

DOI 10.47309/2713-2358_2021_1_11

УДК 37.013; 37.015.3.4

JEL I 24, I25

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЙ «ОБРАЗОВАНИЕ» И «ОБРАЗОВАННОСТЬ» В ЭПОХУ РЕФОРМ

Гаязов Альфис Суфиянович

Академия Наук Республики Башкортостан, Уфа, Россия

CULTURAL AND ANTHROPOLOGICAL ASPECT OF THE CONCEPTS OF "EDUCATION" AND "EDUCATION" IN THE ERA OF REFORMS

Gayazov Alfis Sufiyanovich

Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan, Ufa, Russia

Аннотация. В статье рассматриваются процессы модернизации и реформирования образования. Уделяется внимание развитию понятий «образование» и «образованность» в новых условиях. Особое внимание посвящено культурно-антропологическому аспекту этих феноменов, их трансформации как объективному адекватному ответу изменениям в современном образовании, обосновываются направления совершенствования системы образования.

Ключевые слова: образование, образованность, развитие, модернизация и реформы в образовании, культурно-антропологический подход в образовании, новые условия образования, направления совершенствования образовательной системы.

Summary. The article examines the processes of modernization and reform of education. Attention is paid to the development of the concepts of "education" and "education" in the new conditions. Special attention is paid to the cultural and anthropological aspect of these phenomena, their transformation as an objective adequate response to changes in modern education, the directions of improving the education system are substantiated.

Key words: education, education, development, modernization and reforms in education, cultural and anthropological approach in education, new conditions of education, directions of improving the educational system.

Категории «образование» и «образованность» в силу особой важности в истории цивилизации и значимости в развитии человека имеют довольно длительную ретроспективу своего научного осмысления. Поэтому рассмотрение имеющейся системы взглядов на проблему развития данных феноменов с позиции историко-философского процесса и попытка анализа имеющихся в историческом плане подходов могут способствовать определению их сущности,

генезиса, определить основные пути и направления их развития сегодня, и, что более важно, завтра.

Такой анализ невозможен без определения исходных, отправных точек, так как необходимо определиться с тем, с каким феноменом человеческого существа мы должны связывать образованность, и в каком качестве мы рассматриваем образование: необходимым звеном, составляющим данный феномен в ряду других, или средой, в которой развивается личностное качество «образованность».

Не будет преувеличением сказать, что особый интерес к понятию «образование» возрос (возможно, удвоился-утроился) в последние десятилетия в связи с принятием основных документов, определяющих направления развития отечественного образования. Эти документы, особенно принятый в 90-х годах «Закон об образовании», не только не определили окончательно статус понятия, а, наоборот, более усугубили ведущиеся споры вокруг него и различные его трактовки. В то же время в любой трактовке имеются отголоски прежде всего семантического характера. В латинском языке слово «*education*» (образование) обозначает вести за собой или извлекать что-либо; в английском – этим же словом («*education*») обозначается образование, воспитание, педагогика; во французском – образование, воспитание. Предполагается, что русское «образование» более близко к немецкому «*bildung*», что обозначает выявление и становление образа, приобретение правильных представлений о чем-либо, вхождение в курс дела, приобретение грамотности, хороших манер, лепка чего-либо. Как бы там ни было, общее во всех указанных трактовках – в близости к оформлению каких-то черт человека, что возможно только через обучение, воспитание, преподавание, учение, просвещение. Если все это происходит, осуществляется в ходе образования, то употребление понятия можно считать закономерным и обоснованным. Отметим, что это, в принципе, и дает основание для выделения трех неразделимых граней единого образовательного процесса, которые «выступают основными составляющими элементами образования (развития) человека: обучение как процесс передачи опыта, знаний, умений, навыков; воспитание как процесс социализации личности; просвещение как процесс широкого приобщения к культуре» [Глейзер, 2000].

Образование, как трактуется это понятие в современных подходах, призвано способствовать целенаправленному прояснению, высветлению (т.е. просвещению изнутри) в каждом человеке его Человеческого Образа. При таком понимании образование – специально выстраиваемая обществом при помощи государства система сохранения, воспроизведения и развития в социокультурном пространстве и времени Человеческого качества. Так образование интегрирует в себе функции обучения, воспитания, поддержки, коррекции, саморазвития, переставая быть просто словесной калькой международного термина «*education*» [Научное руководство..., 1996].

В классическом определении образование – «целенаправленный процесс обучения и воспитания человека в интересах личности, общества, государства, результатом которого выступает усвоение систематизированных знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного

отношения к миру, достижение гражданином (обучающимся) определенных образовательных уровней (образовательных цензов). Основной путь получения образования – обучение в учебных заведениях и самообразование» [Полонский, 2000, с. 29]. В. М. Полонский далее отмечает, что чрезвычайно сложная проблема заключается в определении объема понятия «образование» и «воспитание» с целью выяснения того, что из них может быть взято в качестве родового. По происхождению «образование» означает в первую очередь «знак, сущность» и лишь потом «отражение, воспроизведение». При таком подходе «образовывать» значит прежде всего придавать вещи образ или сущность» и лишь потом – «копировать или воссоздавать первоначальный облик или образ». Современные представления об образовании позволяют вычленить несколько аспектов в трактовке понятия.

В культурно-антропологическом аспекте понятие трактуется как часть культуры, обеспечивающая ее выживание, и как часть культуры, в которой человек воспитывается, что оставляет отпечаток на его личности. При социологическом аспекте «образование» оказывается близким по смыслу к таким понятиям, как «индивидуальное самоуправление» (саморегулирование) или «стабилизирующее поведение». В образовательно-экономическом аспекте «образование» становится «квалификацией», подготовкой индивида к социальной и хозяйственной деятельности. С точки зрения образовательной политики образование рассматривается как наиболее широкое понятие, включающее цели, содержание, управление и организацию учебно-воспитательного процесса [9, с. 29-30].

Весьма перспективной является мысль связать образование с третьим рождением человека. При таком подходе образование – «не процесс образования (созидания) знаний в голове учащегося (студента), а образование (созидание) самого человека как такового, его настоящее или аутентичное рождение. Биологическое рождение (телесность), перетекающее в социальное (личность), должно завершаться духовной самоидентификацией, или третьим – последним рождением человека» [Стрелец, 2002, с. 16]. Родоначальник этой идеи Василий Александрович Сухомлинский говорил о первоначальном физическом рождении человека, а второе его рождение он связывал со становлением его как активного гражданина, адекватно отражающего требования и отношения к нему со стороны окружающего мира.

Справедливости ради отметим следующее: мы по нескольким причинам не придерживаемся того мнения, что в деле образования необходимо «возвращаться к истокам, к смыслу» и др., как это трактуется вышеуказанным автором [Стрелец, 2002]. Во-первых, как динамичная система, образование постоянно меняется, и это изменение – объективный процесс, требование или веление времени. Во-вторых, эти изменения объективно вызывают изменения в содержании образования. В-третьих, более неизменная часть образования – целевая компонента – также претерпевает изменения в связи с развитием общества и общественных представлений о конечном продукте образования. Так что возвращение к истокам и смыслам в данном контексте – не всегда удачный путь.

Образовательная деятельность как деятельность метапорядка должна быть нацелена на далекие перспективные цели по совершенствованию человека и общества, и эти цели должны быть представлены в виде образовательных стратегий. Любые реформы в сфере образования затрагивают основы и принципы устройства общества, механизмы образования различных отношений в нем и довольно часто приближают так называемые бифуркационные точки, за которыми следует хаос, анархия.

Однако в силу своих особенностей образование может и должно устоять против попыток разрушения до конца, что доказано исследователями [Гаязов, 2006]. Обратимся к ним, дополнив приведенные в указанном исследовании особенности рядом других.

Первая особенность заключается в том, что образование обладает определенной консервативностью, благодаря чему не все изменения и не в предполагаемом объеме становятся достоянием различных инноваций, проводимых в свете реформ. Консерватизм проявляется, прежде всего, в запаздывающем реагировании на многие сиюминутные решения в области реформируемого, когда не все объективно выверено, объективно смоделировано и прошло объективную апробацию и эксперимент.

Вторая особенность – образование имеет глобальный характер; проблемы, решаемые в сфере образования в России, также актуальны и для других государств мира. За счет глобальности накапливаются общие традиции и способы их передачи; общие проблемы и их решения, общие целевые установки и пути движения к целям. Глобальностью определяется и значимость проблем, которые существуют сегодня в сфере образования.

Третья особенность – образование в большей степени, чем другие общественные явления обладает ремонтантностью, имеет резонансный характер, т.е. изменения, происходящие в обществе, напрямую отражаются на образовании и в конечном счете оно само оказывает влияние на развитие и прогресс общества в целом.

Четвертой особенностью образования выступает то, что оно имеет устойчивые локальные ядра в виде региональных, муниципальных систем. Эти системы, обладая определенной автономностью, являются хранителями той разумной консервативности, в силу чего медленнее реагируют на происходящие изменения.

Пятая особенность современного образования в том, что оно, являясь обязательным элементом сегодняшнего мира, сегодняшнего дня, завтрашней перспективы общемирового характера, выступает как ценность, к которой стремятся все: и люди, и общества. В современной научной литературе «образование» понимается одновременно как ценность, как система, как процесс и как результат.

Приоритетная задача образования, как отмечается в материалах ЮНЕСКО, обеспечить человека комплексом знаний, умений, необходимых для его полноценной жизни в современном динамически изменяющемся обществе. Образование призвано помочь человеку адаптироваться к этим изменениям, сохранить и приумножить его духовные и жизненные силы, его творческий

потенциал. Образование способствует развитию всех видов творческой деятельности личности. Оно неисчерпаемо и незавершаемо. Образование обеспечивает способность человека к самореализации, т.е. действительному участию в создании окружающего мира. Один из активных исследователей творческого развития личности А. З. Рахимов указывал, что «творческая личность от других отличается надситуативной активностью, т.е. стремлением выходить за пределы нормы. Эти труженики как бы отклоняются от официальных норм, конкретно существующих образов мышления и действий, отходят от доминирующих ценностей. Проектирование, развитие и формирование творческой индивидуальности предполагает создание для этого специальных возможностей, поскольку все лучшие человеческие качества развиваются только там, где есть творческие условия для самовыражения» [Рахимов, 2002, с.6]. Другой автор идет дальше, говоря о необходимости усиления взаимосвязей этих двух характеристик. Мы разделяем утверждение автора о том, что «только в том случае, когда высокая креативность сочетается с высоким уровнем интеллекта, наблюдается хорошая адаптация к социальной среде, эмоциональная уравновешенность, независимость, высокая и продолжительная творческая активность» [Бершадский, 2002, с. 71]. Интеллигентный человек, в основном, творческий человек. Он обязан быть интеллигентным, иначе он может стать обладателем злого гения. В истории цивилизации таких примеров, к сожалению, немало.

Поиск нового образа образования, как справедливо полагает В.И.Слободчиков, связан с исторической реконструкцией древних, генетически исходных смыслов образования. Только в этом случае оно может обрести новые, соответствующие времени функции» [Слободчиков, 1998, с. 3-5]. Однако эволюция развития обозначенных категорий не представляет собой исключительную прямую. Необходимо признать, что такой путь эволюции вызван длительными периодами истории. За эти периоды были различные точки зрения как на само образование и образованность человека, так и на развитие этих феноменов, за эти периоды сам человек прошел длинный эволюционный путь от простого восприятия мира и его особенностей до осознанного изучения их для своей и коллективной пользы.

Соотношение понятий «образование» и «образованность» является предметом активного обсуждения не только общества с его разветвленной системой институтов, но и предметом особой тревоги государства, которое, осознавая безусловную связь между этими понятиями, пытается найти способы регулирования процесса воссоздания специалистов высшей квалификации, т.е. в сфере хотя бы высшего образования. Однако пока рано говорить о том, что создание и воспроизведение образованных людей стали предметом первой заботы государства.

Общество по-своему пытается оказать влияние на эти процессы. Самым заметным среди них во все времена выступали реформы. Всякая реформа (префикс «ре-» образует глаголы и существительные со значением повторности или противоположности, или, одним

словом, – откат назад) представляет попытку изменить существующее за счет внедрения чего-то нового, пусть даже забытого. Российская система образования несколько раз пережила различные реформы, среди которых были и удачные и неудачные. Специалисты говорят, что из всех типов реформ (реформы-корректировки, реформы-модернизации, структурные реформы, системные реформы) две последние категорически противопоказаны образованию, и введение через определенный исторический промежуток все новых «парадигм», «куррикулумов» не может спасти образование от краха без вдумчивого их анализа и анализа возможностей их адаптирования к условиям Российской школы»[Рыжаков, 2002].

Реформы были всегда, всегда был спор об их целесообразности. Великий мыслитель Николай Иванович Пирогов писал, что «как бы там ни было, если внутренняя необходимость реформы несомненна, то другое дело – вопрос о ее возможности при существующих условиях.

Не говоря уже об условиях финансовых, без которых ничего решать нельзя, трудность его решения представляется еще с разных сторон.

Во-первых, если инициатива реформы в правительственном университете и принадлежит самому университету, то все-таки он не иначе может быть приведена в исполнение, как силами самого же университета. А существуют ли эти силы налицо?

Во-вторых, правительство, реформируя, должно постоянно сообразоваться с тем, насколько реформа совместна началами государства. Тут будет идти дело о том, как согласовать требования современной науки с требованиями самого государства. А это возможно не вполне, а только в некоторой степени.

В-третьих, реформа предпринимается и для того, чтобы удовлетворить потребностям общества. Но там, где общественное мнение еще не окрепло, где взгляды еще до того не установились, что университет является и учащимся, и отцам, и даже учащим в самых разнохарактерных, нередко странных видах, – там угадать истинные потребности общества хотя и можно (смотря на него сверху), но удовлетворить, с сознательной пользой для всех, едва ли можно.

Не исполнив же этих трех условий, реформа не будет внутренней, и легко превратится в одну внешнюю регламентацию»»[Пирогов, 1985, с.324-325].

За рубежом реформа системы образования началась в 80-е годы прошлого столетия, коснувшаяся не только изменений ее структурных принципов, но прежде всего содержательных аспектов образования. Отметим в качестве примера принятые в Великобритании и США законы о реформе образования,

которая преследовала цели пересмотра содержания образования, изменения в управлении образованием, введения национальной оценки знаний. До начала 90-х годов в нашей стране в данном вопросе сложились резкие негативные структурные перекосы, вследствие которых Российская Федерация оказалась на последнем месте по относительным показателям численности специалистов с высшим и средним специальным образованием по сравнению с существовавшими тогда союзными республиками. Не будем останавливаться на причинах, которые активизировали такое положение. Однако указанное выше – явный показатель упадка культурно-образовательного потенциала общества тех лет, и именно это подготовило реформы в образовании России 80-х годов прошлого столетия.

Как бы мы теперь ни оценивали реформы этих лет, необходимо признать их положительные стороны. С одной стороны, в основе этой реформы лежала идея развития, вобравшая в себя триаду конечных ее целей: создание необходимых условий развития личности; запуск механизмов развития и саморазвития самой системы образования; превращение образования в действенный фактор развития общества. С другой стороны, принято считать, что реформа опирается на десять базовых принципов. Первые пять внешние (демократизация, плюрализм, многоукладность, вариативность и альтернативность, народность и национальный характер образования), обеспечивают институциональные, социально-педагогические условия нормального развития системы образования. Остальные внутренние (открытость, гуманитаризация, дифференциация, развивающий деятельный характер, непрерывность), можно назвать как собственно педагогические, затрагивающие условия полноценной жизнедеятельности системы образования.

Развитие современного общества и производства с одной стороны глобализирует, а с другой – конкретизирует задачи, стоящие перед системой образования по обеспечению качественной подготовки специалиста с высшим образованием. Такой специалист должен быть вооружен такими знаниями и умениями, которые обладают свойствами гибкости, глубины, прочности, переноса, а также знаниями организации последующей самообразовательной деятельности.

Глубокие социальные преобразования в системе общеобразовательной и высшей школы, которые вызваны новым состоянием, уровнем и перспективами развития общества, потребовали осуществления коренных изменений в их деятельности, совершенствования всех звеньев образовательного процесса, нацеленного на подготовку выпускников с широким базовым образованием и высококвалифицированных специалистов высшего звена.

Попытаемся доказать это на примере высшей школы, в которой решение данной задачи имеет два аспекта. Первый аспект включает в себя решение проблемы обеспечения доступности высшего образования за счет простого увеличения количества высших учебных заведений; и это, как показывают наблюдения, становится набирающей силу характеристикой современности.

Происходящая модернизация системы профессионального образования стремится сделать ее более подвижной и мобильной к запросам региональных рынков труда, а выпускников – конкурентоспособными специалистами.

Второй аспект имеет более сложный характер. Главной задачей высших профессиональных учебных заведений является развитие личности в процессе приобретения обучающимися профессии, специальности, квалификации в соответствии с их интересами, способностями и социальным заказом общества и государства. В соответствии с этим сегодня требуется постоянное переосмысление содержания высшего образования, что целенаправленно проводится в жизнь в последние десять лет в связи со стандартизацией образования. Последнее показало, что реформирование содержания вузовского образования должно идти в направлении упорядоченного описания посредством развивающихся научных понятий технических, технологических, экономических, сельскохозяйственных и других наук сферы материального производства, отражающих общепроизводственный, общепромышленный и общепрофессиональный уровни. Отметим, что такие реформы не могут идти без создания и реализации различных моделей образования, среди которых приоритетной может стать такая модель, которая позволяет реализовать дидактические принципы обучения и упорядочить процесс подготовки специалистов нового типа. Этот процесс вызывается тем, что при переходе от низших к высшим иерархическим уровням всё более полно и более определённо проявляются общие закономерности развития разносторонней (социальной, экономической и др.) деятельности человека, что, в свою очередь, ведет к тому, что система раскрывающих их понятий оказывается всё более устойчивой.

Такой подход представляет собой большие сложности разного порядка и требует учета, во-первых, реалий современного состояния развития системы общего и высшего образования, во-вторых, создания системы мониторинга развития, определения перспектив развития этой сферы общества, проведение широких экспериментов в области образования. Однако, как показывает опыт, не всегда эксперименты способствуют развитию системы образования в целом, что связано с особенностями экспериментов в социальной сфере. Довольно часто, или почти всегда под экспериментами понимаются именно реформы. Понадеемся, что замена этого уже пугающего всех понятия другим – «модернизация» – выведет отечественное образование на новый уровень.

Необходимость модернизации всех сфер системы образования вызвана новыми реалиями. Проиллюстрируем указанное на примере педагогического образования. Известный организатор российского образования и науки В. А. Болотов пишет, что необходимость переосмысления сущности, приоритетов и технологий в педагогическом образовании обусловлена многими факторами:

– системным кризисом общества, не способного на данном этапе своего развития обеспечить социально-экономическую и концептуальную поддержку института педагогов-профессионалов, играющего ключевую роль для всех сфер образовательной деятельности социума;

– отставанием системы педагогического образования от всех изменений, которые произошли в фундаментальных сферах человекознания, в воззрениях современных человековедческих и социальных наук на механизмы воспитания и генезиса человека;

– ориентацией содержания и технологий подготовки педагогов на традиционную знаниево-функциональную парадигму образования, в то время как в мировой педагогической науке и практике все более утверждается гуманистическая, личностно ориентированная модель образования, приоритетной целью и содержанием которого является целостное развитие индивида, а не только формирование его как носителя знаний норм поведения;

– отсутствием интегрирующей концептуальной основы, нормирующего стандарта, единой критериальной базы существующего сегодня многообразия форм и уровней, в которых реализуется педагогическое образование;

– отсутствием адекватных представлений о специфической природе педагогического образования, необходимости его опережающего развития по отношению к другим сферам образования, о его месте и роли в целостной национальной образовательной системе» [Болотов, 2001, с.7].

Время резко актуализирует проблему, требуя нового взгляда на нее и поиска новых подходов к ее решению. Этим обуславливается актуальность проблемы образованности личности гражданина. Отсюда вытекает один из основных отличительных моментов исследования проблемы – рассмотрение проблем и феноменов «образование» и «образованность личности» в комплексе, в единой связке как процесс и как результат стремления старших поколений «образовывать» подрастающие в целом и отдельную личность.

Всплеск интереса к феноменам «образование» и «образованность» также вполне закономерно приходится на конец XIX – начало XX века. Исследователи считают, что он связан с возрастанием веры в человека, возрождением идеала свободной, гуманистически ориентированной личности. Образование становится важным признаком самооценности человека как «однажды случившегося чуда» (Ф. Ницше [F.W.Nietzsche]). Такой человек носит в себе силы для самоосвобождения: «мы все носим в себе сокрытые сады... и мы все ...

подобны вулканам, для которых еще настанет час своего извержения» [Ницше, 1993]. Отметим, что в данном утверждении приоритет отдается более всего открытию заложенных в человеке возможностей, способностей и богатств, что не может полно охарактеризовать указанные феномены, являясь лишь их частью. Однако и «истинно религиозный человек» (С. Кьеркегор [S.A.Kierkegaard]), и «сверхчеловек» должны искать человеческую общность, в основе деятельности которой выступает общение, общие действия, без которых немислимо образование, даже если оно имеет ярко выраженные оттенки самообразования.

Представители «русского духовного ренессанса» (Н. А. Бердяев, В.В. Зеньковский, Л. П. Карсавин, Н. О. Лосский, В. С. Соловьев и др.) в работах религиозно-космологического направления провозглашали примат личности над обществом, особо выделяли стремление человека не к самоизоляции и самосозерцанию, а к «размыканию в универсум, к наполнению универсальным содержанием». Нетрудно догадаться, что такое «размыкание» и стремление к универсальному содержанию означает стремление к знанию, приобретению накопленного социально-исторического опыта, за которым следует его активное использование.

Понять путь трансформации «образования как процесса» в «образованность личности как результат образования» можно лишь при пристальном взгляде на эволюцию развития понимания целостности человека. Обратимся к основам антропологического направления науки, в котором явственно выступают психологические механизмы познания других людей на основе возникновения различных типов отношений: энергия «порыва» как основная направляющая сила познания окружающего мира, других людей и самого себя, что выражается, прежде всего, мотивами (философская антропология; М. Шелер [M.Scheler]); наличие особых моментов экспрессивности по отношению к познаваемому, чем определяется содержание «полей» взаимоотношений (биологическая антропология; Г.Плесснер [H.Plessner]); влечение человека к познаваемому, заданное в основном культурными традициями воспитания, созданными народом (биологическая антропология, А.Гелен [A.Gehlen]). Нетрудно заметить, и в первом, и во втором, и в третьем случаях речь идет о превращении *процесса* (образование) в *результат* (образованность), когда из отношений, действий, деятельности человека через сложные трансформации вырастает особый феномен, чем и начинает определяться жизнедеятельность человека, ее значимость как для самого человека, так и для окружающих.

Таким образом, здесь не менее рельефно просматриваются две стороны образования: как достояние (человека) личности (сформированная система понятий, отношений человека, чем определяется его поведение и жизнедеятельность) и как процесс его (ее) приближения к культуре (степень освоения содержательной части культуры, взаимодействие личности и всего культурного окружения). Между этими двумя аспектами неизменно появляется третий – образование как социальный институт (как составляющая культурного окружения, направляет воздействие системы образования на формирование и развитие личности). Отметим очень интересную мысль одного из исследователей, рассматривающего отношения между философией и

образованием, считающего, развивая идеи С.И.Гессена, *образование опосредованной человеком философией*. Само «это опосредование происходит как «извне» (через устремления и деятельность других людей в отношении субъекта), так и «изнутри» (т.е. через личность самого человека). Собственно, проблема соотношения этих «извне» и «изнутри» и есть проблема образовательной мотивации в ее философском аспекте» [Илюшин, 2002, с.10].

Однако проблема еще и в другом. Само по себе ни каждое из понятий, ни их взаимоотношения и взаимопроникновение не могут быть отнесены к разработанным в науке и раз и навсегда решенным на практике проблемам. Видимо, этим в большей степени объясняется живой и постоянный интерес к феноменам «образование» и «образованность», к их освещению в рамках культурно-антропологического содержания в эпоху реформ.

Список литературы:

1. Бершадский М. Интеллект или креативность // Народное образование. 2002. № 7. С.69-71.
2. Болотов В.А. Педагогическое образование России в новых условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. 290 с.
3. Гаязов А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире. – М.: Наука, 2006. 256 с.
4. Глейзер Г.Д. Новая Россия: общее образование и образующееся общество // Педагогика. 2000. № 6. С.3-12.
5. Илюшин Л.С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования: Монография. – СПб.: Издательство БАН, 2002. 215 с.
6. Научное руководство развитием образовательных систем / Под ред. А. П. Тряпицыной, Е. И. Казаковой, Т. В. Леонтьевой. Тезисы выступлений участников научно-практической конференции РГПУ им. А. И. Герцена, Комитет по образованию Санкт-Петербурга – СПб., 1996. 179 с.
7. Ницше Ф. Стихотворения. Философская проза: Пер. с нем. – СПб.: Художественная литература. Санкт-Петербургское отделение, 1993. 272 с.
8. Пирогов Н.И. Университетский вопрос // Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенюк. – М.: Педагогика, 1985. 496 с.
9. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. – М., 2000. 512 с.
10. Рахимов А.З. Психодидактика творчества. Уфа, 2002. 281 с.
11. Рыжаков М.В. В третий раз в первый класс // Педагогика. 2002. № 5. С.3-13.
12. Слободчиков В.И. Новое образование – путь к новому сообществу // Народное образование. 1998. № 5. С. 3-6.
13. Стрелец Ю.Ш. Образование как возвращение к смыслу // Университетский округ. 2002. № 2. С.5-15.

References:

1. Bershadsky M. Intelligence or creativity // Public education. 2002. №7, pp.69-71.
2. Bolotov V.A. Pedagogical education in Russia in the new conditions of social change: principles, technologies, management: Monograph. Volgograd: Change, 2001, 290 p.

3. Gayazov A.S. Education and education of a citizen in the modern world. M.: Nauka, 2006. 256 p.
4. Glazer G.D. New Russia: general education and the emerging society // Pedagogy. 2000. No. 6, pp. 3-12.
5. Ilyushin L.S. Educational motivation: theory and research methodology: Monograph. SPb.: Publishing house BAN, 2002, 215 p.
6. Scientific management of the development of educational systems / Ed. A.P. Tryapitsyna, E.I. Kazakova, T.V. Leontieva. Abstracts of the participants of the scientific-practical conference of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Committee on Education of St. Petersburg. SPb., 1996. 179 p.
7. Nietzsche F. Poems. Philosophical Prose: Translated from German. SPb.: Fiction. St. Petersburg branch, 1993. 272 p.
8. Pirogov N.I. University question // Selected pedagogical works / Comp. A.N. Alekseyuk, G.G. Savenyuk. M.: Pedagogy, 1985. 496 p.
9. Polonsky V.M. Dictionary of concepts and terms in education and pedagogy. M., 2000. 512 p.
10. Rakhimov A.Z. Psychodidactics of creativity. Ufa, 2002. 281 p.
11. Ryzhakov M.V. For the third time in the first grade // Pedagogy. 2002. No. 5, pp. 3-13.
12. Slobodchikov V.I. New education – the way to a new community // Public education. 1998. No. 5, pp.3-6.
13. Strelets Yu.Sh. Education as a return to meaning // University district. 2002. No. 2, pp.5-15.

Сведения об авторе:

Гаязов Альфис Суфиянович, доктор педагогических наук, профессор. Президент Академии наук Республики Башкортостан, член-корреспондент Российской академии образования, академик Академии наук Республики Башкортостан, 450008, г. Уфа, ул. Кирова, 15, E-mail: alfis@list.ru

Author's personal details:

Gayazov Alfis Sufiyanovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Academician of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan, 450008, Ufa, st. Kirova, 15, e-mail: alfis@list.ru

© Гаязов А.С.