

Notman O.V. *Sotsiologicheskie problemy negosudarstvennogo obrazovaniya*. Diss. kand. sotsiol. nauk. [Sociological problems of private education. Cand. social. sci. thesis]. Ekaterinburg, 1990.

Vahshtayn B.S. Ochagi globalizatsii: amerikanskaya vysshaya shkola [Spots of globalization: higher education in America]. *Platnoe obrazovanie – For-profit education*, 2006, no. 9, 10. pp. 17–25.

Veniaminov V.N. Gosudarstvennyie i negosudarstvennyie vuzy XXI v.: dez'yunktsiya i kon'yunktsiya [State and private institutions in XXI century: disjunction and conjunction]. *Vestnik MAVIII – Bulletin of MAVIII*, 1997, no. 2. pp. 34–40.

Информация об авторе

Глинкина Ольга Владимировна (Москва, Россия) – кандидат педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, Российский новый университет, факультет экономики, управления и финансов, кафедра менеджмента (РосНОУ: 105005, г. Москва, ул. Радио, 22; e-mail: ovmail@bk.ru).

Information about the author

Olga V. Glinkina (Moscow, Russia) – Dr. Pedagogical Sc., Dr. Economic Sc., Professor, Russian New University, Faculty of Economics, Management and Finance, Professor at the Chair of Management (RusNU address: 22 Radio Str, 105005, Moscow; e-mail: ovmail@bk.ru).

Принята редакцией 05.11.2014

УДК 316.37 + 37.01:001.8

ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ СДВИГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

С. А. Ганина

Реферат. В статье на основе анализа классических и современных публикаций рассматривается проблема парадигмального сдвига в отечественной педагогике, в частности переход от классической («знаниевой») к компетентностной парадигме. Компетентностная парадигма, лежащая в основе современных модернизационных процессов в сфере образования, оценивается как противоречащая ценностям и перспективам развития как отдельного человека, так и культуры в целом.

В результате анализа вводится понятие «феномена детства» как способа оценки образовательных парадигм и ценностей современного образования. Вся система образования, особенно дошкольного и среднего, связана с детьми. Положение детей в современном мире оценивается как критическое с точки зрения понимания и оценки детства взрослыми, а также проблем взаимоотношений взрослых и детей.

Делается вывод о необходимости понимания феномена детства как фундамента всей образовательной системы России, особенно вследствие доминирования традиционных педагогических стереотипов и подходов автори-

тарной педагогики. Соответственно, без парадигмальных сдвигов в сознании взрослых (педагогического сообщества в частности) по отношению к детям все модернизационные процессы в образовании и обществе в целом обречены на неудачу.

Особое значение для формирования новых парадигм сознания современных поколений педагогов, с точки зрения автора, имеет социально-философское изучение феномена детства на основе междисциплинарного подхода, который позволяет синтезировать знания философии и педагогики, а также других смежных дисциплин для формирования нового понимания феномена детства, соответствующего новому пониманию его ценностей и смыслов для современного общества.

Ключевые слова: образовательная парадигма, ценности образования, феномен детства, самооценочность детства, гуманизация пространства детства, авторитарная педагогика, стереотипы образования.

PARADIGMATIC SHIFTS AND OUTLOOKS IN DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION: SOCIOPHILOSOPHIC ANALYSIS

Ganina, S. A.

Abstract. *The paper reveals the problem of paradigmatic shift in national pedagogics on the basis of classical and modern publications analysis; it considers transfer from classical ("Knowledge") paradigm to competence building one. The competence building paradigm underlying modern modernization processes in the field of education is assessed as being contrary to the values and outlooks of development of both individual and culture in general.*

The analysis introduces the concept "phenomenon of childhood" as a method for evaluating educational paradigms and values of modern education. Educational system, especially preschool educational and secondary one, deals with children. The situation concerning children in the modern world is estimated as critical one in terms of understanding and assessment of childhood by adults, and problems of relationships between adults and children.

The article makes conclusion about the necessity to understand the phenomenon of childhood as the foundation of educational system in Russia, especially due to the dominant position of general teaching stereotypes and approaches of autocratic pedagogy. Therefore, all the modernization processes in education and society are to be failed if there no paradigmatic changes in adults consciousness in respect to children.

Socio-philosophic studying of childhood phenomenon is based on interdisciplinary approach and it is significant for founding new paradigms of modern teachers' consciousness. The studying allows generalizing philosophic and pedagogic knowledge and other subjects in order to found new concept of childhood phenomenon which corresponds new comprehension of values and significance for modern society.

Key words: *educational paradigm, values of education, phenomenon of childhood, the inherent value of childhood, humanization of childhood space, autocratic pedagogy, education stereotypes.*

Введение. Современное общество переживает период существенных эволюционных сдвигов в культурных, научных и социальных системах, де-

монстрируя их зависимость от происходящих с людьми изменений. В настоящее время актуализировалась потребность в глубинном понимании сущности человека, его особенностей и возможностей. Восприятие проблем человека стало носить общенаучный характер, выражаясь в обращении к таким вопросам, как взаимоотношение человека и природы, место человека во Вселенной, его роль в истории Земли и человеческого общества. Такая ситуация стимулирует развитие философского подхода к изучению социального аспекта бытия человека.

В России философия и педагогика всегда были тесно связаны, оказывали взаимное влияние как на практике, так и в теории. В связи с этим актуально высказывание Б. В. Емельянова: «При изучении истории русской общественной мысли обращает на себя внимание неоспоримый факт взаимодействия русской философии и педагогики, не до конца осмысленный как историками русской философской мысли, так и историками отечественной педагогики. Причем взаимодействие и влияние было обоюдным: многие русские философы были одновременно значительными педагогами, а педагоги разрабатывали философские проблемы, а не только педагогические теории. Без особой натяжки можно говорить, что нельзя знать истории русской философии не изучая историю русской педагогики, и наоборот» [1, с. 4].

Большинство русских мыслителей считали педагогику практическим полем воплощения философских идей и одновременно указывали на значительные теоретические возможности педагогики при рассмотрении целого ряда философских проблем [2, с. 2]. Примером может служить сочинение русского религиозного философа профессора Киевской духовной академии П. Линицкого «Образовательное значение философии» (1872). Автор пишет, что «... философия всегда имеет характер национальный, ибо есть выражение самосознания народного духа», философия проникает во все стороны духовной жизни народа, в том числе в образование и воспитание, а поэтому «... общее образование должно соединиться с образованием философским» [3, с. 14]. Подтверждающим примером существующей традиции взаимосвязи философии и педагогики может служить работа М. М. Рубинштейна «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» (1920), в которой существует специальная глава «Необходимость философского фундамента в педагогике».

В свою очередь, русская педагогика всегда отражала наиболее популярные философские тенденции времени (кстати, не только в отечественной, но и зарубежной традиции), а отечественные педагоги сами непосредственно занимались философскими проблемами, разрабатывали те или иные философские течения. И в педагогике, и в философии, особенно первой половины XX в., воспитание относили к приоритетной области человеческой жизни, видели в нем путь преобразования человека и человечества, а педагогические проблемы рассматривали исходя из философских методологических оснований, философской антропологии. «Пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее чем игнорирование законов природы» [4, с. 45]. Этим тезисом Гессен предупреждал, насколько деструктивным для человека и общества может быть

пренебрежительно-снисходительное отношение философии к педагогике, образованию, воспитанию, как разрушительно и неуважительное отношение педагогики к философии.

На рубеже XX и XXI вв. необходимость единства философии и педагогики была ясно осознана, начался поиск философских оснований новой образовательной политики. Несмотря на сложность и противоречивость этого поиска, сам факт его развития важен и продуктивен для дальнейшего функционирования образовательной системы в России. Создать такую систему образования, которая обеспечила бы формирование и развитие нового, свободного, творчески действующего человека, невозможно без формирования соответствующего философского основания. Поиски такого основания идут в последнее время активно. Этот процесс сопровождается возрастающим интересом к опыту прошлого.

Постановка задачи. *Проблемы и парадигмы современного образования.* Образование является социальным институтом, который имеет многовековую историю и в настоящее время включает в себя огромное количество учреждений. Цель образовательного процесса тройкая – передача ученикам знаний, социального опыта и умения пользоваться полученными знаниями и опытом. В процессе образования решается множество различных задач, но в самой главной части оно связано с передачей духовной культуры от тех, кто ее производит, к тем, кто ее потребляет. Поэтому образование выступает главнейшим условием воспроизводства общественной жизни во всем ее многообразии [5, с. 514].

Действительно, образование ценно тем, что обеспечивает усвоение систематизированных знаний, умений и навыков, готовящих человека к жизни и труду. Традиционно главной составляющей образования считают знания, поскольку именно они культивируют все иные ценности: переживания, отношения и творчество. Однако личностно-ориентированная гуманистическая парадигма образования XXI века приобретение знаний, умений и навыков не рассматривает в качестве явлений первого порядка. Это лишь средство формирования цельной личности, человека «благорожденного образа» (Л. Андреев) и «космического развития» (В. Вернадский). В современной парадигме образования на первое место выходит понимание личности как изначально открытого, проективного (самоактуализирующегося) существа.

Сложность ситуации в современном образовании во всем мире состоит в том, что существующая система образования готовила и продолжает готовить не столько личность, сколько специалиста. Воспитание личности связано с формированием у нее своей точки зрения, самостоятельной позиции в отношении смысла своего существования, значимости тех знаний, которые он получает в процессе образования. Воспитание личности – это прежде всего пробуждение интереса к целям и смыслам своего существования, бытия других людей, человеческого общества. Поэтому учиться в широком смысле слова – это учиться стать человеком, то есть личностью, способной понимать цели и задачи общества, в котором он живет, находить в этой жизни свое место, видеть пути и возможности своего сознательного участия в жизни своей страны. Утилитарный и функциональный подход

к обучению и процессу образования, который господствует в настоящий момент, во многом способствует автоматизации личности, отчуждению человека, обособлению его от других во всем, что выходит за рамки профессиональной подготовки.

Поиски выхода из кризиса образования, заявившего о себе в мире еще во второй половине XX столетия, привели к выводам о том, что необходим переход к новой образовательной парадигме. При этом сразу определились четкие противоречия между двумя ведущими парадигмами – гуманистической и компетентностной [6, с. 7]. Гуманистический подход базируется на признании уникальности личности, ее праве на приобщение к ценностям мировой и национальной культуры, на самоопределение и выбор собственной траектории развития. Компетентностный подход исходит из противоположной позиции: в процессе обучения человек должен приобрести вполне конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества, владея которыми, он сможет стать успешным в жизни.

Именно последняя парадигма, направленная на формирование «прагматической доблести современного человека», на 99% заложена в реформу образования. При этом большинство родителей хотят, чтобы их ребенок много знал, все умел и при этом был всесторонне развит личностно. А этого, к сожалению, невозможно достичь одновременно в условиях школьного образования. И в этой борьбе побеждает прагматизм. А значит, духовность и развитие личности отходят на второй план. К сожалению, это не может не сказаться на развитии общества и государства, поскольку не может быть нормальной экономики при разрушении духовных ценностей.

Следует отметить, что для преодоления новых проблем в образовании, возникших в связи с изменившимися природными и социальными условиями существования человека и общества, для выхода из состояния кризиса как общества в целом, так и в сфере образования в частности, необходимо новое осмысление детства в контексте образовательной и общественной сфер жизни общества. Стоит подчеркнуть, что решение практических проблем воспитания и образования сегодня требует своего философского осмысления, так как на уровне частнонаучного теоретического анализа оказывается проблематичным в силу многочисленности и разнонаправленности существующих концепций и теорий педагогики и психологии. При этом неизбежно возрастание осознания философской и научной общественностью общественно-исторической и социокультурной специфики детства, которое только повышает методологическую, теоретическую и практическую актуальность антропологической проблематики и вопросов, связанных с управлением процессами развития человека в онтогенезе.

Результаты. *Социально-философское осмысление детства как основа парадигмального сдвига в системе образования.* Проблемы воспитания, обучения и образования человека сохраняют свою актуальность с глубокой древности потому, что в процессе своего развития человек парадоксальным образом должен научиться не только репродуктивной деятельности в социуме, но еще и самовоспитанию, целенаправленному самоизменению.

В этом контексте особую значимость приобретают современные попытки нового, социально-философского осмысления детства как начального периода становления личности и основного периода воспитания и образования подрастающего человека. Детство представляет собой обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых объективно ставятся задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяются направления их деятельности с ним. Нарушение взаимосвязей между миром взрослых и детей лишает последних способности гармонизировать отношения с миром природы, обыденной реальностью и искусством, с самим собой и другими людьми, что закономерно разрушает самобытность образа детства [7, с. 23]. Парадокс в том, что взрослое сообщество, способствуя формированию состояния детства, не учитывает его саморазвитие. Он может быть разрешен, если преодолеть предрассудки и штампы по отношению к детству, сложившиеся как в обществе, так и у педагогов, переориентировать их педагогическое мышление от взгляда на детство как счастливый и беспечный период жизни человека к принятию его как самоценного феномена.

Воспитательное влияние мира взрослых, вписываясь в определенный социальный, культурный и исторический контекст, формирует свою педагогическую парадигму детства, которая понимается как совокупность установок, ценностей, характерных для членов данного общества на определенном историческом этапе, путей и механизмов их практической реализации и области педагогической поддержки, образования и воспитания детей. С развитием общества изменялись концепции детства в педагогике, в которых все более возрастала роль систематического обучения для «подготовки детей к жизни» и укреплялось авторитарное воспитание.

В современном общественном сознании сложились стереотипы, подменившие подлинное понимание детства и заботу о нем. Исторически сложилось так, что между миром взрослых и миром детей существуют отношения, в которых мир человека – это мир взрослого, а детство – это всегда элемент жизни взрослого, сырье, в котором воплощается их генетический опыт, возможность формировать мир детства по своему подобию. Взрослые как бы хотят доказать, что этот мир предназначен для них и их воздействие направлено на то, чтобы дети осознали это.

Отношения взрослых и детей, названные Ф. Дольто «взрослоцентризм», традиционно сложившиеся в XIX–XX веках, строятся на отношении к детям как неравноценной и подчиненной части мира взрослых, где они вечные ученики, задачей которых является взросление в усвоении, воспроизводстве содержания и образа жизни взрослых. Мир детства всегда так или иначе деформирован миром взрослых, которым неизвестна его подлинная природа, и на любом этапе детства они видят лишь отклонения от взрослости. С этих позиций развитие ребенка становится следствием взросления, а развивающийся ребенок всегда остается «чистой потенцией», всегда еще чего-то не знающим и чего-то не умеющим.

Таким образом, для современного положения детей в нашем обществе характерна социальная депривация, т.е. лишение, ограничение, недостаточность тех или иных условий, необходимых для развития и выживания каж-

дого ребенка. Причины такого состояния детства в свое время выделил еще Я. Корчак, назвав их барьером, существующим между взрослыми и детьми: несовершенство мира и общения взрослых с детьми; формализм работы детских учреждений, функционирующих без учета детских интересов.

Таким образом, становится ясно, что для выхода из «кризиса детства» от многих педагогов потребуется образование нового смысла своей деятельности, понимание того, что действительно важно для детей, пересмотра способов построения их совместной жизни в соответствии с этими новыми представлениями. Только выход на уровень смысла может восполнить и воссоединить опыт с полнотой знания о детстве, именно смысл может создать условия для выхода за границы стереотипов, что позволит воспитателям самим стать источником своей профессиональной позиции.

В силу консервативности образовательной системы и ее субъектов (работников управления образованием, педагогов, самих обучающихся и их родителей) в общем и профессиональном образовании до сих пор доминируют методы «прямой» передачи информации (объяснительно-иллюстративный, сообщающий, информационно-рецептивный, репродуктивный). Это традиционный тип обучения, который сложился еще в XVII в., получил научное обоснование в трудах Я. А. Коменского и вплоть до наших дней развивается многими поколениями педагогов, психологов, методистов [8, с. 80].

Такой тип обучения возник в ответ на потребности развития капиталистического промышленного производства, требовавшего все более широкого распространения грамотности среди подрастающего поколения. На первый план вышли функция полезности, подготовки людей, способных обслуживать расширяющееся производство. С этого момента и вплоть до наших дней основная миссия образования формулируется как передача ученику, студенту системы практических знаний, умений, навыков, приобретение ими полезной для общества профессии, подготовка к труду.

Массовое образование потребовало опоры на знание закономерностей процесса познания человеком мира и себя в нем. Я. А. Коменский исходил из принципа природосообразности. Он писал, что «подобно тому, как на чистой доске писатель может написать все, что угодно, так и в человеческом уме одинаково легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения. Если этого не происходит, то вина не в доске, если только она не шероховата, а в неумении пишущего» [9, с. 72].

Функции преподавателя и обучаемого в традиционной парадигме ясны и легко воспроизводимы любым, кто владеет содержанием обучения, а круг включаемых при этом в работу психических функций обучаемого весьма ограничен. Методика традиционного обучения не предусматривает работу обучающегося на уровне мышления и личности (потому что таким он не признается педагогами!). Более того, мышление обучающегося, связанного с сомнением, постановкой вопросов, самостоятельными суждениями, является мешающим педагогу фактором, который необходимо как можно быстрее устранить.

В условиях традиционного обучения, или, как писал Дж. Брунер, «абстрактного метода школы», осуществляется прямое управление деятельностью учащегося или студента, «передача» информации от преподавателя

к ученику, «обучаемому»; последний по-прежнему выступает объектом управляющего воздействия педагога. Но в отличие от предшествующего ему догматического типа обучения учитель не просто требует запоминать учебный материал, а убеждает в привлекательности целей обучения, объясняет логику преподаваемого знания, иллюстрирует или оказывает его истинность и практическую полезность.

Как мы уже отметили, подобное представление о механизмах усвоения социального опыта доминирует вплоть до настоящего времени в сознании многих педагогов, делающих основной акцент на передаче и запоминании обучающимися готовой учебной информации, которая несет знание о прошлом, о прошлых ситуациях теоретического или практического действия («школа памяти»). Как продолжение данных представлений сегодня сохраняется и традиция отношения к детям с позиции авторитарной педагогики, и хотя эта позиция не подчеркивается, а всячески вуалируется, тем не менее она препятствует нормальному развитию детей и наносит ущерб их психическому и физическому здоровью.

Обостряет эту ситуацию отсутствие в культуре и педагогике понимания сущности и уникальности феномена детства, а как следствие – субъектного принципа построения отношений между миром детей и миром взрослых. На практике это воплощается в отношении к детям как к объекту наблюдения, преобразования, влияния, которое неизменно приводит взрослого к тактике воздействия на ребенка, а не взаимодействия или партнерства с ним. Такое непонимание феномена детства ведет к форсированию адаптации детей к системе ценностей и представлений о мире, признанной взрослыми, обеднению и сокращению самого детства.

Со всем вышесказанным связана проблема логики профессиональной подготовки педагогов, которая традиционно строилась от изучения понятий к педагогическим феноменам. Практика профессиональной подготовки педагогов показала что, воспринимая идеи гуманизации на рациональном уровне, педагоги не принимают детство как феномен, это находит свое выражение в отношении к нему как объекту приложения своих педагогических усилий и приводит к авторитарной педагогической позиции. Можно отметить, что сегодня учителя продолжают готовиться для вчерашней системы образования. Более того, до сих пор не проверяются способности абитуриентов педагогических вузов, да и работающих педагогов к педагогической деятельности [10, с. 8]. Направленность обучения на модификацию интерпретации педагогами детства вынуждает искать и новые способы понимания действительности, изменение в отношениях, переживаниях, образе мыслей, распространении нового взгляда на уже имеющиеся факты.

Выводы. Анализ современных проблем отношения к детству и образованию детей в теории и практике позволяет выделить следующие противоречия:

– между изменяющейся парадигмой детства в обществе и стойкими стереотипами взглядов на него педагогов на основе традиционных подходов взрослого мира, приводящих их к авторитарной педагогической позиции;

– между потребностью педагогической практики в педагоге, творчески интерпретирующем, переосмысливающим детство и себя в нем, и отсутствием эффективных методов интерпретации и смыслообразования в профессиональной подготовке воспитателей;

– между декларацией гуманизации образования и отсутствием стремления педагогов сделать главной его целью само детство.

Итак, изменение общественных и педагогических парадигм в последние десятилетия XX и начале XXI века обострили интерес к детству. Эти изменения определили именно детство и ребенка конструктами общественного и педагогического мышления. Они высветили новую социально-историческую парадигму детства, как определяющую общую исследовательскую установку, в которой концентрированно выражен специфический стиль мышления о детстве и детском развитии, зависящий от общественно-исторических условий [11, с. 115].

В современных условиях качественного усложнения всей системы многоплановых человеческих отношений проблема отношений взрослых и детей приобретает особую остроту [12, с. 19]. Современная концепция детства определяет новые отношения мира взрослых и мира детства, их стремление к осуществлению следующих принципов: равенства обоих миров, диалогизма их отношений, сосуществования, свободы; единства и принятия друг друга. Развитие детства совершается в среде взрослых и рассматривается как результат социогенеза взаимоотношений детей и взрослых. В общей системе отношений в мире детства и с миром взрослых детство выделяется как особая социальная структура и как особый реальный субъект, одинаково важный и для детей, и для взрослых. Такой подход способствует выработке новой, гуманистической парадигмы, основанной на понимании мира детства, его защите и охране против сокращения и безжалостной эксплуатации, борьбе за его материальное благополучие. Возникшая проблема экологии детства современных детей призывает общество, и в первую очередь педагогов, защитить и сохранить детство.

Приоритетом современного образования, безусловно, является саморазвитие личности ребенка в свободных формах жизнедеятельности. При этом преодоление отчуждения личности от духовности (знаний, норм и ценностей) мыслится как слияние горизонтов индивидуального и культурно-исторического жизненных миров. Открывая для личности пространство со-бытия с другими Я, образование призвано восстановить смысловую целостность культурного поля, что в свою очередь предполагает владение языковыми кодами, необходимыми для понимания культурного контекста. В связи с этим приобретают особую актуальность герменевтические аспекты образования, т.к. интерпретация необходимо включает креативный элемент, т.е. должна выступать как актуализация всегда незавершенного творческого процесса. Но в этом сотворчестве потребности индивидуальной самореализации представляются весомее задач «общего дела», культурной и исторической преемственности.

Смысловое значение «образование» от «образовывать» близко глаголам «выводить» или «вызывать», например, наследственные потенции, силы, возможности ребенка для перевода их из одного состояния в дру-

гое, более обширное и качественное. Современный смысл образования все чаще связывают с формой или способом вхождения, вживания индивида в мир, ценностное бытие, в природу и культуру. Дать образование – это значит помочь осуществить индивиду его собственные и родовые человеческие смыслы жизни, развить всю его человеческую сущность в соответствии с современным историческим уровнем социума.

Модернизационные процессы в российском образовании, протекающие в условиях кризиса школьного, общественного, семейного воспитания, разрушения образовательно-воспитательной парадигмы прошлого столетия и еще не сложившейся новой педагогической парадигмы, также делают необходимым новое осмысление детства и ребёнка. Основания современной педагогической парадигмы целесообразно искать прежде всего в комплексном понимании феномена детства. Обоснование и апробация новой школы, теоретические разработки проблемы самоопределения и практика формирования самоопределяющейся, отвечающей за свой выбор личности, к сожалению, не разрешают остроты проблемы социализации: занятости, получения образования, гарантирующего востребованного специалиста, имеющего возможность реализовать себя как личность в своей родной стране. Необходимость формирования личности, умеющей найти опору в себе самой, актуализирует детство как метафизическое начало человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Емельянов Б. В.** Русская философия и педагогика: исторические пути взаимодействия. Православие, современное образование и культура. – Барнаул, 1996.
2. **Наумов Н. Д.** Философские основания педагогических теорий в России в XX в.: автореферат дис. ... докт. филос. наук. – Екатеринбург, 2004.
3. **Линицкий П.** Образовательное значение философии: Речь // Труды Киевской духовной академии. – 1872. – № 11.
4. **Гессен С. И.** Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.
5. **Социальная философия:** учебник / под редакцией И. А. Гобозова. – М.: Издатель Савин С. А., 2003.
6. **Вербицкий А. А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009.
7. **Ганина С. А.** Феномен детства в контексте исторической и социокультурной динамики России: социально-философский и религиоведческий аспекты. – Орехово-Зуево, 2011.
8. **Джуринский А. Н.** История зарубежной педагогики. – М.: ФОРУМ; ИНФРА-М, 1998.
9. **Коменский Я. А.** Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.
10. **Иванова С. В.** Формирование творческого мышления школьников как государственная и научно-педагогическая задача // Ценности и смыслы. – 2012. – № 3. – С. 4–9.
11. **Ганина С. А.** Феномен детства в контексте ценностей современного образования: философский аспект проблемы // Философия образования. – 2013. – № 1. – С. 113–117.

12. **Демакова И. Д.** Понятие «детство» в психологии и педагогике // Ценности и смыслы. – 2012. – № 3. – С. 14–22.

REFERENCES

1. **Emelyanov B. V.** *Russkaya filosofiya i pedagogika: istoricheskie puti vzaimod-eystviya. Pravoslavie, sovremennoe obrazovanie i kultura.* [Russian philosophy and pedagogics: historical ways of interaction. Orthodox, modern education and culture]. Barnaul, 1996.

2. **Naumov N. D.** *Filosofskie osnovaniya pedagogicheskikh teoriy v Rossii v XX v.* Diss. dokt. filos. nauk [Philosophic fundamentals of educational theories in Russia in the XX century. Dr. Philosophic. sci.thesis] Ekaterinburg, 2004.

3. **Linitskiy P.** *Obrazovatelnoe znachenie filosofii: Rech* [Educational value of philosophy: Speech]. *Trudy Kievskoy duhovnoy akademii.* [Proc. of Kiev Theological Academy]. 1872. no. 11.

4. **Gessen S. I.** *Osnovy pedagogiki: vvedenie v prikladnyuyu filosofiyyu* [Fundamentals of Pedagogics: introduction to Applied Philosophy]. Moscow, School-Press Publ., 1995.

5. **Gobozova I. A.** *Sotsialnaya filosofiya: uchebnik.* [Social Philosophy: student-book.] Moscow, “Savin S. A. Press” Publ., 2003.

6. **Verbitskiy A. A.** *Lichnostniy i kompetentnostniy podhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personal and competency-based approach in education: problems of integration]. Moscow, “Logos” Publ., 2009.

7. **Ganina S. A.** *Fenomen detstva v kontekste istoricheskoy i sotsiokulturnoy dinamiki Rossii: sotsialno-filosofskiy i religiovedcheskiy aspekty.* [The phenomenon of childhood in contexts of historic and sociocultural dynamics of Russia: social and philosophic aspects of religious studies]. Orekhovo-Zuevo, 2011.

8. **Dzhurinskiy A. N.** *Istoriya zarubezhnoy pedagogiki.* [History of foreign Pedagogics]. Moscow, FORUM; “INFRA-M” Publ., 1998.

9. **Komenskiy Ya. A.** *Antologiya gumannoy pedagogiki.* [Anthology of humane pedagogics]. Moscow, “Shalva Amonashvili Press” Publ., 1996.

10. **Ivanova S. V.** *Formirovanie tvorcheskogo myshleniya shkolnikov kak gosudarstvennaya i nauchno-pedagogicheskaya zadacha* [Creative thinking of pupils as public and scientific-pedagogical problem]. *Tsennosti i smysly. – Values and meanings*, 2012, no. 3 (19). pp. 4–9.

11. **Ganina S. A.** *Fenomen detstva v kontekste tsennostey sovremennogo obrazovaniya: filosofskiy aspekt problemy* [The phenomenon of childhood in contexts of the values of modern education: philosophic aspect of the problem]. *Filosofiya obrazovaniya-Philosophy of education*, 2013, no. 1 (46). pp. 113–117.

12. **Demakova I. D.** *Ponyatie “detstvo” v psikhologii i pedagogike* [The concept of “childhood” in psychology and pedagogics]. *Tsennosti i smysly. – Values and meanings*, 2012. no. 3 (19). pp. 14–22.

BIBLIOGRAPHY

Boguslavskiy M. V. *Nauchno-metodicheskie paradigmy: istoriya i sovremennost* [Scientific and methodic paradigms: the past and the present]. *Sovremennyye problemy istorii obrazovaniya pedagogicheskoy nauki: v 3 t.* [Modern problems of the history of education pedagogics: 3 volumes]. Moscow, ITP MIORAE Publ., 1994. Vol. 1.

Bruner Dzh. *Psikhologiya poznaniya.* [Knowledge psychology]. Moscow, “Progress” Publ., 1977.

Dolto F. *Na storone rebenka*. [On the side of the child]. Saint-Petersburg, „Peterburg XXI vek“ Publ., 1997.

Dudenkova I. V. *Vozmozhnost kak kategoriya filosofii detstva*. [An opportunity as a category of philosophy of childhood]. *Tsennosti i smysly – Values and meanings*, 2012, no. 3 (19). pp. 32–48.

Feldshteyn D. I. *Sotsialnoe razvitie v prostranstve-vremeni Detstva*. [Social development in space-time Childhood]. Moscow, “Flinta” Publ., 1997.

Korchak Ya. *Kak lyubit rebenka*. [How to love a child]. Moscow, «Dom» Publ., 1990.

Nefedova L. K. *Detstvovanie kak sostoyanie svyazi mira s chelovekom v russkoy filosofii*. [“Childhoodness” as the communication status of the world with a man in Russian philosophy]. *Tsennosti i smysly – Values and meanings*, 2012, no. (19). pp. 23–32.

Rubinshteyn M. M. *Ocherk pedagogicheskoy psikhologii v svyazi s obshchey pedagogikoy*. [Sketch of educational psychology in connection with the General Pedagogics]. Moscow, 1920.

Информация об авторе

Ганина Светлана Александровна (Москва, Россия) – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента, факультет экономики, управления и финансов НОУ ВПО «Российский новый университет» (г. Москва, e-mail: svetla3@yandex.ru).

Information about the author

Svetlana A. Ganina (Moscow, Russia) – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Chair of Management at the Faculty of Economics, Administration and Finance in Russian New University (Moscow, e-mail: svetla3@yandex.ru).

Принята редакцией 23.10.2014

УДК 378

РОССИЙСКИЕ ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

В. И. Кудашов, О. В. Новосёлова

Реферат. *Структурные сдвиги в мобильности являются показателем интеграционных процессов и свидетельствуют о все более развивающемся соперничестве разных стран за студентов на международном рынке образования. По прогнозам ЮНЕСКО, к 2025 году число студентов, обучающихся за рубежом, может достигнуть 7 миллионов человек. В ряде стран доходы от экспорта образования настолько велики, что являются, по сути, бюджетобразующими. Однако сектор образовательного экспорта в России не назовешь сверхдоходным.*

В статье рассматривается место российских университетов в международном образовательном пространстве и анализируется сложившаяся ситуация в российских вузах, которая замедляет процесс интернационализации.