

**Е.Н. ИВАХНЕНКО, профессор  
Российский государственный  
гуманитарный университет**

## Новации вузовского обучения в оптике инструментальных и коммуникативных установок

Статья посвящена проблеме различения рационально-инструментальных (целерациональных) и коммуникативных установок в условиях современной реформы российского образования. Автор предлагает читателю рассмотреть новации своих коллег, преподавателей РГГУ (опубликованы в журнале «Высшее образование в России» 2011, №№ 7, 8/9), через оптику коммуникативных стратегий. Причины многих проблем, возникших по ходу реформы, коренятся, с его точки зрения, в дефиците механизмов, следовательно, и практик установления разумного «для данной ситуации» соглашения между руководителями, исполнителями и потребителями образовательных услуг. Как сделать так, чтобы российское образовательное пространство стало чувствительным к диалогу, договоренностям, локальным соглашениям между теми, кто реально участвует в его строительстве?

Ключевые слова: *инструментальный (целерациональный) подход, коммуникативная установка, ориентация на диалог.*

Всегда, когда знакоюсь с описанием чужего-то опыта, вспоминаю справедливость известного высказывания: даже самое убедительное размышление не убеждает всех, а тех, кого оно убеждает, если и делает единомышленниками, то ненадолго. Применительно к нашему случаю можно сказать так: образцы успешной учебно-педагогической работы разделяют судьбу всех образцов: границы их интерпретаций всегда остаются размытыми. Практически ежедневно наталкиваюсь на справедливость тютчевского: «Нам не дано предугадать...». Высказывая что-то несомненное для себя самого, порой удивляешься: как можно было так исказить, казалось бы, ясно и недвусмысленно тобою проговоренное? Сейчас я пишу эти строки и отдаю себе отчет в том, что предложенные мной оценки и суждения не совпадут с оценками и суждениями других преподавателей вузов, у которых всегда найдется что сказать и о чем поспорить. Вряд ли следует ожидать, что дискуссия между студентами и преподавателями на тему «Что нужно студенту получить в вузе, чтобы стать успешным в жизни» завершится согласием к полному удовлетворению сторон.

Все эти нестыковки и расхождения могут восприниматься как досадное препятствие к достижению определенной цели, которое следует устранить, исходя из *твоего (чьего-то)* ясного представления о том, как должно быть на самом деле. Но они же могут быть расценены как условие и возможность дискуссии сторон, заинтересованных в консенсусе и в улучшении положения дел. По сути, перед нами две установки: установка на *целерациональность (инструментальность)* – в первом случае и установка на *коммуникацию* – во втором. В дискуссиях на круглом столе Гуманитарных чтений РГГУ и в цикле статей в журнале «Высшее образование в России» (2011, № 7, 8/9) отчетливо проявились эти два подхода к обсуждаемым вопросам современного российского вузовского образования.

Предложенное различение целерациональных (инструментальных) и коммуникативных действий в образовательном процессе позволяет, на мой взгляд, не только опередиться в своем отношении к опубликованным текстам, но также сделать несколько шагов за пределы прописанных

авторами методических приемов и «восполнений дефицитов» в сторону самой возможности применения опыта и создания эффективной образовательной системы в целом.

Общую картину, воссозданную авторами, можно охарактеризовать тремя словами: озабоченность – диагноз – рецептура. Вряд ли первый и второй пункты – озабоченность и диагностика – вызовут у практикующих преподавателей серьезные возражения. Авторами с разных сторон высвечены уязвимые места современного высшего образования в России: преподавание (чего и как?) в вузе; навыки к обучению у бывшего школьника, натасканного на сдачу ЕГЭ и оказавшегося на студенческой скамье; изменившиеся мотивировки студентов; расходящиеся траектории содержания обучения и запроса работодателя и т.д. Уместно предположить, что приведенные в статьях «дефективные практики», сложившиеся за последние годы в связи с введением ЕГЭ, подстройки к требованиям Болонского процесса и т.д. вовсе не исчерпывают списка проблем, которые приходится решать на кафедрах и факультетах российских вузов.

В этой связи, конечно же, важно предлагать новые способы решения проблем в дополнение к тем, что осветили наши авторы. Вместе с тем, как мне представляется, необходимо разобраться в том, каковы условия применения конкретного опыта (образца) выполнения конкретных предписаний со стороны преподавателя или же образовательной структуры. Здесь я возвращаюсь к двум вышеобозначенным установкам.

Как традиционно выглядит рецептура решения проблем со стороны целеполагающего (инструментального) подхода? В общих чертах модель инструментальности представляется так: имеется такая-то ситуация, а вот такой она должна быть; я делаю то-то и то-то; для того чтобы действия были успешными, рекомендую использовать такие-то средства (инструменты), но

при этом надо овладеть конкретными навыками и приемами. Убедительно? Если не очень, то я поясню. Итак, вы должны... Предлагается образец решения проблемы. Далее следуют предписания. Иначе говоря, выдвигаются модели и эффективные схемы решения возникших проблем. В нашем случае они призваны, с одной стороны, переориентировать процесс на решение практических задач (выпускник – работодатель), с другой – внести в него иную «проблематизацию науки» в преподавании.

Хуже, если эти модели и схемы выводятся из умозрительных концептов и абстрактных соображений, лучше, когда – из образовательных практик самих авторов, как это подано А. Перловым, который предлагает осуществить своего рода методологический реверс [1]. Прежнее направление осмысленности вузовского обучения «наука – обучение – компетенция» меняется на противоположное: «компетенция – обучение – работодатель – успешность...». Возможны и другие комбинации, например: «компетенция – наука – обучение...». «Компетенция» должна быть поставлена в начало того, «что и как» следует преподавать. Наполнение обучения теперь уже диктуется прагматическими установками (востребованность на рынке труда), четким набором навыков.

Какой представляется в этих условиях коммуникативная установка? Наиболее последовательно она описывается в статье Б. Степанова («Коммуникативное измерение науки в преподавании академического письма») [2]. А. Перлов также обращается к коммуникативной установке, называя ее «специальным аспектом», когда «студент оказывается на одной стороне с преподавателем; они вместе ищут ответ...», или преподаватель дает себе установку «находиться со студентом в диалоге, давать и даже заставлять (?) его говорить не только то, что ты сам хочешь слышать» или «что умеешь ты сам, постепенно двигаться в сторону того, что хочется студенту, что ему ре-

ально полезно»... Здесь самые точные слова – «вместе ищут», «постепенно двигаться». Иначе говоря, не только студент, но и преподаватель изменяет свои навыки в ходе «совместного поиска» того, «как» и «чему» учиться/учить.

Коммуникативная установка реализуется, когда мы ориентируемся на эффективное решение, выработанное во взаимодействии участников коммуникации применительно к *данной ситуации*. Другими словами, согласно коммуникативному подходу, не существует какой-то предустановленной рациональной коммуникации, какого-то универсально достоверного и вневременного правила (порядка действий и т.п.) или образца, эффективного *для всех случаев*. Существует лишь «рукотворная» коммуникативная рациональность, когда то, «как действовать» и «что изучать», определяется не наделенным властью (обязанностями) «знающим как» субъектом – в нашем случае преподавателем или чиновником, – а временным согласием основных действующих лиц в тех или иных конкретных условиях диалога. Главное здесь то, что бесполезно искать универсальный эффективный ответ (на любой вызов), оставляя за скобками обстоятельства, действующих лиц, существующие нормативы и т.д. – весь набор условий, включенных в коммуникацию. Точно так же не следует полагаться на то, что истина спрятана в глубине субъекто-центрированного разума, попросту говоря – в мыслях отдельной личности, сколь бы развитой она ни представлялась себе самой и другим. Согласно коммуникативной установке, образцы и предписания, принятые к исполнению, должны осмысляться/формулироваться/выдвигаться в ходе обсуждения, и только тогда они могут стать осознанно значимыми для всех участников диалога.

Если студент в нашей модели, как часто говорят, «алмаз», требующий огранки, то модель эта инструментальная. Мастер не вступает в диалог с драгоценным камнем, а изучает его свойства и обрабатывает, пус-

кая в ход те приемы, которым он научился у других мастеров и, возможно, добавляя что-то от себя. Схема его действий – обработки – преимущественно операциональная. Наш «алмаз» предоставляет большую или меньшую возможность реализовать предустановленную фиксированную и стандартизированную цель. По схожему принципу выстраиваются требования всевозможных стандартов, в том числе ФГОС.

Не следует, конечно же, считать одну из установок, к примеру коммуникативную, истинной/приемлемой, а другую – целерациональную – ложной/неприемлемой, или наоборот. Все дело в уместности и границах применимости, их сочетании. Так, целерациональность реализуется преимущественно в технологиях, в том числе в образовательных, что напрямую связано с легитимацией социальных институций и управления социальными процессами: от традиционных форм к формам, способам анализа и методам, заимствованным из науки и техники. М. Вебер ввел понятие «целерациональности» применительно к европейскому обществу конца XIX – нач. XX вв., истолковывая его как «расширение общественных сфер, подчиненных стандартам рациональных решений». Однако целерациональная установка, успешно работавшая и работающая в производственных процессах (отношение «человек – вещь»), не столь однозначно эффективна в отношениях «человек – человек», «человек – общество», «общество – сообщества» и др. Позже Г. Маркузе в «Одномерном человеке» (1964) описал тотальное доминирование технической целерациональности в политике и в практиках социального управления как угрозу для человека и европейского сообщества в целом.

Применительно к обсуждаемой теме доминирование инструментальных установок остается эффективным в границах отдельных методик или же тех фрагментов, частей учебного процесса, которые реализуются преимущественно технологическим

способом. Проблемы нарастают экспоненциально, когда инструментальные действия выходят за пределы своей действительной применимости. Не представляется, к примеру, эффективной попытка конструировать исключительно через целерациональную установку отношение «преподаватель – студент» или то, «как вы должны преподавать» отдельную дисциплину.

Различение названных установок часто недооценивается, а иногда просто не замечается в построении образовательного процесса в вузе. Но здесь есть и вполне понятные сложности. Отметим только два обстоятельства. Первое заключается в том, что совместить эти два начала в конкретной преподавательской работе не так просто, как это может показаться при первом приближении. Такое совмещение предполагает наличие интеллектуальных способностей, навыков и даже свойств характера, редко сочетающихся в одном человеке. Второе обстоятельство определяется самой вузовской практикой. Так, установка на коммуникацию чаще используется в связке «студент – преподаватель». В свою очередь, те, кто организует обучение в вузе – от министерских работников и ректоров университетов до работников учебных отделов и деканатов, – в большей мере опираются на своего рода образовательный менеджмент и соответствующую логику, состоящую из целерациональных моделей и схем.

Так сложилось, что российское вузовское образование в условиях практического отсутствия академических свобод университетов управляется преимущественно властными решениями, государством, точнее – чиновниками. Последним, к слову сказать, вовсе нет необходимости иметь солидный опыт погружения в вузовские проблемы (достаточно навыков менеджера, распорядителя). Ничто не подвигает их к тому, чтобы выносить свои решения хотя бы с поправкой на мнения/дискуссию преподавательского сообщества. Управление

вузовским сообществом *сверху* уже давно стало в нашей образовательной среде чем-то само собой разумеющимся. По этой причине российский университет вовсе не стоит на пороге преодоления Гумбольдтовой модели университета, как то утверждает А. Перлов. В России модель университета, провозглашенная в Германии в первой половине XIX столетия, так и не была осуществлена сколько-нибудь полно, чтобы можно было сегодня говорить о ее преодолении. Ведь даже в 20-летней истории демократической России университет ни на шаг не приблизился к «ассоциации преподавателей и студентов». Ситуация такова, что во втором десятилетии XXI в. российский университет остается звеном во вновь отстроенной образовательной вертикали. Убедиться в этом можно, только ознакомившись с написанными, как под копирку, уставами университетов России (за исключением двух-трех привилегированных вузов). По этой причине ситуация целерационального выбора упрощается/уплощается до того, что из всего набора возможных решений «самым правильным» будет то, которое утверждается наверху. Оно и предписывается для неукоснительного исполнения. Поэтому нет ничего удивительного в том, что образовательное пространство такого типа остается нечувствительным к коммуникативным стратегиям, берущим начало в диалоге, локальных соглашениях преподавательского сообщества, заключенных вне властных авторитетов и назначенных центров сил. Мы попросту привыкли к такому положению вещей. Поэтому, вероятно, нам более понятны, и от того нами легче принимаются целерациональные инструментальные действия. Гораздо в меньшей степени – действия, инициированные самой коммуникацией преподавателей и студентов. Но даже тогда, когда мы осознаем значимость диалога, консенсуса, осмысленной мотивации совместных решений и вполне осознаем ограниченность монологических подходов (мертвой фонетики реф-

рена), – даже тогда традиционное доминирование целеполагания проявляется через дефицит языковых средств, которыми мы хотим подкрепить/обосновать наши коммуникативные в целом намерения.

А. Перлов, к примеру, задачу «учить думать» студентов и школьников подкрепляет вполне себе субъекто-центрированным целерациональным дискурсом: «им надо объяснять, какую пользу для себя им предстоит извлечь из выполнения того или иного задания», или: «приходится подробно прописывать, зачем студенту нужен курс в целом или его отдельные компоненты». Скрыто подразумевается целерациональная установка на наличие «опережающего опыта»: преподаватель *знает* (или лучше знает), что необходимо «выпускнику в послеуниверситетской жизни». Приводя эти строки, я вовсе не стремлюсь принизить значимость методологических поисков и находок автора. В них, на мой взгляд, через принцип «обратной связи» коммуникативная установка развита вполне последовательно и убедительно. Главное, что хотелось бы донести сказанным, – это то, что мы наталкиваемся, кроме всего прочего, на препятствия внутри собственных языковых практик, а значит – в нашем собственном мышлении, в его способности воспринимать, оценивать и изменять/строить реальность. Кроме того, авторы рисуют портрет преподавателя-методолога, владеющего, в одном случае – дискурс-анализом (Г. Орлова) [3], в другом – навыками метаописания собственного курса (А. Перлов). Однако практика показывает, что хороший методист/методолог и успешный ученый редко сочетаются в одном преподавателе, во всяком случае, не так часто, как на то предлагается рассчитывать, следуя предписаниям наших авторов.

Примером практически полного доминирования целеполагающей установки над коммуникативной может служить конструкция, предложенная В. Крысовым в статье «Дидактические микроединицы конст-

руирования исследовательской компетенции» [4]. При самых искренних и, уверен, благородных намерениях автора дело оборачивается попыткой вменить исключительно технологическую схему там, где без коммуникации не обойтись. Автор предлагает установить что-то похожее на полный контроль над трансляцией знания преподавателем и усвоением его студентом. Вместе с тем нельзя не согласиться с постановкой В. Крысовым основной проблемы. По сути, он предлагает избавиться от «искажений» в трансляции знаний и исследовательских навыков от преподавателя студенту. В самом деле, что может наполнить содержанием исследовательскую компетенцию студента, как не исследовательский опыт самого преподавателя? Возражения возникают по мере разворачивания конструкции, состоящей из «мемов», и установки на их передачу от учителя ученику «путём повторения-копирования».

В. Крысов предлагает меметическую конструкцию, в которой неразложимые единицы культурной информации передаются путем своего рода матричного копирования «из одной головы в другую». «Если, – пишет он, – как можно детальнее расписать каждый этап исследования, то возможно дойти до уровня неделимых далее видов деятельности». Дидактическая микроединица, по замыслу автора, есть некое элементарное знание о предмете, неразложимое «ни по содержанию, ни по технологии применения», которое дискретно передается от преподавателя студенту. Далее следует то, насколько полноценно и неискаженно эта недвусмысленно сформулированная единица была усвоена учеником. «Следующий логический этап, – сообщает наш автор, – это выявление «мемов», общих для разных этапов исследовательской деятельности». Здесь на память приходит тамильская пословица: «Лучше зарабатывать деньги барабанным боем, чем сочинять стихи, выучив правила стихосложения». Не сомневаюсь, что ло-

гическое конструирование по принципу Lego может быть эффективным при проектировании и возведении строительного или технического объекта. Применительно к исследовательскому опыту такая конструкция представляется, по меньшей мере, недоразумением. Ее критика может быть начата и закончена известным высказыванием А. Уайтхеда: «Не бывает предложений, которые в точности соответствовали бы *своему* смыслу».

Уместно сопоставить вышепредставленный «дидактический атомизм» с подходами к развитию элементарных компетенций – чтения и создания академических текстов, – разрабатываемыми в статье Б. Степанова [2]. Последний увязывает компетентность с *рефлексией* динамики и многообразия диалога преподавателя со студентом-гуманитарием, со способностью четкого различения «переднего края науки» и «научной доксы», идентификации способов конструирования научной генеалогии и присвоения «чужого слова». Важно заметить, что в практику преподавания здесь предлагается ввести *коммуникативный анализ* текстов, а не жесткую логическую конструкцию. То, что, по описанию Б. Степанова, составляет формирование навыка контекстуализации текста (своего – при написании, чужого – при чтении), пожалуй, и следует считать искомой дидактической единицей, которая не остается одной и той же для всех случаев.

Дробление исследовательской компетенции на элементарные «единицы» имеет смысл преимущественно для упорядочения, инвентаризации учителем собственно удачного/неудачного опыта преподавания. В определенной мере такая работа способствует концентрации его усилий на отдельных направлениях методической и предметной работы со студентом. В значительной меньшей степени такая работа дает понять, *что* на самом деле впитывает в себя слушатель.

Коммуникация исследовательской дея-

тельности – диалог и обсуждение – практически не выстраивается в терминах элементарных единиц знания. Можно, конечно, опросить студента на предмет знания «дидактических микроединиц». Можно также выявить их наличие или отсутствие в выполнении студентом того или иного задания, после чего порекомендовать «выучить азы». Все это будет выдвигаться и выдвигается на первый план в том случае, если «массовизация» вузовского образования окончательно привела его к восполнению недоданных/невыученных в школе уроков – «дефицитов подготовки». В этих условиях, по справедливому замечанию А. Перлова, «модель, ориентированная на подготовку ученого-профессионала, представляется уже симуляцией».

Если же основной задачей университета все же остается самовоспроизводство академической науки, то важнейшим «элементом» формирования исследовательских навыков студента становятся не столько предписания методолога, сколько *встреча с ученым*. М. Полани в «Личностном знании» особо выделил неартикулированную (непроговариваемую) составляющую исследовательского опыта, которая не поддается исчерпывающему описанию фиксированными правилами, принципами. Действительно ценный исследовательский опыт в меньшей степени проговаривается, в большей – усваивается в образовательной коммуникации – «на примерах», «по образцам» (М. Розов) [5]. Так, на образцах осуществляются и будут осуществляться социальные эстафеты уникального живого научно-исследовательского опыта.

Результат сложившегося в вузовском образовании доминирования инструментальных установок над коммуникативными можно проследить на всем ходе осуществляемой в последние годы реформы. На первом этапе приоритеты расставлялись четко и недвусмысленно: эффективность обучения, соответствие общественным запросам (производственным и социально-гу-

манитарным), вхождение через Болонский процесс в единое европейское образовательное пространство. Далее в вузовской среде развернулись дискуссии о целесообразности/смысле/содержании новаций, призванных осуществить эти приоритеты. В РГГУ, к примеру, на протяжении двух лет обсуждались (межвузовские семинары с участием европейских партнеров, гуманитарные чтения, курсы повышения квалификации, решения методических советов...) формы, в которых искомые преимущества вхождения в Болонский процесс, как нам тогда представлялось, могут и должны быть реализованы.

О наполнении внутривузовской и межвузовской коммуникации того периода можно судить по публикациям в журналах [6] (в том числе, в «Высшем образовании в России» [7]), сборниках конференций и чтений, а также по размещенным в сети Интернет материалам. Обсуждение строилось вокруг построения эффективной технологии вузовской подготовки, которая позволила бы реализовать задачи и цели реформирования в целом. Эффективная технологическая цепочка выстраивалась из звеньев: модульное построение учебного процесса – кредитно-зачетная система – построение индивидуальной траектории обучения – внутривузовская-межвузовская-межгосударственная мобильность образовательных программ – связь с рынком труда и работодателем – полноценное международное сотрудничество (обмен студентами) и т.д. Согласие было достигнуто по наиболее значимому пункту проектирования новой технологии обучения: если выбить хотя бы одно звено, то и другие инструменты важнейших подстроек останутся недостижимыми, а скорее всего – невыполнимыми и даже непонятыми. Например, без кредитно-модульного построения учебного процесса невозможно полноценно реализовать ни взаимозачеты обучения студентов из разных вузов, ни компетентностный подход в обучении и проверке ка-

чества, ни сколько-нибудь системное международное сотрудничество, не говоря уже о мобильности обучения, построении индивидуальной траектории и подстройке к запросам работодателя [8].

Но вот приняты и опубликованы государственные образовательные стандарты третьего поколения. Согласно провозглашенным принципам ФГОС, вузам предоставляется большая свобода в организации учебного процесса, чем то позволял прежний стандарт. Не сомневаюсь, что именно такими намерениями руководствовались его авторы и составители. Однако исполнение стандарта через опосредующие звенья – инструктивные собрания, совещания, рекомендации руководства, предписания – приобрело достаточно жесткий директивный характер. Мне приходилось быть свидетелем того, как автор стандарта по одному из направлений подготовки – известный в стране профессор – негодовала по поводу «по меньшей мере странной» интерпретации стандарта на этапе его конвертации в конкретный учебный план. Как известно, обучение студентов осуществляется не по стандартам, а по составленным по их предписаниям учебным планам. В итоге учебные планы тех же магистерских программ в большинстве вузов оказались выстроенными по предметно-цикловому принципу. По этой причине нас ждет не столько их реализация, сколько имитация большинства критически важных пунктов провозглашенных задач реформирования вузовского образования.

Как на этом неблагоприятном, на мой взгляд, фоне продвижения реформы российского образования в целом представляются те новации, которые выдвигают наши авторы? Они, несмотря на всю их важность и значимость, к большому сожалению, остаются результатом сверхнормативных усилий их авторов и такого же сверхнормативного усилия со стороны потенциальных последователей. Для того чтобы новация стала действенной нормой, необходимо, кроме всего прочего, чтобы обсуждение в профес-

сиональной среде (коммуникация) являлось основным условием принятия решений технологического свойства.

У меня сложилась твердая уверенность в том, что эффективность реформирования высшего образования в нашей стране зависит от расширения значимости коммуникативных установок и практик в образовании. Таковые не замещают собой требуемые инструментальные действия, а только расширяют спектр и возможности выбора их самими исполнителями и организаторами. В свою очередь, коммуникации должно быть достаточно не только для выбора, но и для ответственности за принятые организационные решения на всех уровнях образования. Поэтому масштабные модели образования необходимо выстраивать наподобие матриц со свободными ячейками, которые можно было бы заполнить новыми образцами педагогических и образовательных практик наподобие тех, которые предложили наши авторы. На сегодняшний день в реальной вузовской практике таких «свободных ячеек» явно недостаточно. Мы находимся в самом начале трудного (с учетом истории власти, политики и образования) пути, который еще только предстоит пройти нам и последующим поколениям работников образования.

#### Литература

1. Перлов А.М. “Чего хотеть” и “как объяснить”: эволюция курса по основам академической работы // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 133–140.
2. Степанов Б.Е. Коммуникативное измерение науки в преподавании академического письма // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 123–127.
3. Орлова Г.А. Практическая аналитика: анализ дискурса в университетском спецкурсе // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 127–133.
4. Крысов В.В. Дидактические микроединицы конструирования исследовательской компетенции // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. С. 120–123.
5. Розов М.А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. Смоленск, 2006.
6. См.: Ивахненко Е.Н. Магистратура – начало пути (Первый опыт проблематизации) // Политика и образование: Альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. СПб., 2008. С. 301–317; *Он же*. Становление магистратуры в современном российском вузе / / Alma mater. Вестник высшей школы. 2009. № 1. С. 5–9; *Он же*. Магистерская программа в российском университете: проблемы и решения (из опыта РГГУ) // Гуманитарные чтения РГГУ-2008. Т.1. М.: РГГУ, 2009. С. 194–200.
7. Ивахненко Е.Н. Российский университет перед лицом принудительных эпистем неоглобализма // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 122–129; О готовности вузов к «переходу» (круглый стол в редакции) // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 96–120.
8. См., напр.: Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 10–24.

#### IVAKHNENKO E. EDUCATIONAL NOVATIONS IN THE LIGHT OF INSTRUMENTAL AND COMMUNICATIVE INCLINATIONS

The article is devoted to the problem of distinction of rational-instrumental (purposive-rational) and communicative approaches in the conditions of Russian education modernization. The author suggests the reader to consider innovations of the colleagues, teachers RSUH (Higher education in Russia. 2011, №№ 7, 8/9), through the prism of communicative strategy. How to make so that the Russian educational field became sensitive to dialogue, communication between those who really participate in its organization?

*Key words:* instrumental (purposive-rational) approach, communicative strategy, orientation on the dialog.