

Раздел I
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Part I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS
OF CONCEPTION OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 37.013.075

О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ ТЕОРИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Часть II

Т. А. Арташкина

Реферат. Автор утверждает, что возлагать основную вину за отрицательные результаты проводимой модернизации отечественного образования на Министерство образования и науки является не вполне корректным. Однако при проведении экспертиз и принятии решений не учитываются два существенных обстоятельства: неоднородность социальной и культурной среды, как внешней по отношению к институту образования, так и внутренней; отсутствие полноценной теории педагогического эксперимента.

Проблема педагогического эксперимента является предметом изучения в данной работе. При исследовании этой проблемы широко использовались такие методы теоретического исследования, как анализ и синтез, классификации, методы сравнительного исследования, герменевтический метод, а также прогностический метод и метод кейс-стадис. Кроме этого, использовался метод научного наблюдения как метод сбора эмпирической информации.

Основными параметрами педагогического эксперимента, от которых непосредственно зависят его ход и результаты, являются следующие факторы: научный статус педагогической науки; наличие мощного субъективного фактора; количество испытуемых, участвующих в эксперименте, и репрезентативность выборки; наличие педагогического риска в педагогическом эксперименте и невозможность широкого использования в педагогической практике полученных в эксперименте конкретных педагогических моделей; наличие компенсаторного механизма в инновационной деятельности внедрения.

Таким образом, понятия «педагогический риск», «надежность эксперимента», «валидность эксперимента», «чистота эксперимента и полученных

результатов», «интерпретация полученных результатов» должны стать если не основными категориями, то ключевыми понятиями теории педагогического эксперимента.

Ключевые слова: параметры педагогического эксперимента, результативность педагогического эксперимента, субъективный фактор, педагогический риск, репрезентативность выборки.

ON NECESSITY TO CREATE A THEORY OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Part 2

Artashkina, T. A.

Abstract. *The author insists on the opinion that it is not reasonable and appropriate to blame the Ministry of Education and Science for development and modernization of education in Russia resulted in negative way. The paper says that the Ministry of Education and Science makes decisions on education development according to public opinion polls, expert opinions and outcomes of experiments. However, two major factors are not taken into consideration when making decisions and carrying out an expertise; they are inhomogeneous social and cultural environments, here we mean external and internal inhomogeneity in relation to education; and lack of a comprehensive theory of pedagogical experiment.*

The paper focuses on the problem of pedagogical experiment. In the research, the author applied such methods of theoretical research as analysis and synthesis, classification, comparative research, hermeneutic and discourse methods, and prognostic method and case-studies methods as well. The method of scientific observation was applied as a method of empirical data collecting.

The main factors of pedagogical experiment influencing its implementation and outcomes are scientific status of pedagogics; significant subjective factor; amount of rates and representativeness of sampling; pedagogical risks in a pedagogical experiment and impossibility of special pedagogical samples applying received as a result of pedagogical experiment in of specific pedagogical models developed in the course of the experiment; and compensatory mechanism in innovative implementation.

So, the terms 'pedagogical risk', 'experimental reliability', 'experimental validity', 'experimental integrity' and 'results' interpretation' should become the key notions in the theory of pedagogical experiment.

Key words: *pedagogical experiment criteria, efficiency of pedagogical experiment, subjective factor, pedagogical risks, representativeness of sampling.*

Введение. С середины 1990-х гг. в России начался процесс модернизации образования, который принял активный характер в конце 1990-х – начале 2000-х гг. Модернизация образования стала рассматриваться как политическая и общегосударственная, общественная и общенациональная задача. Но уже первые итоги процесса модернизации показали, что ожидания не подтверждаются или подтверждаются, но очень слабо. В обществе возникает стойкое ощущение, что модернизация образования осуществляется методом проб и ошибок.

В последние годы наиболее радикальной критике подвергался проект новых образовательных стандартов для средней школы. Данный проект, выставленный на всеобщее обсуждение, критиковался прежде всего за непонятную терминологию и наукообразный способ изложения основных положений («птичий язык бюрократии» [1]). Особенно резкой критике подвергались проекты уровневого и вариативного обучения в средней школе. Поэтому вовсе не случайно тогдашний министр образования и науки А. А. Фурсенко постоянно подчеркивал, что проект новых стандартов для старшей школы был подготовлен экспертами, а не министерством.

Споры о том, нужна или не нужна модернизация отечественного образования, практически уже не идут. Уже давно стало ясно, что советская система образования не только адекватно соответствовала тому обществу, где она была сформирована, но и была эффективной для него. Другая система образования в советский период просто не смогла бы действовать. Но точно так же советская система образования не может функционировать в принципиально иных условиях.

До начала перемен общество, объединявшее народы с разными социокультурными и даже цивилизационными традициями, являло собой некую целостность, скрепленную единой государственностью, общностью социально-экономического строя, доминировавшей в общественном сознании социалистической идеологией, коллективистским образом жизни. Все эти факторы гарантировали в определенной степени однородность социальной и культурной среды. В настоящее время российское социокультурное пространство не только является многонациональным и многоконфессиональным, но и распадается на отчетливо выраженные субкультурные ареалы, среди которых выделяются «средний класс», «новые русские», «новые бедные», маргиналы, криминалитет, альтернативные молодежные субкультуры и т.д. Их представители ориентируются на различные культурные модели и стратегии жизненного выбора. Но и сами субкультуры не отличаются однородностью. Эта разница особенно заметна для субкультур столичных городов и периферии, городов и сельской местности. И такая социокультурная неоднородность очень редко учитывается в педагогических экспериментах и особенно при интерпретации полученных экспериментальных данных.

Кроме того, широко известно, что визитной карточкой современной эпохи является информационная революция, пятая после возникновения речи, изобретения письменности, книгопечатания, радио и телевидения. Информационная культура в широком смысле сыграла большую роль в развитии человеческой цивилизации, т.к. ее активный характер способствовал преобразующей деятельности человека. В то же время это деятельность, направленная на оптимизацию всех видов информационного общения, создание наиболее благоприятных условий для того, чтобы ценности культуры были освоены человеком, органично вошли в его образ жизни. Все более широкое использование информационных технологий в практике обучения с этой точки зрения является оправданным. Однако новая культура – культура информационного общества – предъявляет свои, особые требования к педагогическому эксперименту.

Необходимость создания теории педагогического эксперимента детерминирована самой современной эпохой.

Постановка задачи. Классическая схема педагогического эксперимента полностью адекватна схеме недедуктивного умозаключения, которая в формальной логике носит название «объединенный метод сходства и различия». Его формальная схема имеет следующий вид:

При обстоятельствах АБВ возникает явление а.

При обстоятельствах АДГ возникает явление а.

При обстоятельствах АДК возникает явление а.

При обстоятельствах БВ не возникает явление а.

При обстоятельствах ГД не возникает явление а.

При обстоятельствах ДК не возникает явление а.

Вероятно, обстоятельство А является причиной явления а.

Данная логическая схема показывает, что путем анализа множества случаев обнаруживают как сходное в различном (первые три посылки умозаключения), так и различное в сходном (следующие три посылки). Заключение (вывод), полученное по методу сходства, проверяется при помощи метода различия.

В условиях обучения это выглядит следующим образом. Преподаватель замечает, что при изучении определенного содержания учебного предмета или при применении конкретного методического приема (обстоятельство А) его ученики значительно лучше усваивают учебный предмет. Неоднократные наблюдения подтверждают вывод преподавателя («метод сходства»). Тогда он формирует или выбирает две группы учащихся: одна группа – контрольная, другая – экспериментальная. В контрольной группе обучение осуществляется на основе старого содержания учебного предмета или без применения нового методического приема (обстоятельство А отсутствует). В экспериментальной группе, напротив, преподавателем используется новое содержание учебного предмета или открытый преподавателем на первом этапе новый методический прием (существует наличие обстоятельства А). Полученные результаты сравниваются («метод различия»).

Существующие рекомендации для проведения педагогического эксперимента по этой схеме фактически ничем не отличаются от общих рекомендаций, которые формулируются в формальной логике для схем умозаключения по методу сходства и по методу различий. Эти рекомендации таковы.

1) Для метода сходства:

– степень вероятности вывода по методу сходства зависит от числа рассматриваемых случаев и от степени различия всех предшествующих условий;

– чтобы увеличить степень доверия к заключению, сделанному по данному методу, необходимо увеличить либо количество анализируемых случаев (количество посылок), либо количество анализируемых признаков (предшествующих обстоятельств);

– заключение по методу сходства рекомендуется проверять путем лабораторных испытаний.

2) Для метода различия:

– данный метод является наиболее надежным при определении причинно-следственной зависимости, так как наиболее точно соответствует определению причины и следствия;

– заключение, полученное по данному методу, всегда можно проверить в лабораторных испытаниях;

– применение данного метода возможно в минимальном количестве случаев (достаточно двух: когда явление наступает и когда оно не наступает).

Однако в современных социально-культурных условиях такая схема педагогического эксперимента все чаще и чаще перестает срабатывать. Поэтому основной целью нашего исследования было изучение основных параметров педагогического эксперимента.

В своем анализе мы широко использовали такие теоретические методы научного исследования, как анализ и синтез, классификации, методы сравнительного исследования, герменевтический метод, а также прогностический метод и метод кейс-стадис. Кроме этого, нами использовался метод научного наблюдения как метод сбора эмпирической информации.

Результаты. Основными параметрами педагогического эксперимента, от которых непосредственно зависят и его ход, и его результаты, являются следующие факторы.

Научный статус педагогической науки. Как указывается в педагогической литературе, педагогический эксперимент начинается с теоретического этапа, на котором осуществляется постановка проблемы, определяются цели эксперимента, формулируются объект, предмет, задачи и гипотезы исследования. Понятно, что объект, предмет, задачи эксперимента должны в первую очередь коррелироваться с той отраслью педагогической науки, в рамках которой осуществляется эксперимент. Важность такой корреляции детерминируется логическим статусом понятия «образование», которое является концептом, что с необходимостью требует дополнительной экспликации объекта, а значит, и его дифференциации и более точного определения предмета при переходе к конкретной отрасли педагогического знания.

Формирующаяся на наших глазах наука об образовании имеет гораздо более сложную структурную организацию, чем простая дисциплинарная организация. В этой интегративной науке присутствуют и эмпирический, и теоретический уровни исследования. Кроме того, весь корпус научного знания об образовании может быть разделен и по другому основанию: фундаментальные и специальные, теоретические и прикладные знания. Поэтому естественно возникает вопрос: в рамках какой науки должен проводиться педагогический эксперимент – теоретической или экспериментальной?

Статус науки непосредственно фундирует цели педагогического эксперимента: такой эксперимент призван подтвердить основные положения педагогической теории или же педагогический эксперимент является средством сбора эмпирических данных, подлежащих дальнейшему теоретическому обобщению? Нечетко выделенные цели и задачи эксперимента существенно понижают степень чистоты получаемых в его ходе результатов.

Так, например, любая педагогическая теория не является абсолютно истинным знанием и, как правило, в своем содержании опирается на определенные, вполне конкретные гипотезы.

Как известно, гипотеза – это такая форма организации знания, которая не может быть непосредственно оценена с точки зрения ее истинности или ложности. Она задает некоторое поле неопределенности. Снятие этой неопределенности происходит в ходе теоретического (логического) обоснования (доказательства) гипотезы и (или) ее опытного подтверждения или опровержения, т.е. эмпирического обоснования. Так, организованный педагогический эксперимент должен обеспечивать адекватное сравнение получаемых результатов с заранее заданным эталоном, а полученные экспериментально результаты должны подтвердить или опровергнуть проверяемую гипотезу (педагогическую теорию).

Наличие мощного субъективного фактора. Как бы ни был хорошо организован педагогический эксперимент, из него никогда невозможно полностью исключить субъективный фактор, т.к. в педагогической деятельности, как правило, взаимодействуют два субъекта – обучаемый и обучающий. Оба, как правило, принадлежат к разным субкультурам. Вовсе не случайно в учебниках по педагогике отмечается, что «трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо в совершенстве владеть техникой его проведения, здесь требуются особая деликатность, такт, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемым» [2].

Задача существенно усложняется, когда от педагогического эксперимента переходят к инновационной деятельности внедрения полученных экспериментально результатов. Здесь так же, как и в эксперименте, взаимодействуют два субъекта – обучаемый и обучающий. И уже четыре субъекта могут, а вернее принадлежат к разным субкультурам. Без конструктивного культурного диалога между представителями этих субкультур никакой акт внедрения педагогических новшеств не может увенчаться успехом. Известный советский культуролог Ю. М. Лотман в одной из своих лекций, прочитанных на телевизионном канале «Культура», сформулировал необходимое условие любого диалога: переход на другой язык, язык Другого. В условиях неоднородной социокультурной среды переход на другой язык, язык Другого в педагогическом эксперименте и в инновационной деятельности внедрения экспериментально полученных результатов не гарантирован.

Таким образом, субъективный фактор проявляется следующими своими гранями:

- инновационная деятельность внедрения существенно зависит от субъектов педагогической деятельности;
- субъективно новое может не быть объективно новым;
- субъективный фактор способен как усилить, так и существенно ослабить, если не свести на нет, эффективность результатов инновационной деятельности.

Количество испытуемых, участвующих в эксперименте, и репрезентативность выборки. В социологических науках для сбора эмпирических

данных, например, выборочным методом на основе опроса, четко установлена закономерность между общим количеством опрошенных (объем выборочной совокупности) и получаемой при этом ошибкой (ошибка выборки), а также проверяется основное свойство выборки – ее репрезентативность. Именно эти сведения позволяют определить пути и способы использования полученных результатов. В педагогических науках сведения и рекомендации подобного типа отсутствуют. Независимо от того, в каких условиях протекает педагогический эксперимент – лабораторный или естественный – вопрос о количестве испытуемых обычно даже не возникает (см., например [2; 3]). На практике срабатывает правило: чем больше, тем лучше. Но, к сожалению, не всегда «больше» означает «лучше», и истина остается «где-то там».

Наличие педагогического риска в педагогическом эксперименте и невозможность широкого использования в педагогической практике полученных в педагогическом эксперименте конкретных педагогических моделей. А.А. Арламов утверждает, что «педагогический риск – это акт принятия педагогического решения в ситуации неопределенности с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата. Надежность и обоснованность этого прогноза – степень педагогического риска» [4, с. 25]. И поскольку в педагогической практике требуется время, для того чтобы результат педагогического воздействия можно было оценить как положительный или отрицательный, то наверняка условия внедрения экспериментально полученных результатов будут уже иными.

Широкое внедрение любых педагогических технологий всегда связано с тем, что в них заложено «обратное действие». Субъект, на которого направлена педагогическая технология, принципиально открыт к подобного рода педагогической деятельности, но совершенно необязательно, что инновационная деятельность внедрения приведет к положительному эффекту.

Наличие компенсаторного механизма в инновационной деятельности внедрения. Как известно, инновация (от лат. innovation – обновление, перемена) есть определенное нововведение, или новшество. По отношению к педагогической деятельности сразу же возникает вопрос: когда, где и при каких условиях такое нововведение появляется или внедряется и какова результативность инновационной деятельности? Одной из главных проблем педагогической инноватики считается переход от стихийного и слабо управляемого применения педагогами-практиками достижений педагогической науки и передового педагогического опыта к внедрению этих достижений как управляемому процессу. Неоднородность как внешней по отношению к институту образования, так и внутренней социальной и культурной среды значительно затрудняет реализацию инновационного процесса. Ускорить этот процесс можно только с помощью компенсаторного механизма.

Например, выше уже отмечалось, что при обсуждении нового закона «Об образовании» особенно резкой критике подвергались проекты уровня и вариативного обучения в средней школе. Советская система образования в условиях уровня образования обладала одним несомненным

свойством – свойством компенсаторности негативных последствий уровневой системы. К таким средствам компенсаторности необходимо отнести и систему малокомплектных школ, которые в современных экономических условиях оказались убыточными, но продолжающими выполнять социокультурную функцию в условиях сельской местности, и формируемую после Великой отечественной войны сеть школ-интернатов и т.д. Вопрос о том, плохо ли, хорошо ли действовала такая система компенсации, оставим открытым. Подчеркнем лишь, что такая система существовала.

Своей компенсаторной системой обладает и российское высшее образование. Эту функцию в определенных условиях выполняют система дистанционного и открытого образования, а также перевод студентов на индивидуальный план обучения. Наиболее широко такой перевод используется в вузах для установления индивидуального графика сдачи экзаменов и зачетов.

Без действенного компенсаторного механизма использование в российской практике системы уровневого образования является не столько проблематичным, сколько утопичным.

Между тем, для высшего образования в регионах родилась дилемма, суть которой выражается в следующем: вузы (или же филиалы вузов), являясь носителями культурных ценностей, норм, правил и идеалов, становятся генераторами социокультурных изменений соответствующего культурного ареала, однако при этом проблема трудоустройства выпускников с повестки не снимается; или же вузы (или их филиалы) осуществляют узкопрофессиональную подготовку специалистов в соответствии со своей номенклатурой специальностей. И тогда в этом случае нарастает зависимость региона от предприятия, для которого осуществляется подготовка будущих специалистов.

Выводы. В содержательном плане понятия «педагогический риск», «надежность эксперимента», «валидность эксперимента», «чистота эксперимента и полученных результатов», «интерпретация полученных результатов» должны стать если не основными категориями, то ключевыми понятиями теории педагогического эксперимента.

Для создания полноценной и технологически оправданной теории педагогического эксперимента необходимы усилия большого коллектива исследователей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бовт Г.** Стандарты дебилизации – 2 // Газета.ru. – 2011. – 21 февраля. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gazeta.ru/column/bovt/3532057.shtml> (дата обращения: 24.01.2014).
2. **Педагогика.** Юнита 1: Общие основы педагогики / разработано Д.В. Григорьевым, П.В. Степановым. – М., 2000.
3. **Вайндорф-Сысоева М. Е., Крившенко Л. П.** Педагогика: пособие для сдачи экзамена. – М.: Юрайт-Издат, 2005.
4. **Арламов А.А.** Деятельностный подход в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Краснодар, 2012.

References

1. **Bovt G.** *Standarty Debilizatsii-2* [Standards of Endarkenment – 2] Available at: <http://www.gazeta.ru/column/bovt/3532057.shtml> (accessed 24 January, 2014).
2. **Grigoryev D.V., Stepanov P.V.** *Pedagogika. Unit 1: obshchie osnovy pedagogiki* [Pedagogics. Unit 1: fundamentals of Pedagogics]. Moscow, 2000.
3. **Vaindorf-Sysoyeva M.E., Krivshenko L.P.** *Pedagogika: posobie dlya sdachi ekzamena* [Pedagogics: textbook for Exams]. Moscow, Yurait-Publ., 2005.
4. **Arlamov A.A.** *Deyatelnostnyy podhod v sotsialno-pedagogicheskom issledovanii profilaktiki deviatsii*: Diss. dokt. ped. nauk [Activity approach to socio-pedagogical research in the area of deviations preventing. Dr. Pedagogical sci. thesis]. Krasnodar, 2012.

BIBLIOGRAPHY

- Afanasyev V.V.** *Teoriya veroyatnostey v voprosakh i zadachakh: uchebnoe posobie* [Theory of probability in questions and tasks: study guide]. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 2004.
- Anikeeva O.A.** *Glava 29: Sotsiologia obrazovaniya: uchebnyy dlya studentov vuzov* [Chapter 29. Sociology of Education: student book]. Moscow, Marketing Publ., 2002. pp. 593–614.
- Avanesov V.S.** *Kompozitsiya testovykh zadaniy* [Tests]. Moscow, Assoc. Teachers-Engineers in Moscow, Publ., 1996.
- Avanesov V.S.** *Forma testovykh zadaniy: ucheb. posobiye dlya uchiteley shkol, litseyev, prepodavateley vuzov i kolledzhey* [Form of Tests: study guide for school teachers, lyceums teachers, universities and college teachers]. Moscow, RSL Publ., 2006.
- Babanskiy Yu.K.** *Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy* [Problems of increasing efficiency of pedagogical research]. Moscow, "Pedagogika" Publ., 1982.
- Berezhnova E.V.** *O sootnoshenii fundamentalnogo i prikladnogo v issledovaniyakh po pedagogike* (About correlation between the fundamental and the applied in pedagogical research). Available at: <http://www.mparlament.eduhmao.ru/info/1/3690/23083/> (accessed 28 January 2014).
- Berezhnova E.V.** *Fundamentalnoe i prikladnoe v pedagogicheskikh issledovaniyakh* (The fundamental and the applied in pedagogical research). Available at: http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1192109348&archive=1196815450&start_from=&ucat=& (accessed 28 January 2014).
- Bespalko V.P.** *Obrazovanie i obuchenie s uchastiem kompyuterov (Pedagogika Tret'yego Tysyacheletiya): ucheb.-metod. posobie* [Education and teaching applying computers (Pedagogics of the Third Millennium): Teaching Guide]. Moscow, 2002.
- Bondarenko V.F.** *Sotsiologiya Obrazovaniya: sotsiologicheskoye soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa v vuze* [Sociology of education: sociological support of academic process in the university]. Moscow, SUU Publ., 2003.
- Bulanova-Toporkova M.V.** *Pedagogika i psikhologiya v vysshey shkole: uchebnoe posobie* [Pedagogics and psychology in higher education: study guide]. Rostov-on-Don, Fenix Publ., 2002.
- Chelyshkova M.B.** *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh tekstov: ucheb. posobie* [Theory and practice of pedagogical texts development: study guide]. Moscow, Logos Publ., 2002.
- Chuyko L.V.** *Matematicheskie metody pedagogiki kak uslovie sovershenstvovaniya kachestva obrazovaniya*. Diss. kand. ped. nauk [Mathematic methods in pedagogics as a condition to improve educational quality. Dr. ped.sci.thesis]. Smolensk, 2006.

Fedotova G. A. *Metodologiya i metodika psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy: ucheb. posobie* [Methodology and methods of psychological and pedagogical research: study guide]. Velikiy Novgorod, 2006.

Petrovskiy A. V. *Osnovy pedagogiki i psikhologii vysshey shkoly: ucheb. posobie* [Fundamentals of Pedagogics and Psychology in higher institutions: study guide]. Moscow, MSU Publ., 1986. (in Russian).

Gindilis N. L. Ponyatie "nauka" v istoricheskoy retrospektive [The Concept of science in historic review]. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii – Sociology of science and technology*, 2010, vol. 1, no. 3. pp. 7–16.

Gnitetskaya T. N. *Informatsionnye modeli vnutri mezhpredmetnykh svyazey kak osnova tekhnologii obucheniya fizike*. Diss. kand. ped. nauk [Information models of intra- and inter-subject connections as foundation for teaching Physics. Cand. pedagog. sci. thesis]. Moscow, 2006.

Gvozdeva N. M. *Upravlenie sistemoy povysheniya kvalifikatsii gosudarstvennykh grazhdanskikh sluzhashchih*. Diss. kand. ped. nauk [Management in professional training of civil servants. Cand. pedagog. sci. thesis]. Moscow, 2014.

Zhuravlev V. I. *Vvedenie v nauchnoe issledovanie po pedagogike* [Introduction into pedagogical research]. Moscow, "Prosveshchenie" Publ., 1988.

Itelson L. B. *Matematicheskie i kiberneticheskie metody v pedagogike: monografiya* [Mathematical and cybernetic methods in Pedagogics: monograph]. Moscow, "Prosveshchenie" Publ., 1964.

Kedrov B. M. O naukah fundamentalnyh i prikladnyh [About fundamental and applied science]. *Voprosy Filosofii – Problems of Philosophy*, 1972, no. 10. pp. 39–49.

Kedrov B. M. *O sovremennoy klassifikatsii nauk* (Osnovnye Tendentsii v ee Evolyutsii) [About modern classification of science (The main tendencies in its evolution)] *Dialektika v naukah o prirode i cheloveke: trudy III vsesoyuz. sovehschaniya po filos. voprosam sovrem. estestvoznaniya: edinstvo i mnogoobrazie mira, differentsiatsiya i integratsiya nauchnogo znaniya* [Proceedings of the 3d Council on philosophic aspects of modern natural science: unity and variety of the world, differentiation and integration of scientific knowledge "Dialectics in natural and human science"]. Moscow, "Nauka" Publ., 1983. pp. 5–45.

Kharlamov I. F. *Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy* [Pedagogics: student book]. Moscow, "Gardariki" Publ., 2007.

Kodzhaspirova G. M. *Pedagogika: uchebnyk dlya studentov vuzov po ped. spetsialnostyam* [Pedagogics: student book]. Moscow, "Gardariki" Publ., 2009.

Krayevskiy V. V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: posobie dlya pedagoga-issledovatelya* [Methodology of pedagogical research: guide for teachers and researchers]. Samara, SamSPI Publ., 1994.

Kushner Yu. Z. *Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb. – metod. posobiye* [Methodology and methods of pedagogical research: teaching guide]. Mogilev, MSU Publ., 2001.

Maksimov N. A. *Pedagogika* (Pedagogics). Available at: <http://dic.academic.ru/> (accessed 17 January, 2014).

Objekt, predmet, zadachi i funktsii pedagogiki (Object, subject matter, tasks and functions of Pedagogics) Available at: <http://libsib.ru/pedagogika/shpargalka-pedagogike-dlya-pedagogov/2-obekt-predmet-zadachi-i-funktsii-pedagogiki> (accessed 18 January, 2014).

Okon V. *Vvedenie v obshchuyu didaktiku* [Introduction into General Didactics]. Moscow, "Vysshaya Shkola" Publ., 1990.

Smirnov S. A. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, systemy, tekhnologii* [Pedagogics: pedagogical theories, systems, and technologies]. Moscow, "Akademiya" Publ., 2001.

Babanskiy Yu. K. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya stud. ped. institutov* [Pedagogics: study guide for students of pedagogical institutes]. Moscow, "Prosveshchenie", 1988.

Slastenin V. A. *Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov ped. ucheb. zavedeniy* [Pedagogics: study guide for students of pedagogical institutions]. Moscow, "Shkola-Press" Publ., 2000.

Pidkasistiy P. I. *Pedagogika: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhey* [Pedagogics: textbook for students of pedagogical universities and colleges]. Moscow, "Ped. Obschestvo Rossii" Publ., 2002.

Slastenin V. A. *Pedagogika: uchebnik po distsipline "Pedagogika" dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy* [Pedagogics: student book]. Moscow, "Akademiya" Publ., 2008.

Piskunov A. I. *Pedagogika* (Pedagogics) Available at: <http://slovari.yandex.ru/> (accessed 17 January, 2014).

Podlasiy I. P. *Pedagogika: uchebnik dlya bakalavrov: uchebnik dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy* [Pedagogics: student book for BSc: student book]. Moscow, "Yurayt" Publ., 2013.

Podlasiy I. P. *Pedagogika: uchebnik dlya stud. ped. vuzov* [Pedagogics: student book]. Moscow, VLADOS Publ., 2008.

Polonskiy V. M. *Nauchno-pedagogicheskaya informatsiya: slovar-spravochnik* [Scientific and pedagogical information: glossary]. Moscow, "Novaya Shkola" Publ., 1995.

Pruzhinin B. I. *Prikladnoe i fundamentalnoe v etose sovremennoy nauki* [The applied and the fundamental in the ethos of modern science]. *Filosofiya Nauki* [Philosophy of science]. Moscow, IF RAN Publ., 2005. pp. 109–120.

Pruzhinin B. I. *Fundamentalnoe i prikladnoe v nauke* (The fundamental and the applied in science). Available at: http://enc-dic.com/enc_epist/Fundamentalnoe-i-prikladnoe-v-nauke-810/ (accessed 29 January 2014).

Rats M. V. *K voprosy o fundamentalnom v nauke i obrazovanii (Revisiting the fundamental in science and education)*. Available at: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/59> (accessed 29 January 2014).

Ryabinova E. N. *Razrabotka i realizatsiya individualno-korrektiruemoy tekhnologii professionalnogo obucheniya: monografiya* [Development and implementation of individually corrected technology of professional education: monograph]. Samara, Samara Research Centre RAS Publ., 2008.

Ryabinova E. N. Kvalimetriya v professionalnom obrazovanii [Qualimetry in professional education]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy Akademii Nauk – News of Samara Scientific Centre RAS*, 2009, vol. 11, no. 4 (6). pp. 1447–1452.

Sorokina N. D. *Obrazovanie v sovremennom mire (sotsiologicheskii analiz): monografiya* [Education in the modern world (sociological aspect): monograph]. Moscow, "Ekonomika i Finansy", 2004.

Predmet i objekt pedagogiki (Subject matter and object of Pedagogics) Available at: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/predmet-pedagogiki.html> (accessed 17 January 2014).

Zagvyazinskiy V. I. *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya* [Methodology and methods of didactic research]. Moscow, "Pedagogika" Publ., 1982.

Zagvyazinskiy V. I., Atkhanov R. *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb. posobie* [Methodology and methods of psychological and pedagogical research: study guide]. Moscow, "Akademiya", 2001.

Информация об авторе

Арташкина Тамара Андреевна (Владивосток, Россия) – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, доцент, Дальневосточный

федеральный университет, Школа искусства, культуры и спорта, кафедра культурологии и искусствоведения (г. Владивосток, остров Русский, поселок Аякс, 10, кампус ДВФУ, корпус F (26), кабинет F436, кафедра культурологии и искусствоведения ШИКС ДВФУ, e-mail: tam.artand@gmail.com, artash@mail.primorye.ru).

Information about the author

Tamara A. Artashkina (Vladivostok, Russia) – Doctor of Philosoph. Sc., Candidate of Pedagogics, Professor, Associate Professor at the Chair of Cultural studies and Art, School of Arts, Culture and Sports in the Far-Eastern Federal University (FEFU), village Ayaks, 10; campus of FEFU, Building F (26), Room F 436, the Chair of Cultural studies and Art. Vladivostok, Russkiy island, e-mail: tam.artand@gmail.com, artash@mail.primorye.ru

Принята редакцией 18.09.2014

УДК 37

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ БЛАГО

С. И. Черных

Реферат. *Сегодня множество теоретических и прикладных исследований, посвященных самым различным аспектам состояния и развития образования, в своей констатирующей части приходят к утверждению о том, что образование намного сложнее и многообразнее, чем представляющие его философские, социологические и экономические доктрины. В условиях быстрых и порой неадекватных общественных изменений, происходящих в образовании, исследователи часто описывают и изображают (под давлением социальных обстоятельств) образование в отрыве от его имманентных сущностных свойств. В статье предпринята попытка представить образование как духовное и материальное общественное и индивидуальное благо. Автор считает, что рассмотрение образования как блага позволит компенсировать ту односторонность его изучения, в рамках которой все богатство образовательных отношений сводится лишь к некоторым особым формам их проявления. Изучение некоторого объема работ, посвященных разработке именно такого взгляда на образование (Э. Аткинсон, Г. Беккер, А. И. Добрынин, С. А. Дятлов, И. В. Ильинский, Р. И. Капелюшников, Ф. Махлуп, Дж. Штиглиц, Т. Шульц и др.) позволило констатировать ограниченности как институционального, так и структурно-функционального подходов к изучению образования. Так, ограниченность институционального подхода проявляется в «отстраненности» от изучения индивида (человека) как образовательного субъекта, а также в недостаточном внимании к рассмотрению образования как духовного феномена, который этот образовательный субъект (человек, индивид) приводит в действие. Структурно-функциональный подход, акцентируя внимание на изучении социальной сущности образования, основной доминантой его развития определяет его функциональное назначение, «отстраняясь» тем самым от его «всеобщей сущности».*