

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01
ББК 74.00

ПЯТЬ ТРАКТОВОК УСПЕХА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Ю. В. Андреева,
В. Л. Бенин

Ключевые слова: успех, трактовки успеха, создание ситуации успеха, самореализация личности учащегося.

Резюме: В статье исследуется проблема создания ситуации успеха у учащихся младшего подросткового возраста. Рассматриваются пять трактовок успеха, имеющих в философско-педагогической литературе: как разновидность счастья; как форма удачи; как характеристика деятельности человека; как социальный статус человека и материальный уровень его жизни; как форма самореализации личности. На основе анализа философско-этической, социологической, психологической и педагогической литературы выявляется сущность успеха как сложного многопланового явления, выступающего в единстве и взаимодополнении его содержательных трактовок. Успех определяется как личностно-значимое учебное достижение, связанное с социальным признанием и переживанием радости. Описывается опыт разработки и проведения курса практических занятий, ориентированного на выявление сути успеха и того, как он воспринимается в среде младших подростков.

Научный интерес к успеху в учебной деятельности продиктован возрастающей потребностью общества и государства в грамотных и компетентных людях. Чем настоятельнее потребность общества в повышении уровня знаний граждан, тем острее необходимость в изучении сущности успеха как философско-педагогического явления.

Более пристальное внимание к успехам школьников показывает, что они не сводятся лишь к учебной компетенции и достижениям. Для подростков важен не столько сам результат, сколько характер переживаний, связанный с их достижением, и социальное признание индивидуальных заслуг личности.

В статье рассматривается успех учащихся младшего подросткового возраста. В этот период (10–12 лет) формируются социальные мотивы личности. Десять–двенадцать лет – это возраст, когда ученик ориентирован на социаль-

ное благо, на достижение учебного результата «для других». В это время успех пятиклассника в большей мере зависит от одобрения учителя, эмоциональной поддержки ученического коллектива, чем от школьной отметки.

В данный возрастной период только начинает проявляться мотив достижения успеха. Он находит свое отражение в позитивных переживаниях и в адекватной самооценке.

Однако, в силу недостаточной развитости данного мотива, у младших подростков пока переживания носят неустойчивый характер. К тому же при существующей в школе эмоциональной и учебной перегруженности трудно сохранить ориентацию пятиклассника на успех. В связи с этим долгожданный успех, который поддерживает самооценку школьника на адекватном уровне и служит источником позитивных переживаний радости, гордости и учебной компетентности от достигнутого, сохраняет свою высокую педагогическую значимость.

Актуальность наличия успеха в учебной деятельности аргументируется его важностью в практическом плане и его недостаточной теоретической разработанностью.

Недостаток научных исследований, посвященных успеху, приводит к тому, что четкого представления о нем нет.

Понимание успеха зависит от области знаний и сферы деятельности, в которых он рассматривается или достигается, поэтому смысла, вкладываемый в него, крайне динамичен, его трактовка противоречива и неоднозначна, а по-сему требует уточнения. В философско-педагогическом значении успех имеет, по крайней мере, пять содержательных трактовок: как разновидность счастья; как форма удачи; как характеристика деятельности человека; как социальный статус человека и материальный уровень его жизни; как форма самореализации личности. Такое многоаспектное разделение понятия не означает отсутствия в нем целостности. На основе анализа философско-этической, социологической, психологической и педагогической литературы сущность успеха как сложного многопланового явления можно представить через взаимодополнение его содержательных трактовок. Другими словами, разбивая содержание понятия на составные части, мы интегрируем их и представляем успех как целостное явление.

1. *Успех как разновидность счастья.* Такое понимание успеха характерно для гуманистической этики Аристотеля. Само счастье здесь представлено как высшее благо, конечная цель всей человеческой жизни. Оно включает в себя и наслаждение, и удачу, и богатство, и почести. Именно почести в античной философии определяли меру успеха и служили внешним выражением счастья. В целом, под успехом было принято понимать общественное признание, доб-

рую славу, уважение, почет, авторитет. Согласно Аристотелю, «успех есть нечто внешнее, зависящее от тех, кто его присваивает, признает» [1, с. 359]. Здесь успехом считается тот результат усилий человека, который получил высокую социальную оценку и удостоен похвалы.

2. *Успех как удача.* Отечественными философами В. И. Бакштановским, Ю. В. Согомоновым, В. А. Чуриловым со ссылкой на словарь В. Даля дано определение удачи как того, что «само далось». Ими была высказана мысль о том, что удача есть везение как таковое, что она представляет собой результат, не зависящий от целенаправленных действий человека.

Такая трактовка не нова. Еще в трудах античных философов удача рассматривалась как нечто, не являющееся результатом достойного поведения человека и его продуманных действий. Человек получает благо, на которое он не рассчитывает, ибо «получить благо свойственно случайной удаче; получить что-то хорошее – это счастливая случайность в ее чистом виде» [1, с. 359]. По мысли Аристотеля, удача всегда есть то, «что нам не подчинено, в чем мы не властны и чего сами сделать не в силах» [1, с. 358]. В ней все иррационально и непредсказуемо. Мудрые греки изображали ее с длинной челкой и выбритым затылком. Надо успеть схватить удачу за чуб, когда она повернулась к вам лицом.

Отрицание удачи как достойного жизненного проявления связано с античными идеалами добродетельного человека, заслужившего успех не благородством происхождения, а своими собственными заслугами, индивидуальными достижениями и усилиями. Эпоха Нового времени также не приемлет удачу. Френсис Бэкон считал Фортуну дочерью черни, которая привлекает лишь несерьезных философов, поскольку она проявление «божественного» и «сверхъестественного», того, что противоречит реальной жизни, земному существованию, вере в человека. А поскольку успех – земное понятие, он усиливает ценность реальной жизни.

Для подхода Мишеля Монтеня характерно понимание удачи как результата, который лишь частично зависит от воли и усилий личности: «Если успехам я на одну треть обязан самому себе, – пишет он, – то две трети принадлежит великой случайности. Я считаю ошибкой с нашей стороны, что мы недостаточно полагаемся на провидение и рассчитываем на свои силы больше, чем имеем на то право. Потому-то начинания наши так редко венчаются успехом» [8, с. 327]. В таком подходе проявляется фатализм, некоторое перекладывание ответственности человека за свои ошибки на волю случайности. Полагаясь на провидение больше, чем на самого себя, человек всегда будет склонен воспринимать успех как удачу, хотя это не исключает возможности понимания успеха как результата человеческих усилий, а не «божественного замысла».

Вряд ли стоит спорить с тем, что успех и удача имеют существенные отличия: успех требует человеческих усилий, удача не зависит от них, однако при этом довольно часто удача и успех сопутствуют друг другу.

Удача занимает центральное место в христианском мировоззрении. В русской духовной традиции путь к успеху лежит через несчастье, страдание и аскетизм. Неудачи и страдания выступают основной побудительной силой к действиям по достижению успеха. Они несут в себе нравственно возвышающий, духовно очищающий и облагораживающий смысл, воспринимаются как жизненное испытание, которое надо достойно пройти.

Согласно христианскому мировоззрению, достижение успеха требует аскетизма – «поиска страданий по доброй воле», усилий по преодолению несчастья и зла, и поэтому воспринимается как благо и подвиг.

Вновь мы сталкиваемся с тем, что, в отличие от удачи, успех – нечто, требующее титанических усилий, заслуга за нравственные добродетели: страдание, терпение, смирение, кротость. Однако в то же время успех – награда «свыше», «божественный дар» за отказ от земных благ, чувственных удовольствий и искушений.

С одной стороны, успех воспринимается как дар судьбы, божественное предопределение жизни, с другой – как подвиг, так как связан с установкой личности на преодоление самого себя и осуществляется на грани возможного. Отечественный философ Г. А. Тульчинский [10] считает, что успех в России очень часто принимает форму преодоления трудностей. Если таковой подкрепляется хотя бы малым, но социально-значимым признанием, то служит мощным стимулом воспитания личности.

Примечательно, что в России понимание успеха как удачи укоренилось также крепко, как и православная традиция. До сих пор в довольно серьезных научных исследованиях используется слово «удача» как синоним слова «успех». Мы отмечаем это не в осуждение, а для уяснения русского православного менталитета.

3. *Успех как характеристика человеческой деятельности.* В диссонанс пониманию успеха как удачи другая его трактовка сводится к тому, что он представляет собой характеристику человеческой деятельности. Успех может стать целью деятельности. Так, если у Аристотеля успех – это цель, осуществленная в поступке, то современные отечественные философы – В. И. Бакштановский, Ю. В. Сагамонов, В. А. Чурилов – считают, что успех включает в себя не только цель, но и мотив, а также результат деятельности и средства его достижения. В понимании Г. А. Тульчинского успех – это оценка результата. Причем, она может выступать в виде адекватной самооценки или позитивной социальной оценки индивидуальных заслуг личности.

4. *Успех как социальный статус человека и материальный уровень его жизни.* Данный тип успеха в классификации Г. А. Тульчинского представлен в социологическом аспекте как место человека в общественной иерархии. В традиционном обществе при доминировании права сильного трудно, а чаще почти невозможно достичь успеха. «Экономика пока еще слабо нуждается в достижительной ориентации», успех выступает в нем как «прирожденный, а не обретаемый в результате достижений статус» [2, с. 73] или определяется принадлежностью человека к социальной группе. Практически нет никакой личной заслуги в том, какое положение занимает человек в системе общественных отношений. Успех (в данном понимании – социальный статус) сначала завоевывается по праву сильного, позже принадлежит человеку по праву рождения (например, в силу принадлежности к какой-либо касте или сословию).

В индустриальном обществе характерно понимание успеха, которое включает ответственность человека за свои достижения и промахи, за свободу выбора целей и средств. Этика капиталистического общества «не выдерживает духа беззаветной любви и сплоченности, но (!) она суть этики ответственности. Она требует не добродетели и симпатий, а беспристрастности и уважения». Не мотивы поступка и не характер намерений, а позитивные результаты интересуют граждан капиталистического общества. Однако, ориентируясь на успех, человек как бы обречен приносить *благо* другим, пусть даже не испытывая благорасположенности к ним, а только проявляя уважение по отношению к долгу и социальным правилам. В буржуазном обществе успех – материальное и земное понятие. Не следует воспринимать это чересчур прямолинейно. Человек, живущий хорошо, живет не только богато. «Богатство без уважения, без любви людей оборачивается жалким прозябанием» [2, с. 61–76]. Именно погрешность в самоуважении служит первопричиной достижения успеха.

Самоуважение рассматривалось еще в этике Аристотеля и в философии Сократа и Платона. Оно объяснялось с позиции «добродетелей» – личностно-устойчивых моральных качеств. Согласно данной позиции, успешным человеком считался тот, кто имел «превосходство в добродетели», только «в этом случае его признавали «полноправным владыкой без каких-либо ограничений» [1, с. 484]. Интересно, что Аристотель, рассматривая успех как этическую категорию, центральным понятием к его достижению выдвинул калокагатию. Ее суть заключается в гармоничном сочетании добродетелей, при наличии которых человека не испортят внешние блага. Сам успех как одно из внешних благ может изменить человека не в лучшую сторону – привести к утрате добродетели и «чрезмерному возвышению», которое служит у Аристотеля причиной не-

успеха. Иначе говоря, самооценка должна соответствовать достигнутым результатам, а не превышать их.

В. И. Бакштановский, Ю. В. Согомонов и В. А. Чурилов также считают сосредоточие добродетелей «необходимым условием достижения успеха» [2; 3]. Р. Хубер, вслед за Платоном, в качестве фундаментальных добродетелей выдвигает мудрость, волевою энергию мужества, благоразумие и справедливость, считая, что путь к успеху лежит через развитие новых добродетелей: трудолюбия, бережливости, решительности, инициативности, умеренности, пунктуальности, уверенности в своих силах, честности, в любом из достойных занятий они обязательно приведут к успеху. Тогда как «пренебрежение добродетелями приводит к неудаче» [11]. С этих позиций успех выступает как приобретение добродетели – самоуважения и сопутствующего ему социального статуса и престижа наряду с достижением определенного уровня дохода и карьеры. Как видим, человек может стремиться к успеху не только для получения материальных благ, но и ради награды этико-психологического свойства: уважения и морального удовлетворения.

В западной психологической традиции основополагающей является идея самоценности личности. У М. Мольца одним из условий успеха выступает доброта к людям и высокое самоуважение: «Подлинное самоуважение базируется не на великолепных деяниях, не на имущественном положении, не на отметках, а на признании собственной ценности как Человека» [7, с. 114]. У. Джемс считал, что самоуважение и самооценка зависят «от того, кем бы мы хотели стать, какое положение хотели бы занять в этом мире. Это служит точкой отсчета в оценке нами собственных успехов или неудач. Людям свойственно стремление максимально развивать всевозможные грани своего «Я», однако ограниченность способностей человека, ограниченность его существования в пространстве и во времени в принципе заставляет каждого подходить реалистически и выбирать лишь отдельные аспекты личностного развития, ставя перед собой те цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех. Коль скоро выбор сделан, самооценка отсчитывается уже от притязаний: она повышается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удастся их реализовать. Мы сами создаем притязания и связываем их с определенным уровнем личностного развития. То, что для одного является безусловным успехом, другой воспринимает как неудачу» [5, с. 48]. В этом высказывании прослеживается не только проблема индивидуальных различий, но также множество других личностно ориентированных аспектов: уровень притязаний и самооценки, проблема выбора, личностное развитие, способности.

Согласно формуле У. Джемса (формула «человеческого счастья»), самоуважение определяется отношением достигнутого успеха к уровню притязаний

ний. На этой основе У. Джемс доказывает, что для того, чтобы почувствовать себя счастливым, человеку достаточно снизить уровень собственных притязаний и ценить то, что он имеет.

Эмоциональнее и ярче данную мысль высказал Ж.-Ж. Руссо, который считал, что «человек очень силен, когда он довольствуется быть тем, кто он есть» [9, с. 78]. «Приучаясь с ранних пор ограничивать желания пределами своих сил, дети мало будут чувствовать лишения того, что не в их власти» [9, с. 65]. Опять встречаем понимание успеха «со знаком минус»: успех рассматривается с позиции наименьшего зла. К слову сказать, такой подход был свойственен многим гуманистам – от Льва Толстого до Махатмы Ганди, как и мировым религиям, начало которым положили Будда и Иисус.

5. *Успех как форма самореализации личности.* Если успех принимает форму самореализации личности, то само достижение успеха зависит от особенностей характера личности, точнее, от уровня ее самосознания, представлений о самореализации, от ее социальной зрелости, от осознания социальной ответственности. Подход к успеху как к форме самореализации личности примечателен тем, что причиной успеха выступает сам человек, его способности в достижении результата. Успех «не является лишь механизмом подкрепления усилий личности в процессе ее самореализации. В успехе существенна роль самой личности, ее самооценки, стремления к самоутверждению» [10, с. 138]. К тому же в данной философской трактовке содержание успеха не сводится к его пониманию в контексте бихевиористской теории «стимул-реакция». В ней, скорее, признание права человека на свободу выбора целей и средств ее достижения и ответственности за них.

Успех в контексте идеи самореализации и жизненной стратегии личности также рассматривается отечественными (К. А. Абульханова-Славская, С. С. Гиль, К. В. Паталаха), так и зарубежными авторами (А. Адлер, Дж. Дьюи, Д. Карнеги, А. Маслоу, К. Роджерс). А. Маслоу, например, трактовал самореализацию как ведущую потребность и причину достижения успеха. С. С. Гиль видит самореализацию средством достижения успеха. Сегодня в контексте самореализации личности успех нередко рассматривается как критерий эффективности адаптации человека к окружающей среде.

Что означает все перечисленное применительно к сфере образования?

Потребность в самореализации и самоутверждении преобладает в деятельности подростков. Эта возрастная потребность социального порядка, которая выражается в том, что наибольшую значимость для них приобретает не сама учебная деятельность, а то, будет ли она принята ученическим коллективом и будет ли им социально одобрена. Поэтому в образовании так важно, чтобы достигаемый учебный результат был не только замечен учителем, но и по

достоинству оценен ученическим коллективом. К этой мысли приводят результаты исследований, проведенных на стыке философии и психологии. В них успех предстает в контексте социальной значимости и признания поступков человека, в контексте анализа смысла жизни, жизненного пути и предназначения личности. Он ориентирован на результативность и достижение определенной цели.

Признавая идею самоценности личности, мы считаем, что успех несет в себе большой воспитательный потенциал. Он реализуется в предоставлении учащемуся возможности сохранения самоуважения через установление баланса и чувства меры в педагогическом взаимодействии:

- между целью, приложением сил и достигнутыми результатами;
- между реальной помощью учителя и самостоятельностью подростка;
- между педагогической требовательностью и возможностями ученика.

Главное – не допустить педагогической дисгармонии. В ней коренится явное зло. В связи с этим мы считаем, что возможность успеха всегда существует в диалектической паре с неуспехом, как благо и зло. Однако мы убеждены, что в учении (в котором и без того «трудно» по определению, поскольку легко должно быть «в бою») необходима доминанта успеха над неуспехом (как и добра над злом). Успех должен основываться на прошлых учебных достижениях учащегося и призван способствовать решению проблем его личностной самореализации.

На наш взгляд, в связи с ростом внимания к вопросам гуманизации образования проблема изучения успеха как противоречивого и сложного жизненного явления в ближайшие годы получит высокую степень научной разработанности. Интерес к рассмотрению образования в контексте достижения успеха будет возрастать, поскольку он заслуживает широкого распространения в педагогической практике.

Исходя из сказанного, нами был разработан и проведен курс практических занятий, ориентированный на выявление сути успеха и того, как он воспринимается в среде младших подростков.

Первое занятие было вводным и называлось «Что такое успех?». При его проведении ставилась цель проанализировать понятие успеха, получить представление об успешной ситуации, определить ситуации, в которых успех возможен. Работа проводилась по пяти группам. Каждая группа получила свой лист с вопросами:

1. Что такое успех? Объясните своими словами.
2. Когда, в каких случаях у Вас был успех? Опишите Вашу успешную ситуацию.
3. Что Вы чувствуете, когда достигаете успеха?

4. Что Вы делаете, чтобы достичь результата?

5. Что, на Ваш взгляд, помогает в достижении успеха?

В результате было получено несколько вариантов определения успеха, которые представила первая группа; несколько успешных ситуаций, которые вспомнили подростки второй и третьей группы. Четвертая группа описала действия успешного человека, а пятая выработала правила успешной деятельности. В процессе поиска ответов в группах наблюдались разногласия по поводу определения успеха и выбора правил его достижения. Чтобы прийти к единому мнению и установить согласие между группами, было организовано общее обсуждение. Подростки получили возможность организовать общий круг и высказаться по желанию. В результате коллективных размышлений учащиеся выработали правила, помогающие достигать успеха.

Некоторые коллективно отредактированные формулировки правил достижения успеха, предложенные школьниками, выглядят следующим образом:

- тот, кто хочет достичь успеха, не торопится, но знает, что делать;
- каждый имеет право выбора цели;
- успех требует усилий;
- каждый человек может в чем-то преуспеть;
- успех не бывает мелким или крупным, он бывает замеченным или незамеченным;
- достигать успеха легче в хорошем настроении;
- любое личностное достижение значимо;
- неуспех одного – урок другому;
- не стыдно допускать ошибки, стыдно упорствовать в них;
- учись радоваться успеху других, самому будет легче достигать успеха.

Можно утверждать, что совместно выработанные правила достижения успеха в ученическом сообществе являются критерием согласованности действий, формируют команду единомышленников. Подросткам была предоставлена возможность взаимодействия, расширения социальных контактов, возможность лучше узнать друг друга и собственные личностные качества, в процессе общения получить возможность личностной самореализации. Учитель, в свою очередь, получил бесценную информацию от своих учеников: веер определений успеха еще раз подтвердил наличие проблемы индивидуальных различий. Что же стоит за пониманием успеха? У одних – высокие учебные результаты, у других – конструктивные отношения с окружающими, у третьих – похвала родителей.

Образовательный процесс построен по критериям меры, если педагог предоставляет подростку возможность для проявления собственной активности. Активности нет там, где у подростка нет возможности для проявления

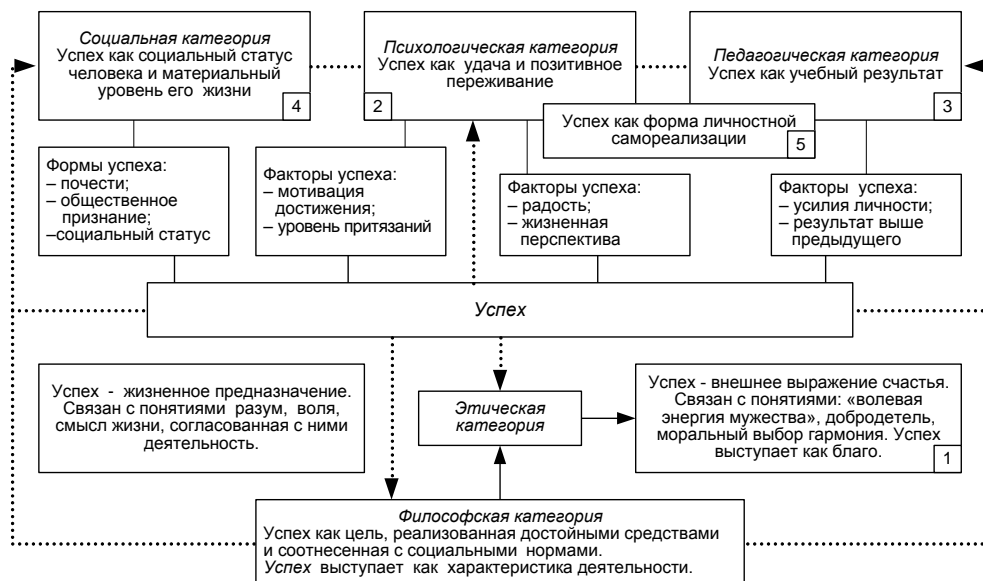
своего «Я». Педагогическая дисгармония наступает там, где подросток воспринимается как объект педагогического воздействия.

Первостепенное значение в развитии уверенности, самостоятельности и активности подростка имеет стиль руководства. Гуманистическая позиция учителя императивно предполагает логику, базирующуюся на отношении к подростку как к субъекту деятельности. Учитель создает условия для того, чтобы ученики проявили активность в реализации всех необходимых компонентов деятельности. Первый из них – постановка цели, направленной на достижение результата. Он реализуется с помощью вопроса: «Чего Вы хотите достичь?». Второй компонент – выявление смысла деятельности (мотива) с помощью вопроса: «Почему Вы хотите этого достичь?». Третий компонент – отбор способов и средств достижения результата с помощью вопроса: «Как Вы собираетесь достичь результата?». Следующий компонент – оценка реалистичности цели через установление сроков ее достижения: «Когда Вы собираетесь достичь результата?». Выполнение задания способствует выработке умения организованно строить свою деятельность и двигаться к результату, прилагая усилия, а не ждать готовых результатов и решений; не надеяться на счастливый случай, а повышать вероятность его появления. В целом упражнения составлены таким образом, что учитель выступает в роли организатора образовательного процесса, а ученики – в роли его активных участников. Успех – результат планирования и хорошо продуманных действий, а ситуация успеха – возможность развития личностных качеств целеустремленности и уверенности и признания самоценности личности.

В отечественной педагогике внимание сосредоточено не на внутренних механизмах самоценности, а на внешнем ее проявлении – чувстве собственного достоинства. Психолог Р. А. Мирцхулава, рассматривая мотивацию достижения успеха, выявила, что «опасно, если субъект считает, что полученная им отметка не соответствует уровню его знаний, и экзаменатор поставил ее ему с известной долей иронии и упрёка, что он тем самым унизил его достоинство» [6, с. 72]. Л. В. Бороздина считает, что предъявлять детям требования, не соответствующие их способностям и силам, значит «невольно ставить детей в ситуацию перенапряжения» [4, с. 16]. А. С. Макаренко и в развитие его идей С. А. Соловейчик неоднократно призывали щадить чувство собственного достоинства ученика, делать замечания в случае крайней необходимости и с чувством такта и готовностью помочь. Все это укрепляет наше мнение о необходимости педагогической гармонии: между целью, приложением сил и достигнутыми результатами; между реальной помощью учителя и самостоятельностью подростка; между педагогической требовательностью и возможностями ученика.

В заключение графически интегрируем все характеристики успеха (см. табл.) и раскроем его философско-педагогическое содержание по трем формам учебной деятельности:

- как значимый учебный результат;
- как чувство, связанное с его достижением;
- как адекватную оценку результата.



Междисциплинарное содержание понятия «успех»

Тогда обобщенная характеристика успеха будет звучать следующим образом. **Успех – это лично-значимое учебное достижение, связанное с социальным признанием и переживанием радости.** Именно такое толкование успеха видится нам наиболее оправданным. Мы не претендуем на исчерпывающую полноту его философско-педагогического содержания. Однако при отсутствии единого понимания попытка дать успеху обобщенно-комплексную характеристику исключает недоразумения в его толковании.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. М., Мысль, 1984.
2. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В., Чурилов В. А. Этика политического успеха: Научно-публицистическая монография. Тюмень-Москва: Центр прикладной этики, 1997.

3. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В., Чурилов В. А. Этика успеха: Введение в доктрину. Тюмень-Москва, 1996.
4. Бороздина Л. В. Исследования уровня притязаний: Учеб. пособие. М., Изд-во Моск. ун-та, 1985.
5. Джемс У. Психология. М., Педагогика, 1991.
6. Мирцхулава Р. Л. Воздействие эмоциогенной ситуации оценки на эффект функциональной установки: Дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1986.
7. Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым?: Пер. с англ. / Пре-дисл. В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунова. М., Прогресс, 1994.
8. Монтень М. Опыты: В 3-х кн. Кн. 3. М., Голос, 1992.
9. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. М., Педагогика, 1981.
10. Тульчинский Г. Л. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л., Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.
11. Хубер Р. От «этики характера» к «этике личности» // Этика успеха. 1994. Вып. 1. С. 66–71.

УДК 37.014.3+37.03
ББК Ч 34 (2р 36)

ИНФОРМАЦИОННО-РЕГУЛЯТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОДДЕРЖКИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РАЙОНА КРУПНЕЙШЕГО ГОРОДА (на примере Октябрьского района Екатеринбурга)

**Е. Ф. Мышкина,
В. Ю. Козлов,
Е. Н. Ярославцева**

Ключевые слова: педагогическая инноватика, информационно-регулятивная модель, образовательные учреждения, управление образованием.

Резюме: В статье рассматривается педагогическая инноватика как новая технология развития школы и образования в целом. Авторы говорят об итогах построения управленческой модели нового типа в Октябрьском районе г. Екатеринбурга.

Инновационные процессы в образовании стали сегодня неотъемлемой частью общественного развития как главного требования времени. Под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств [1]. Инновации в образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, изменение, совер-