познавательного, когда он осмысляет, что делают другие и почему [Шатский 2003, 2, 3].

Трудности, которые испытывает российская школа сейчас, обусловлены качеством образования, сложностями в осуществлении педагогических исследований, подготовкой учителей, а также социальной мотивацией учеников, которые не связывают экономический успех в жизни с хорошим образованием [Егоров, Вендровская, Никандров 2001, 329-335].

В.В. Краевский считает, что “в настоящее время система образования в нашей стране вступила в период обновления, которое требует системообразующих представлений о путях ее модернизации”. Одной из самых важных задач педагогической науки сегодня является разработка нового содержания образования и соответствующих ему методов [Краевский, Бережнова 2005, 16]. В качестве фактора, создающего возможность устойчивого развития общества, Краевский выделяет овладение учеником богатствами человеческой культуры. Именно представление о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном опыте соответствует современным установкам гуманистического мышления. В образовательной системе в контексте социальной практики становление личности и социализация выступают как процесс вхождения индивида в социальную среду, приобщения его к *системе социальных связей* [Краевский 2009, 77, 80]. В концепции, разработанной исследовательской группой под руководством В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, предложен культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования, которое может служить основой приобщения школьников к творческой исследовательской деятельности [Теоретические... 1983; Краевский 2000, 3-12]. Исследовательский и эвристический методы способствуют воспитанию добросовестности, интереса к творчеству. Проблемное изложение стимулирует потребность в культуре мышления [Краевский 2008, 44].

Л.А. Микешина полагает, что педагогическая теория сегодня должна центрироваться на “возвращении субъекта в образование”, имея в виду преодоление обезличенного подхода и формирование целостного человека, а не “решателя” учебных задач, становление “живой” индивидуальности из ряда его субъективных потенциальностей. Такое образование-становление обнаруживает фундаментальную связь с нахождением, “добыванием и конструированием личности” [Микешина 2002, 19, 228, 229]. Следовательно, современные педагогические практики должны фокусироваться на исследовательских способах работы со знанием [Карпов 2004^а, 47-56]. В связи с этим, отмечает она, требуется переосмысление базисных когнитивных идей теории познания, среди них, в частности, влияние социокультурных факторов на содержание знания, способы и результаты познавательной деятельности [Микешина 2002, 25, 56]. В учебном деле становится существенной когнитивная роль допонятийного, интуитивного уровня познания, его культурогенность, из чего, пишет Л.А. Микешина, теории образования следует сделать свои дидактические следствия. “Радикальные изменения в сфере обучения и образования в целом, формирующие новый интеллект, - это в значительной мере программа, разрабатывающая приемы и операции преобразования коренной интуиции” [Там же, 246]. В.П. Зинченко, обсуждая спонтанность и свободу творчества, которые обязаны сферам бессознательного, полагает главнейшими средствами продуктивного мышления и творческой деятельности - слово, образ и действие в их неявном единстве смыслов, в их культурной соотнесенности. Такая образно-концептуальная модель “внутренней речи” [Зинченко 2008, 365, 389, 391] проявляется прежде всего в современных методах научного образования, когда они имеют дело с проблемным поиском нового [Карпов 2004^б, 89-102].

Д.Б. Богоявленская, руководитель “Рабочей концепции одаренности”, уверена, что “конкретная педагогическая технология рождается на пути компарации - встречного процесса - научной теории и профессионального опыта учителя”. Путь личностно-ориентированной педагогики - общий путь, по которому может идти практик, работающий с одаренными детьми [Богоявленская, Богоявленская 2005, 5, 6, 165]. В “Рабочей концепции одаренности” нашло отражение разработанное Д.Б. Богоявленской понимание творчества как развития деятельности по инициативе ее субъекта, т.е. самого ребенка. Она приводит результаты диагностики творческих способностей и одаренности школьников, студентов и специалистов разного профиля (в том числе научно-технического), полученные по разработанному ею методу “Креативное поле” [Богоявленская 2002, 247]. Метод реализован в ряде релевантных методик и их возрастных модификациях. На девяти тысячах испытуемых доказана его валидность, а в ряде лонгитудов длительностью до 38 лет доказана его прогностичность. Одновременно с идентификацией одаренности метод “Креативное поле” позволяет раскрыть ее структуру, создает возможность эффективной коррекционной работы по ликвидации такого явления, как “проблемы одаренных” [Богоявленская, Богоявленская 2008, 61-73]. Резюмируя, Богоявленская, в частности, отмечает, что «существующая в традиционной школе установка на “результат” (научить читать, писать и т.д.) определяет систему поощрений и формирует тем самым ценностную ориентацию, которая нередко отрицательно сказывается на стремлении детей к исследовательскому поиску». Наряду с этим, “анализ реальной деятельности испытуемых показывает, что наиболее интересные, оригинальные и глубокие изобретения сделаны людьми, для которых ведущим стимулом в работе стали внутреннее стремление к активному поиску новых проблем и задач, высокий уровень познавательной потребности” [Богоявленская 2002, 247, 166].

Педагогическая парадигма в области воспроизводства современных научных кадров особое внимание обращает на воспитание и обучение в возрастном периоде от 14 до 20 лет, формирующее психические качества личности, которые делают ее способной к профессиональной работе с научно-техническим знанием [Карпов 2002, 1069-1076]. В этот период выявляется и получает свое сфокусированное развитие креативная составляющая научного труда, начинают складываться концептуальные структуры индивидуальных знаний, устанавливаются мотивации к инструментальной деятельности, жизненные концепции и культурные ценности. В образовательной системе России этот возрастной период приходится на старшую школу и начальные курсы высшего образования.

И все же приходится заявить, что при всем разнообразии концептуального изучения современных образовательных процессов появление отдельных теоретических решений не отменяет тот факт, что цельной достаточно обоснованной концепции развития отечественного образования до сих пор не существует.

В современном мире теория научного образования не может претендовать на роль всеобщей педагогической концепции. Однако она фокусируется на особо перспективных группах молодых людей, когнитивно предрасположенных к производству знания и способных занять место в среде нового поколения профессионалов в сфере науки. Кроме того, эта теория обращена к учителям и преподавателям, готовым взять на себя роль воспитателей нового поколения ученых. Таким образом, она непосредственно нацелена на подготовку будущих научных кадров и вместе с тем на тех, кто ответствен за эту подготовку. Также несомненно, что современная теория научного образования окажет культурно-ориентирующий эффект на все области педагогической практики, а следовательно, и на молодых людей, которые являются их участниками, вовлекая их в мир подлинного, а не формального научного знания. **В** социальном плане культурная эффективность разных педагогических позиций, даже если они репрезентируют конкурирующие познавательные перспективы, может дать синергетический эффект в образовательных усилиях общества.

ЛИТЕРАТУРА

- Лекторский 2001 - *Лекторский В.А.* Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
- Беляева 2005 - *Беляева С.* Спасибо за готовность. ОЭСР нашла в России инновации. Но мало... // Поиск. 2005. № 1 (815).
- Беляева 2009 - *Беляева С.* Спасибо за стимул. Обама ошачествил ученых миллиардами // Поиск. 2009. № 10(1032).
- Богоявленская 2002 - *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М.: Издательский центр "Академия", 2002.
- Богоявленская, Богоявленская 2005 - *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып. 1. М: МИОО, 2005.
- Богоявленская, Богоявленская 2008 — *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Особенности личности с гармоничным и дисгармоничным типом развития одаренности // Российский психологический журнал. 2008. № 4.
- Боткин, Эльманджера, Малица 1979 - *Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M.* No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome. Oxford: Pergamon Press, 1979.
- Булгакова 2009 - *Булгакова Н.* Бойтесь черной метки // Поиск. 2009. № 6 (1028).
- Гудон 2004 - *Godon R.* Understanding, Personal Identity and Education // Journal of Philosophy of Education. 2004. Vol. 38. No 4.
- Долл 1993 - *Doll W.E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993.
- Егоров, Вендровская, Никандров 2001 - *Егоров С., Вендровская Р., Никандров Н.* Россия // *Салимова К., Додде Н.* Педагогика народов мира: история и современность. М.: Педагогическое общество России, 2001.
- Зинченко 2008 - *Зинченко В.П.* Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в "котле Cogito" // Когнитивный подход. Научная монография / Отв. ред. академик РАН В.А. Лекторский. М.: "Канон+" РООИ "Реабилитация", 2008.
- Кабберли 1916 - *Cubberley E.P.* Public School Administration. Boston. Houghton Mifflin, 1916. Цит. по: *Doll W.E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993.
- Карпов 2002 - *Карпов А. О.* Научные исследования молодежи // Вестник Российской академии наук. 2002. Т. 72. № 12.
- Карпов 2004^а - *Карпов А. О.* Научное образование в современной школе // Народное образование. 2004. № 9.
- Карпов 2004^б - *Карпов А. О.* Принципы научного образования // Вопросы философии. 2004. № 11.
- Карпов 2007^а - *Карпов А.* Ethnocultural Dissonance and Education // Second International Conference on Citizenship & Human Rights in Education. Education and Extremism. Proceedings. London: Roehampton University, 2007.
- Карпов 2007^б - *Карпов А. О.* Общество знаний: механизмы деконструкции // Вестник

- Российской академии наук. М.: Наука, 2007. Том 77. № 2.
- Карр 2003 - *Carr D.* Making Sense of Education. London and New York: RoutledgeFalmer, 2003.
- Кон 1989 - *Кон КС.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
- Кравченко, Коломейская 2004 - *Кравченко Е., Коломейская И.* Российские студенты выбирают Лондон // Известия. 2004. № 173.
- Краевский 2000 - *Краевский В.В.* Содержание образования - бег на месте // Педагогика. 2000. №7.
- Краевский 2008 - *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: Учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений. М.: Издательский Центр "Академия", 2008.
- Краевский 2009 - *Краевский В.В.* Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. № 3.
- Краевский, Бережнова 2005 - *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Издательский центр "Академия". 2005.
- Куиперс 2004 - *Cuypers S.E.* Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason // Journal of Philosophy of Education. 2004. Vol. 38. No 1.
- Макбет 2000 - *MacBeath J.* Schools to Communities // Tomorrow's Schools - Towards Integrity. London and New York: RoutledgeFalmer, 2000.
- Маккензи 1998 - *Mackenzie J.* Science Education after Postmodernism // Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse. London and New York: Routledge, 1998.
- Микешина 2002 - *Микешина Л.А.* Философия познания. Полемиические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002.
- Мониторинг... 2009 - Мониторинг дел наших // Поиск. 2009. № 9 (1031).
- Мэтьюз 1912 - *Mathews S.* Scientific Management in the Churches. Chicago: University of Chicago Press, 1912.
- Огурцов, Платонов 2004 - *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004.
- Панарина 2005 - *Панарина Е.* Без лишних деклараций // Поиск. 2005. № 1 (815).
- Печчеи 1979 — *Peccei A.* Foreword // *Botkin J. W., Elmandjra M, Malitza M.* No Limits to Learning. Положение... 2002 - Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации. 2000-2001 годы / Министерство образования Российской Федерации. М., 2002.
- Райс 1914-*Rice J.M.* Scientific Management in the Education. New York: Amo Press, 1969 (Original work published 1914).
- Райт 2004 - *Wright A.* The Politics of Multikulturism // Studies in Philosophy and Education. 2004. Vol. 23. № 4.
- Саймонс 2006 - *Simons M.* "Education Through Research" at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research // Journal of Philosophy of Education. 2006. Vol. 40. No 1.
- Степин 2003 - *Степин В.С.* Теоретическое знание. М., 2003.
- Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.
- Терехов 2009 - *Терехов А.* Кадры за кадром? // Поиск. 2009. № 3-4 (1025-1026).
- Томлинсон 2000 - *Tomlinson J.* Policy and Governanse // Tomorrow's Schools - Towards Integrity.
- Уинч 2004 - *Winch C.* Developing Critical Rationality as a Pedagogical Aim // Journal of Philosophy Education. 2004. Vol. 38. No 3.
- Харрис 1891 - *Harris W.T.* Vocation Versus Culture; or the Two Aspects of Education. 1891. Vol. XII. Цит. no: *Doll W.E.* A Post-modem Perspective on Curriculum.
- Шаповалов 2005 - *Шаповалов А.* Депутаты продают интеллектуальную собственность // Коммерсантъ. 2005. № 130П (3114).
- Шаталова 2004 - *Шаталова Н.* Каким ты был, таким и остался. Насколько сильно изменилось наше общество за последние годы // Поиск. 2004. № 52 (814).
- Шатский 2003 - *Schatzki T.R.* Human Universals and Understanding a Different Socioculture // Human Studies. 2003. Vol. 26. No 1.
- Шон 1983 - *Schon D.* The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action. New York: Basic Books, 1983. Цит. no: *Doll W.E.* A Post-modem Perspective on Curriculum.