

20. Зарубина Н.Н. Социокультурные факторы хозяйственного развития: М. Вебер и современные теории модернизации. СПб., 1998. С.121-143.
21. Виттрок Б. Современность: одна, ни одной или множество? Европейские истоки и современность как всеобщее состояние // Полис. 2002. № 1. С.141-159.
22. Блоккер П. Сталкиваясь с модернизацией: открытость и закрытость другой Европы // Новое литературное обозрение. 2009. № 6. С.18-34.

Г.А. Мкртычян, Е.И. Перфильева

ПРОБЛЕМА ПОСТРОЕНИЯ ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАНИИ

Введение.

В образовательной практике высшей школы сложилась осознаваемая многими противоречивая ситуация: с одной стороны, в процессе обучения сохраняются традиция объяснения и господство образовательного монолога, а с другой, проявляется ограниченность такой организации образовательного процесса в условиях меняющейся реальности. Анализ практики высшего образования позволяет отметить, что перспективными с точки зрения гуманитарной парадигмы образования представляются такие подходы, которые изменяют положение, статус и позицию студента – будущего специалиста. К ним относятся: актуализация диалоговых методов обучения, изучение индивидуального стиля познавательной деятельности, создание условий для развития активности всех участников образовательного процесса. Диалоговые технологии, их научную разработку и освоение можно отнести к ключевым вопросам модернизации высшей школы.

В развитии высшей школы ведущих стран на рубеже XX и XXI столетий эксперты выделяют шесть тенденций, три из которых (массовость, коммерциализация, переход к гибким специальностям) вызваны социально-экономическими причинами. Три других (гибкость передачи знаний, развитие новых форм и новых технологий получения знаний) – это результат изменения образовательной парадигмы: трансляция «готовых знаний» меняется на формирование компетенций, а объяснение как ведущий дидактический метод вытесняется методом учебного диалога [3]. В системе высшего образования России все указанные тенденции также просматриваются достаточно отчетливо, однако в обновлении образовательной парадигмы имеется ряд особенностей. Например, в ходе обновления образовательного знания и технологий акцент делается на гуманитарное содержание образования и интерактивные технологии, способные изменить характер мышления будущего специалиста в соответствии с современными требованиями к нему. Гуманитарное познание окружающего мира способствует развитию гуманитарного мышления, которое обладает «единственностью и всеобщностью». Всеобщность такого типа мышления проявляется в обращённости к смыслу. Гуманитарное видения проблемы у специалиста любой сферы деятельности определяется его способностью к взаимодействию и диалогу с другими людьми. Диалог в такой ситуации

становится универсальным и необходимым средством для разрешения многих личностных и профессиональных противоречий (Зинченко В. П., 1994; Кулюткин Ю.Н., 1986; Сухобская Г. С., 1998). Следовательно, можно утверждать, что культура диалогических отношений соответствует гуманитарным тенденциям развития отечественной высшей школы.

Диалог как явление гуманитарного познания

Преобладание монологических способов и приёмов обучения имеет своё историко-педагогическое и культурно-психологическое объяснение и может стать предметом специального изучения. Цель настоящей статьи – обсуждение методологических трудностей построения диалогических отношений в образовании. Построение таких отношений является необходимым, на наш взгляд, условием гуманитаризации образования. И, хотя мы разделяем мнение В.П. Зинченко о рутинизации и превращении идеи гуманитаризации в штамп, обратим внимание на «живое знание» о диалоге в гуманитарных науках [6].

В гуманитарной науке предметом познания выступает говорящий субъект и его слово; следовательно, возникает задача восстановления, передачи и интерпретации чужих слов. Для гуманитарного познания и понимания человека, проявившего себя в культуре, слове, деятельности, особенно важен метод: в силу своей универсальности и принципиальной незавершенности гуманитарное познание не может не быть диалогичным. Гуманитарная линия в образовании получила сегодня достаточную научную обоснованность, однако сферой образовательной практики многое остаётся не воспринимаемым [11].

Целостное понимание природы диалога складывается в системе гуманитарного знания в точках пересечения лингвистики, риторики, литературоведения, философии, психологии. По мнению философа В.А. Кутырёва, сегодня в гуманитарных науках наблюдается даже абсолютизация диалога, *«когда многообразие человеческих связей, чувств и восприятий мира отождествляется с их текстовой формой»* [9, с.170]. На наш взгляд, освоение диалоговых технологий обучения современной образовательной практикой затруднено несогласованностью философских, лингвистических и психологических трактовок феномена диалога.

В Современном философском словаре диалогом называется *«особый уровень коммуникативного процесса, на котором происходит слияние личностей участников коммуникации»* [15, с.16]. Философское толкование понятия каждая наука стремится перевести в практическую плоскость в соответствии с проблематикой изучения диалога. Социальная психология, например, понимает диалог как разговор, беседу, попеременный обмен репликами двух или более людей. При этом репликой считается ответ в виде действия, жеста, молчания. В консультативной психологии коммуникативный подход провозглашается основой психологической помощи, а как ведущий метод разрабатывается сократический диалог. Педагогическая психология рассматривает диалог через призму общения. Как отмечает И.А. Зимняя, диалогическое педагогическое общение является центральным элементом управления процессом обучения. От характера

диалогического общения зависит в значительной степени и развитие обучаемых и, как следствие диалоговой природы обучения, управление педагогическим процессом в современных условиях требует знания лингвистических, психологических и педагогических характеристик общения. Теоретические основы педагогического взаимодействия достаточно полно и всесторонне раскрыты в исследованиях психологов (Зимняя И.Я., 1999; Коломинский Я.Л., 2007; Мудрик А.В., 1991; Радионова Н.Ф., 1998 и др.), к сожалению не получили пока последовательного применения в образовательной практике вуза.

Для понимания специфики диалогических отношений в образовании обратимся к двум значениям понятия «диалог». Термин «диалог» (в переводе с греч. dialogos) существует в транскрипции двух переводов: di(s) – «два» и dia – «между». В первом случае «диалог» означает разговор двух, «трилог» - трех, «полилог» - многих лиц. Для подчеркивания противоположности процесса – однонаправленной коммуникации - широко употребляется термин «монолог». Второй перевод – «между» - обуславливает расширенное толкование понятия «диалог» и предполагает взаимосвязь коммуникаций естественного и искусственного миров, общение с реальными и воображаемыми собеседниками. На наш взгляд, вторая трактовка точнее передаёт природу диалога: «диа», а не «ди» означает любое число участников, а диалог - слово, которое проходит через весь круг собеседников» [5, с.116]. В таком значении «диалог» не отдельный приём или фрагмент учебного занятия, а сложное равенство разных картин мира участников образовательного процесса.

В философии XX века концепции диалога создаются в связи с проблемой разрыва (отчуждения) между субъектом и плодами его деятельности. Концепции диалога создавали философы, культурологи (Бубер М., Франк С.Л.), но наиболее известным автором теории диалога и основателем научной школы, утверждающей диалогику как науку, принято считать литературоведа М.М. Бахтина, для которого любое прикосновение к миру культуры становится диалогом с этим миром [1]. Теоретическими источниками большинства философских концепций диалога стали теория гуманитарного знания, созданная М.М. Бахтиным, и исследования сознания, предпринятые Э. Гуссерлем и его учениками. Взгляд на природу человека, выраженный фразами: «Мы-разговор», «Я-Ты-диалог», развивает коммуникативные подходы к диалогу в связи с проблемами свободы и истины. При этом сопоставляются разные трактовки диалога: онтологическая («со-бытие»), социологическая (взаимодействие), культурологическая (культура диалога, диалогический обертон), экзистенциальная (восхождение духа), герменевтическая (взаимопонимание), психолого-педагогическая (партнерство, сотворчество, сотрудничество, ценностно-смысловое общение).

Отметим общие для гуманитарных наук позиции при обсуждении природы диалога.

1. В диалоге каждое сообщение рассчитано на его интерпретацию собеседником и возвращение в обогащенном, интерпретированном виде для дальнейшей аналогичной обработки другим партнером. Диалоговое об-

- щение – это процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность.
2. Диалог предполагает уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство друг другу при различии и оригинальности их точек зрения; ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точки зрения партнером; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; взаимную дополнительность позиций участников общения, соотнесение которых является целью диалога. Вот почему диалог может быть формой связи субъектов, выражая все те черты, которые отличают субъекта от объекта.
 3. Ярче всего структура диалога моделируется музыкой, когда она использует не форму обмена монологами-ариями, а форму дуэта, трио, квартета, представляющую собой предельный случай диалогичности целостно неделимого взаимодействия составляющих его партий, до такой степени зависимых друг от друга, что они вообще не имеют самостоятельного существования, образуя одновременное, а не чередующееся звучание.
 4. Диалогические отношения, независимо от области их реализации (образование, творчество, медицина и др.) построены на опыте собственных переживаний участников и их взаимодействии.
 5. Таким образом, междисциплинарный дискурс изучения гуманитарного знания, предложенный М.М. Бахтиным, объединяет культурно-психологические исследования природы диалога, связанные с именами В. Дильтея, А.А. Потебни, Л.Б. Щербы, Р.О. Якобсона и т.д. Он выступает методологическим средством для интеграции представлений о диалоге, рассеянных по сферам разных наук.

Практико-ориентированные психологические концепции диалога

Диалог в психологии представлен в психологических теориях гуманитарного типа и практико-ориентированных психологических концепциях, где он понимается в основном как речевая коммуникация, общение (разговор, обсуждение, беседа, диспут, дискуссия, спор и т.д.), чем подчеркивается его когнитивная составляющая. Эти направления изучения диалога опираются, как на основу, на классическую отечественную психологию общения, разработанную в трудах Б.Г. Ананьева и его последователей: В.Н. Мясищева В.Н. (1995), а затем А.А. Леонтьева (2001), А.А. Бодалева (1983, 1995), В.Н. Панферова (1987) и др. Авторы коллективной монографии «Общение и познание» развивают на межнаучной основе идеи единства познания и общения. В работе представлены результаты экспериментальных исследований особенностей взаимопонимания в диалоге и обсуждаются два вида взаимодействия в диалоге: отношенческое и проблемное. *«В совокупности результаты проведённых исследований показали, что в диалоге реализуются два плана взаимодействия собеседников: проблемный, предполагающий обсуждение и решение некоей проблемы, и отношенческий, регулирующий взаимоотношения собеседников»* [12, с.388]. Подобная организация присуща диалогам, реализующимся в самых различных коммуни-

кативных ситуациях.

В психологических теориях гуманитарного типа диалог описывается не просто как независимый объект, а прослеживаются взаимоотношения исследователя с этим объектом (смена монологической позиции на диалогическую, атрибуты «умного понимания» и др.). Например, С.Л. Братченко, изучая межличностный диалог, утверждает, что «*равноправие как взаимное признание свободы друг друга*» является важнейшим атрибутом межличностного взаимодействия и предлагает использовать принципиально новую идею «*коммуникативных прав личности*» для раскрытия содержания понятия «*свобода и равноправие в диалоге*» [2, с.211-212]. Рассмотрим систему этих прав. Во-первых, это группа прав, объединённая понятием свобода личности:

- право на достоинство и уважение;
- право на индивидуальность;
- право на свою систему ценностей.

Во-вторых, это права на свободу мысли:

- на свободную, ничем не регламентированную мысль;
- на независимость суждений;
- на сомнения или несогласия.

И, наконец, в-третьих, это группа коммуникативных прав технологического характера, обеспечивающих свободу диалога:

- на вопрос к собеседнику;
- на изменение, развитие своей позиции;
- на выражение чувств и переживаний в общении.

Диалогичность общения при нарушении этих прав нарушается. В предлагаемом психологическом подходе важен сам диалоговый принцип равноправия собеседников, а не только перечень прав, который может быть дополнен.

Диалог в педагогических исследованиях

Сопоставление только некоторой части подходов к изучению природы диалога показывает, что построение диалога в образовании сопряжено, прежде всего, с методологическими трудностями: отсутствием общепринятой трактовки термина «диалог», незавершенностью общей теории диалога и, в связи с этим, ориентацией образования на разные культурные ценности диалога.

В результате в педагогических исследованиях диалог трактуется: а) как особый тип педагогических отношений, строящихся на принципах доверия и сотрудничества; б) как специфическая форма общения, которая предполагает информационную связь между педагогом и учащимися; в) как особая форма педагогического взаимодействия, направленная на решение педагогических задач; г) как педагогическое творчество, преодолевающее стандартные педагогические действия и шаблоны и др. Очевидно, что категории «отношение», «общение», «взаимодействие», «творчество», имея различные психологические значения, не могут составить целостной концепции педагогического диалога.

Методологические трудности исследования диалога в образовании авторы нередко пытаются преодолеть с помощью выделения различных типов, видов и классов диалога (Кучинский М. Г., 1981; Бочкарёва О.В., 2009; Беляева А.В., 1986.). В психолого-педагогической литературе обсуждаются следующие типовые разновидности диалога: межличностный диалог, групповой диалог и внутриличностный: диалог как поток смысла внутри человека. В последнее время в педагогической и психологической литературе получили распространение такие понятия, как «развивающий диалог», «понимающее общение», «педагогический диалог», «диалогическое взаимодействие», «образовательный диалог», «дидактический диалог». Эти понятия стали востребованными в связи с созданием новых гуманистических концепций в школьном и высшем образовании. Разнообразие определений понятия «диалог» является не столько проявлением педагогического разномыслия о диалоге, сколько проекцией потребности как можно ближе подойти к сущности этого понятия.

Сущность любого диалога гуманистична, ибо диалог предполагает уникальность субъектов и их принципиальное равенство, а также ориентацию каждого субъекта на восприятие, понимание и активную интерпретацию его точки зрения другими субъектами. Гуманистическая направленность объединяет названные понятия, а уточняет и разводит их ориентация на философские или психологические представления о назначении диалога в образовании. Так, понятие «учебный диалог», широко представленное ранее в методике предмета, получило в концепциях личностно ориентированного обучения расширенное психологическое толкование. Сегодня им всё чаще обозначают не конкретный методический приём урока, а метод построения диалоговых отношений в процессе обучения. Например, Ю.В. Сенько, включая диалогичность в характеристику стиля нового педагогического мышления, предлагает заменить объяснение как ведущий дидактический метод методом учебного диалога [14, с.122]. Понятие «педагогический диалог» в большей степени отвечает такому назначению. Педагогический диалог – межсубъектный обмен знаниями, переживаниями, способами деятельности и смыслами – по своему содержанию межличностное взаимодействие, целью которого является изменение позиций и стиля деятельности его участников.

Проблема диалоговой позиции педагога.

Психологическая и личностная неготовность партнёров педагогического общения к диалогу – главная трудность реформ современного образования. Диалогический тип деятельности учителя как определенная психологическая технология практически не описан в современной педагогической литературе. Приведём наблюдения психологов. Л.А. Шустова, исследуя возможности педагогического диалога в практике работы с подростками, приходит к таким неутешительным выводам: *«Очевидно, не случайно, изучая педагогический диалог, мы сталкиваемся с тем, что он далёк от критериев подлинного диалога. Ведущим в общении ученика и учителя является монолог учителя, который организует урок. Неформальное внеурочное общение может быть диалогическим.»*

Но это уже зависит от личности учителя, который может создать доверительные диалогические отношения. На основе этих отношений легче проводить и уроки-диалоги. Такой учитель успешнее мотивирует обучение и общение. Ему больше верят, его слово слышат и повторяют. Но такой учитель – редкость для нашей школы» [12, с.355].

В свою очередь М.В. Каминская, отвечая на вопрос, что обеспечит развитие учителя, приходит к выводу, что психологическим фактором профессионального развития учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования является смена профессионализма с монологического на диалогический. Автор осознает при этом, что должен произойти культурный сдвиг стратегий и средств профессионального действия для реализации учителем личных профессиональных решений: *«... деятельность по типу посредничества (диалога) не имеет своей концептуальной модели и теоретического понимания, несмотря на то, что ее культурно-исторические корни в античности»*. И далее о диалоге в практике образования: *«... как такового чистого, сложившегося образца педагогической деятельности диалогического типа не существует и не может существовать. Диалогический тип педагогической деятельности «обнаруживает» себя как особая психологическая реальность лишь стихийно – как некое проявление «прорывов» в отечественном образовании, поскольку в вузе до сих пор готовится педагог транслирующего типа» [8, с.44].*

Концепция «образовательного диалога», которая появилось в ряде диссертационных исследований последнего десятилетия (Балакина Л.Л., Бочкарёва О.В., Ускова Н.Г.), как раз и была призвана, по мнению её сторонников, обеспечить «культурный сдвиг» в средствах педагогического воздействия современного педагога. Например, в работе В.Д. Назаровой «Педагогическое обеспечение интерактивного взаимодействия преподавателей со студентами средних профессиональных образовательных учреждений» (2009) предлагается образовательный диалог рассматривать как форму интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов, обеспечивающую взаимообмен учебной информацией, взглядами, позициями и направленную на освоение социального опыта в условиях равенства и сотрудничества. Однако такая дидактическая трактовка диалога не отражает его психологической сущности, поэтому понятие «диалог» может быть заменено другими формами взаимодействия, например, «интерактивная технология» и др.

Незавершенность педагогической теории диалога определила содержание и направления дискуссий о сущности и роли диалога в образовании в 2000-е годы, когда философские концепции диалога и диалогические теории коммуникации послужили основанием для критики традиционного обучения и его главного противоречия – несовпадения целей ученика и учителя (Библер В.С., Каган М.С., Каминская М.В., Курганов С.Ю., Якиманская И.С.).

Особый интерес представляет высказанная в ходе дискуссия принципиальная позиция философа М.С. Кагана. В статье «О педагогическом аспекте теории диалога» автор утверждает: *«Понятие «диалог» используется в двух*

смыслах — общежитейски-бытовом и научно-философском. В первом он означает: собеседование двух лиц; во втором — информационное взаимодействие людей как субъектов, независимо от речевых или иных семиотических средств, целью которого является повышение степени их духовной общности или достижение этой общности. Употребляемое в первом смысле оно никакого педагогического значения не имеет, так как очевидно, что всякое общение учителя и ученика является их собеседованием — обменом репликами на известном обоим языке, с участием паралингвистических средств, а в особых ситуациях и средств графических, звукоинтонационных, пластически-демонстрационных, кинематографических. Во втором случае обращение к диалогу становится серьезной педагогической проблемой» [7].

Диалог в первом смысле присутствует в каждом обучении в исторически сложившейся форме учебного диалога. Учебный диалог получил повсеместное признание в дидактике обучения, благодаря своей формальной оправданности. Если знание является новым только для тех, кого обучают, а ученики получают ответы на вопросы, которые они не задавали, то условность учебного диалога вполне оправдана.

Проблематичность обращения к диалогу с целью достижения духовной общности философ также видит в неготовности педагогов к взаимодействию такого уровня: *«Понятно, что вовлечение в диалог — задача несравненно более сложная по сравнению с монологическими информированием или подчинением другого как объекта твоих действий, и требующая особых душевных способностей, даже таланта, подобного в каких-то чертах таланту художника; поэтому педагогические университеты должны принимать не всех желающих, хорошо ответивших на вступительных экзаменах, а только тех, кто на основе специального тестирования — как при поступлении в художественный вуз — проявляет качества, необходимые Учителю — способность к диалогу с детьми, то есть такую модификацию таланта общения, которая основана на любви к ребенку и уважении к ребенку как к формирующейся свободной и творческой личности» [7].* Это первая педагогическая проблема современного образования. Другая состоит в господстве дидактики естественнонаучного знания и переносе её на преподавание гуманитарных дисциплин, что определило преобладание технологии построения учебного диалога над диалоговым общением учителя и ученика.

Ученик и учитель в традиционном обучении, обмениваясь репликами учебного диалога, не являются субъектами диалога, так как их цели и ценности разделены. Учебный или сократический диалог ведёт учащихся к цели заранее известной учителю. В этой определённости и заданности заключены его результативность и его ограничения, так как, развиваясь как внешний диалог, учебный диалог не способен стать «внутренним диалогом», о принципиальной незавершённости которого говорил М. Бахтин.

Говоря о педагогическом, учебном сотрудничестве и взаимодействии в вузе, следует иметь в виду изменение трех традиционных для общеобразовательной школы направлений диалога: взаимодействие педагога с учащимися,

взаимодействие учащихся друг с другом в совместной учебной деятельности и взаимодействие педагогов в системе межпредметных связей. Несомненно, в конкретном образовательном процессе вуза все три направления диалогового взаимодействия воспроизводятся, но в новом для них качестве. Вузовский образовательный процесс отличается личностными смыслами сотрудничества, самостоятельной и распределённой совместной деятельности его участников.

Заключение

Как отмечалось выше, в теории и практике образования трактовка понятия «диалог» достаточно противоречива, вследствие влияния разных ориентаций: философской, лингвистической или психологической. Разрешение этого противоречия возможно на основе культурологического подхода к проблеме диалога в образовании. Диалог в современном образовании – есть содержание и форма познания человеком мира; характер межличностных отношений и одновременно способ изменения представлений о себе и другом человеке; знание о мире «внутри себя», предполагающее возможность существования многоголосия различных точек зрения.

Гуманитарно-ориентированное образование призвано реализовать ценности свободы преподавания и учения. Философские концепции диалога вносят в образование цели и ценности «освобождения человека в человеке». Психологические смыслы диалога в образовании – это смыслы *«элитарной психологической культуры: реализация уникальной личности, ориентация на культуру и духовные ценности, на свободу, иное понимание психологической помощи (не управление, а сопровождение, направляющее участие в самостоятельной работе, сотрудничество, развитие)»* [13, с.103].

Проблема построения диалогических отношений в образовательном процессе заключается в том, что отношения в диалоге рассматриваются, как правило, в отрыве от практики этих отношений. Поэтому в современных исследованиях диалога преобладает установка на диалог как объект речевой коммуникации, но не как объект научной концепции, что проявляется в фрагментарности диалогических исследований и отсутствии общепринятой трактовки термина «диалог» и, как следствие, рассогласованности концепции диалога в педагогических исследованиях.

Ориентация образования на психологическую культуру позволяет преодолеть разобщённость представлений о диалоге и предлагает дополнительную одновременно несовместимых и несводимых друг к другу способов и путей познания диалога в образовании.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского. – Киев: НЕХТ, 1994. – 356 с.
2. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 201–222.

3. Волков А., Ливанов Д., Фурсенко А. Высшее образование: повестка 2008-2016. // Эксперт. 2007. №32/3. – С. 89–94.
4. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира // Вопросы психологии. 2003. N 1. – С. 99–115.
5. Гусинский Н.Е., Турчанинова, Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003. – 248 с.
6. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое знание. – Самара: Самарский государственный педагогический университет, 1998. – 216 с.
7. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога /Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002.
8. Каминская М.В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования. Авт. дисс. докт. псих. наук. М., 2004. – С. 44–45.
9. Кутырёв В.А. Естественное и искусственное: борьба миров. – Н.Новгород: Издательство «Нижний Новгород», 1994. – 199 с.
10. Кучинский М. Г. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач/Проблемы общения в психологии / Отв. Ред. Б.Ф. Ломов. М.: Изд-во «Наука», 1981. – С. 92–120.
11. Мкртычян Г.А. Психологическая экспертиза в инновационном образовании. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011 – 147 с.
12. Общение и познание / Под ред. В.А. Барабанщикова и Е.С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 495 с.
13. Розин В. М. Психология: наука и практика. – М.: Омега-Л, 2008 . – 544 с.
14. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
15. Современный философский словарь /Под общей ред. д.ф.н. проф. В.Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 864 с.

В.Н. Нефедов, И.В. Нефедов

ОФИСНЫЕ ИННОВАЦИИ: ГЛАВНОЕ - РЕЗУЛЬТАТ

Значительное ускорение современного ритма жизни приводит нас к тому, что мы начинаем задумываться о таких, вроде бы, традиционных и прочно вошедших в нашу жизнь понятиях как "офис", ставить под сомнение наше представления о классическом офисе. Попробуем разобраться в том, что представляет собой офис сейчас и каким он будет в ближайшем будущем.

Так что же такое офис? Офис - это учреждение, на входе и выходе которого не материальные изделия, сырье, полуфабрикаты, инструменты, комплектующие, а "бумаги"/услуги. Важной особенностью работы офиса является то, что это не только источник конечных информационных услуг, но и источник решений, регламентирующих поведение людей или распределение материальных ресурсов. Понятие «офис» имеет четко выраженное дуалистическое содержание: материальное, подразумевающее конторское помещение и оборудование; и организационно-абстрактное, подразумевающее формы и структуру управления, взаимодействие сотрудников и их поведение.