

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Н.Г. Агапова

Парадигмальные ориентации и модели
современного образования
(системный анализ
в контексте философии культуры)

Монография

Рязань 2008

ББК 71.0
А23

Печатается по решению редакционно-издательского совета государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» в соответствии с планом изданий на 2008 год.

Рецензенты *Е.Г. Соколов*, д-р филос. наук, проф. (СПбГУ)
Н.П. Ледовских, д-р филос. наук, проф.
(РГУ им. С.А. Есенина)

Агапова, Н.Г.

А23 Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры) : монография / Н.Г. Агапова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2008. – 364 с.

ISBN 978-5-88006-574-5

Монография посвящена исследованию актуальных проблем современного образования, связанных с его полипарадигмальным характером. Автор, используя общие принципы системно-деятельностного подхода к образованию как феномену культуры, привлекая обширный материал, исследует основополагающие идеи, фундаментальные ценностные установки и онтологические ориентиры в построении современных теорий и практик образования. В работе дан анализ системно-структурных связей и возможностей гармонизации и синтеза образовательных парадигм.

Книга адресована научным работникам, интересующимся вопросами философии культуры и образования. Может быть полезна специалистам экспертно-аналитических служб, методистам, педагогам, занимающимся инновационной деятельностью.

Ключевые слова: *образование, парадигма, образовательная парадигма, парадигмальный подход, полипарадигмальность, гармонизация парадигм, философия культуры, системно-деятельностный подход, системно-синергетический подход.*

ББК 71.0

© Агапова Н.Г., авт., 2008

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2008

ISBN 978-5-88006-574-5

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ	25
1.1. Функции парадигмального подхода в образовании	25
1.2. Специфика исследования парадигмальных ориентаций образования в контексте философии культуры	51
1.3. Парадигма: общее культурфилософское и культурологическое содержание понятия	67
1.4. Особенности применения понятия «парадигма» к образованию как сложной системе человеческой деятельности	92
Глава 2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМНЫЙ ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ И ВИД ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	117
2.1. Образование в контексте общих философских онтологических категорий	117
2.2. Образование как феномен культуры с позиций системно-деятельностного подхода	142
2.3. Образование как процесс и результат культурного становления и развития человека	162
Глава 3. СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМ И МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ	177
3.1. Принципы системно-структурного исследования образовательных парадигм в контексте взаимодействия	177

культуры с различными типами бытия	
3.2. Типология основных ориентаций, парадигм и моделей образования	185
3.3. Оппозиция и системно-структурная связь социоцентристских и персоноцентристских парадигм и моделей образования	223
3.4. Оппозиция и системно-структурная связь природоориентированных и культуроориентированных парадигм и моделей образова- ния	251
3.5. Системно-синергетический подход к процессу развития и взаимодействия образовательных парадигм	273
3.6. Значение системного подхода в преодолении крайностей в парадигмальных ориентациях образова- ния	289
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	314
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	323
.	

Даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам.

С.И. Гессен

ВВЕДЕНИЕ

Обращение к системному исследованию проблем формирования современных парадигмальных ориентаций образования и поиска новых перспективных его моделей в контексте философии культуры диктуется рядом таких существенных факторов, к которым относятся глубинные изменения в общественно-политическом и экономическом строе, переориентация общества на новые типы социальных и экономических отношений, тенденции глобализации и антиглобалистские устремления, все более явно ощущаемый и осознаваемый кризис прежней модели образования и неоднозначное отношение к попыткам ее реформирования, вступление России в Болонский процесс и связанные с этим надежды и опасения. Все эти события сопровождаются многочисленными и многообразными инновациями в сфере образовательной теории и практики, порождая тем самым необходимость анализа и сопоставления различных и зачастую противоположных по своим глубинным философским основаниям методологических установок, используемых в решении проблем и задач современного образования. В этой связи предметом особого внимания и осмысления должны становиться исходные основополагающие идеи построения традиционных и новых систем образовательной теории и практики, а также воплощающих их основное содержание концепций, моделей и образцов организации и осуществления научной, проектной и практической образовательной деятельности, то есть лежащие в основании этого разнообразия различные исходные философско-методологические категориальные сетки и системы взглядов, фундаментальные ценностные установ-

ки и общие подходы, заслуживающие названия и квалификации парадигмальных. Однако собственно философско-методологический их анализ осуществляется при этом редко и поверхностно¹, что не позволяет, к примеру, уверенно и обоснованно говорить даже о приблизительном количестве реально существующих «образовательных парадигм» в современной теории и практике отечественного и в целом мирового образования.

В этой связи известный специалист в области методологии построения общей теории педагогики В.В. Краевский обращает внимание на характерную тенденцию девальвации слова «парадигма», напоминая о том, что активному его употреблению применительно к различным способам построения образовательной теории и практики предшествовало избыточное и некритическое использование слова «педагогика», когда к нему просто присоединяли разные определения: «педагогика сотрудничества», «гуманная педагогика», «авторитарная педагогика», «музейная педагогика», «интегральная педагогика» и т.п. Скептически оценивая сложившуюся ситуацию, связанную с постоянным увеличением количества выделяемых сегодня разными авторами «образовательных парадигм» в качестве реально существующих в современной теории и практике образования, он задает вполне резонный вопрос: «Не напоминает ли этот «парад парадигм» то самое множество неопедагогик и педагогик, о котором ранее уже шла речь?.. Похоже, история повторяется. Тогда была педагогика, теперь – парадигма»².

Еще сложнее обстоит дело с оценкой и анализом сущности и качественного своеобразия образовательных ориентаций, образцов, систем и моделей, а также с их квалификацией в качестве парадигм. «Парад парадигм» – это лишь следствие сложившейся

¹ «Современное состояние системы образования в России таково, что философия образования оказывается невостребованной, в то время как конкретные образовательные практики и прикладные технологии их исследования выдаются за концептуальные основы развития интеллектуального потенциала общества. С другой стороны, именно философский анализ предельных возможностей применения предлагаемых форм обучения может способствовать или препятствовать прогрессу в этой сфере». – Маркова, О.Ю. Междисциплинарность как методологический принцип философии образования // Образование и гражданское общество : материалы круглого стола (15 ноября 2002 г.). Серия «Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования)» ; под ред. Ю.Н. Солонина. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Вып.1. – С. 24.

² Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 21.

ситуации в философско-методологическом слое исследований и обсуждений, когда слабо разработанной остается проблема критериальных оснований, опираясь на которые можно было бы уверенно говорить, заслуживает та или иная образовательная инновация или система статуса парадигмы. Наблюдаемое отсутствие терминологической строгости в употреблении самого слова «парадигма», последовательно разработанного развернутого общего философского содержания понятия парадигмы применительно к человеческой деятельности, приводит к ситуации, когда оно активно используется и в сфере образования, но без учета того, к какому, собственно, типу деятельности оно прилагается. При этом не принимаются во внимание различия между философскими, фундаментальными и прикладными науками, занимающимися проблемами образования, а также между концептуальной и проектировочной, управленческой и методической работой, и собственно образовательной практикой. Это, в свою очередь, приводит либо к смешению, либо к выделению и рассмотрению в одном ряду совершенно разных как по своему происхождению, составу и структуре, так и по общему содержанию и назначению, образцов и эталонов построения различных многообразных типов и видов деятельности, реализуемых в сфере образования. В этих условиях современная философия образования должна базироваться «на методологии междисциплинарности столь же естественно, сколь и вынужденно. Исследователи образовательного процесса различных мировоззренческих, методологических и педагогических ориентаций нуждаются в интегральном осмыслении ведущих тенденций развития отечественного и мирового образования»¹.

Не в меньшей степени нуждаются в этом и практики. «Инновационное движение, – отмечает Ю.В. Громыко, – разваливается на огромное число не согласующихся друг с другом взаимно погашающих и отрицающих друг друга образовательных инициатив»². Попытки же найти пути синтеза многообразных подходов и парадигмальных ориентаций образования на основе общего, чаще всего сугубо прагматического подхода, без углубленного

¹ Маркова, О.Ю. Указ. соч. – С. 27.

² Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Минск : Техно-принт, 2000. – С. 37.

поиска и анализа возможных единых для их объединения метаоснований философско-методологического уровня, могут лишь привести, а нередко и приводят к эклектике, очередным прожектам по поводу соединения несоединимого или прямо-таки фантастическим «революционным новациям» в противовес «устаревшим» теориям и практикам в сфере образования. В то же время, не случайно, что в поисках этих метаоснований и наиболее общих и, одновременно, системообразующих парадигмальных установок все большее количество исследователей обращаются к культууроориентированным парадигмальным ориентациям в построении теории и практики образования¹. При этом предлагаются различные варианты теоретических конструкций и описаний практических образцов и моделей культууроориентированного образования, которые можно объединить в следующие группы: культуросообразная модель образовательной деятельности (И.Е. Видт, Э.В. Загвязинская, Н.И. Карпенко, В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, П.Г. Щедровицкий и др.); культурологический тип образовательных парадигм (Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Ю.Г. Волков, Л.А. Волович, О.В. Гукаленко, А.Н. Дахин, И.А. Жерносенко, И.А. Колесникова, В.В. Краевский,

¹ См., например: Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора : монография. – СПб., 1998; Видт, И.Е. Культурологические основы образования : монография. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2002; Исакова, Н.В. Культурное измерение человека. К вопросу о новой парадигме образования // Философия образования. – 2003. – № 6; Иванова, Е.О. Содержание образования: культурологический подход / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгина // Педагогика. – 2005. – № 1; Карпенко, Н.И. Педагогические условия культуросообразного построения содержания образования в современной школе : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003; Краевский, В.В. Чему учить? // Вопросы образования. – 2004. – № 3; Кудрявцев, В.Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания / В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр // Известия Российской академии образования. – 2001. – № 4; Лига, М.Б. Культуроцентрично ориентированная парадигма современного образования // Философия образования. – 2006. – № 2 (16); Нигматов, З. Культурологическая направленность обучения в педагогическом вузе // Высшее образование в России. – 2004. – № 9; Павелко, Н.Н. Культурологическая парадигма теории профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра культурологических наук. – Краснодар, 2004; Романов, К. Заметки о культурно-антропологическом подходе в философии образования // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 2; Рябцев, В.П. Теоретические основы культурологического подхода к профессиональному педагогическому образованию : автореф. дис. ... д-ра культурологических наук. – Краснодар, 2006; Щербаков, Б.Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура : монография. – М. : Логос, 2001; Ямбург, Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования. – Учительская газета. – 2004. – № 1–14; и др.

Н.Б. Крылова, И.Я. Лернер, В.Ш. Масленникова, Г.В. Мухаметзянова, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, Е.А. Ямбург и др.); личностно-ориентированные культурологические концепции (Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); цивилизационно-культурологический парадигмальный подход (О.В. Гукаленко, В.Н. Руденко, К.В. Романов и др.); культуротворческая модель (А.П. Валицкая, И.А. Зязюн, Х.Г. Тхагапсоев, М.П. Лещенко, Ю.Б. Щербаков и др.); культурно-антропологическая модель культурологического образования (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов др.); культурно-историческая модель образования (И.Е. Видт, О.П. Щолокова, Е.А. Ямбург и др.); модель поликультурного образования (О.В. Гукаленко, В.В. Макаев, З.А. Малькова, В.Н. Руденко, Ю.В. Сенько, Л.Л. Супрунова, и др.); диалогическая модель культурологического образования (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л. Барановская, П. Брук, С.Н. Батракова, В.С. Нургалеев, и др.).

При всех различиях не только в названиях, но и, самое главное, в трактовке содержания образования, эти подходы и парадигмальные модели объединяет общее понимание того, что именно ориентация образовательной теории и практики на культуру, обеспечение поворота в ценностных, функционально-целевых, существенно-технологических приоритетах в образовании на воспроизводство и развитие культуры является магистральным направлением его дальнейшей эволюции, которое необходимо методологически и теоретически обосновывать и практически поддерживать. Наличие этой общей интенции не исключает при этом расхождений в интерпретации самого феномена культуры, места, роли и соотношений культуры как особой сферы человеческой деятельности и типа бытия вообще с другими сферами деятельности и типами бытия, а также и в понимании самого феномена образования как особой сферы и подсистемы деятельности, ее связей и отношений с культурой. Проблема заключается не в отсутствии единообразия в понимании этих вопросов, что естественно для современного уровня их исследования, а в том, что для их плодотворного решения недостает применения проработанного системно-организованного философско-методологического аппарата, построенного в рамках философии культуры и общей ее теории. Вместе с тем, необходимо

отметить, что обращение к общему культурологическому подходу (или к культууроориентированным образовательным парадигмам и моделям) не является всеобщей тенденцией. Теоретики и практики проявляют интерес и к совершенно иным, даже противоположным парадигмальным ориентациям. Объяснить это можно отчасти тем, что культууроориентированное исследование совершается зачастую на основе элементаристско-механистического и натуралистического «суммативного» методологического понимания, что снижает его эвристическую ценность, т.к. не дает возможности перейти к исследованию взаимодействия, сближения и синтеза различных образовательных парадигм именно в логике системно-деятельностного подхода к образованию как процессу становления и развития единого в самих своих глубинных основаниях и при этом многообразного в различных проявлениях феномена культуры.

Решение всех названных выше проблем требует философско-методологического анализа самого понятия «парадигма» в его современном, широко применяемом к сфере образования категориальном статусе, исследования его содержания с позиций системного и системно-деятельностного подходов, реализуемых в контексте общей философии и философии культуры.

Разрешение выявленных противоречий и проблем в философско-методологическом анализе вариантов применения парадигмального подхода к процессам эволюции и развития современного образования позволяет упорядочить исходную систему категорий исследования с позиций и в контексте общих категорий философии культуры, способы ее применения к анализу многообразных подходов к построению теории и практики образовательной деятельности. Это позволяет лучше понять природу и действительное содержание современных версий выделения, обоснования и «гармонизации» различных парадигмальных ориентаций, сосуществующих и соперничающих друг с другом в процессах реформирования, модернизации и развития образования.

Состояние научной разработанности темы. Осознание и констатация большинством исследователей ситуации в образовании как в той или иной мере и степени кризисной диктует необходимость поиска путей его развития в новой парадигмальной форме, которая

будет иметь большие эвристические возможности в реформистских и модернизационных изменениях как теории, так и практики ¹.

Многие работы, вышедшие в последние годы, посвящены, главным образом, обоснованию перспективности и преимуществ отдельных концепций и технологий, положенных в основание экспериментальных или же пока только гипотетико-прогностических попыток построения новых практических моделей образования, заслуживающих при этом, по мнению авторов, звания парадигмальных ².

Вместе с тем, необходимо отметить как уже существовавшие, так и вышедшие сравнительно недавно отдельные специальные работы философов, культурологов, психологов, социологов, связанные с возможными путями развития образования, перспективными образовательными парадигмами и моделями, и обсуждением возникающих при их рассмотрении содержательных вопросов (работы А.Г. Асмолова, И.В. Бестужева-Лады, Л.П. Буевой, А.А. Гусейнова, В.В. Давыдова, В.И. Добренькова, И.А. Зимней, В.П. Зинченко, В.М. Розина, Э.В. Ильенкова,

¹ См., например: Бухтина, Т.П. Философско-культурологические образы человека и парадигмы образования : дис. ... канд. филос. наук. – Белгород, 2005; Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. – № 3; Вербицкий, А.А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы : монография / А.А. Вербицкий, Н.В. Жукова. – М. ; Нижний Тагил, 2006; Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5; Илюхина, Л.В. Инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования: тенденции изменений : автореф. дис. ... д-ра социологических наук. – Ростов н/Д, 2005; Пинский, А.А. К новой парадигме образования // Пайдейя : Работы 1986–96 годов. – М. : Частная школа, 1997; Уваров, М.С. Поликультурный синтез как парадигма гуманитарного образования // Вопросы культурологии. – 2005. – № 8; Шарданов, А.Н. Становление новой парадигмы образования как аспект современных цивилизационных процессов : дис. ... канд. филос. наук. – Нальчик, 2004; и др.

² См., например: Арутюнян, М.П. Мироззрение и образование: становление новой парадигмы // Высшее образование в России. – 2004. – № 12; Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов н/Д, 1997; Зборовский, Г. Самообразование – парадигма XXI века / Г. Зборовский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. – 2003. – № 5; Карпенко, М. Новая парадигма образования XXI века // Высшее образование в России. – 2007. – № 4; Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие. – М. : Изд-во УРАО, 2001; Некрасов, В.С. Образование взрослых в философско-социальном измерении: парадигмы и жизненный смысл : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Екатеринбург, 2003; Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М. : Логос, 1999; Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2; и др.

В.А. Лекторского, О.М. Ломако, В.С. Лысенко, О.Ю. Марковой, В.В. Миронова, Ф.Т. Михайлова, И.В. Налетовой, Н.В. Наливайко, А.П. Огурцова, В.И. Паршикова, В.С. Степина, С.А. Смирнова, А.Н. Шиминой, П.Г. Щедровицкого, Б.Ю. Щербакова, Б.Г. Юдина, Н.С. Юлиной, и др.).

Отдельные вопросы, касающиеся темы исследования, нашли освещение в работах специалистов в области философии культуры, философской антропологии и культурологии (В.С. Библер, А.П. Валицкая, Г.П. Выжлецов, А.Я. Гуревич, П.С. Гуревич, А.Л. Доброхотов, С.И. Дудник, М.С. Каган, А.С. Кармин, Л.К. Круглова, Э.С. Маркарян, Б.В. Марков, В.М. Межуев, Ю.Е. Милютин, Б.Г. Соколов, Е.Г. Соколов, К.С. Пигров, Ю.Н. Солонин, М.Б. Туровский, М.С. Уваров, Е.Н. Устюгова, и др.).

Образование, будучи не только феноменом культуры, но и частью социальной системы, является открытым пространством для влияния со стороны любых значимых культурных и социальных факторов. Многомерный и противоречивый процесс глобализации, охвативший в настоящее время земной шар и все человечество, имеет политические, экономические, информационные, культурологические и другие аспекты, сходящиеся в образовании, как в фокусе. Реалии и перспективы развития отечественного образования в условиях глобализации вызвали всплеск исследовательского интереса и оцениваются весьма неоднозначно¹. Глобальные экономические, политические и культурные процессы неизбежно сопровождаются универсализацией, интеграцией, глобализацией образования. Современные исследователи изучают различные аспекты глобализации, в том числе, возможные проблемы, риски и приобретения отечественного образования на пути присоединения России к Европейской образовательной модели (В.И. Байденко, М.В. Богуславский, Л.А. Вербицкая, В.М. Дианова, Г. Дилигенский, Т.А. Дьякова, А.П. Ефремов, Г.И. Зверева, С.Н. Иконникова, В.Б. Касевич, А.П. Лиферов, С.С. Мкртчян, А.Я. Савельев, В.А. Трайнев, В.А. Садовничий, А.И. Уткин и др.).

¹ См.: Белканов, Н. Российское образование: в поисках себя в контексте глобализма // Вестник высшего образования. – 2001. – № 1; Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект / под ред. Ю.Б. Рубина. – М., 2004; Жуковский, И.Б. Глобализация: новый мировой порядок в образовании. – М., 2005; Нечаев, В.Я. Параметры глобализации и факторы Болонского процесса // Вестн. Моск. ун-та. – 2004. – № 4; Скотт, П. Глобализация и университет // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2000. – № 4; и др.

Переходное состояние парадигмальной трансформации отечественного образования стимулировали потребность обращения исследователей к изучению мировых тенденций опыта теории и практики инновационной образовательной деятельности¹.

Наступающий этап развития цивилизации, именуемый информационным обществом (Й. Масуда), вызывает настоятельную необходимость изучения и осмысления трансформаций современной культуры, философии и образовательной сферы в условиях мощного развития новых информационных технологий. Исследователей интересуют не только современные процессы в образовании, связанные, в частности, с формированием новых культурных форм², но и предпринимаются попытки прогнозирования его основных тенденций развития, возможных радикальных изменений и проблем, которые предстоит решать³. Данный аспект темы предполагает обращение к работам зарубежных ав-

¹ Бессарабова, И.С. Педагогические взгляды Джерома Брунера в контексте американского образования (50–90-е годы) : дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2000; Еременко, Т.В. Информатизация вузовских библиотек в России и США: сравнительный анализ : монография. – М. : Пашков дом, 2003; Запрягаев, С.А. Системы высшего образования России и США // Проблемы высшего образования. – 2001. – № 1; Кузьминов, Я.И. Университеты в России и в Америке: различия академических конвенций / Я.И. Кузьминов, М.М. Юдкевич // Вопросы образования. – 2007. – № 4; Ланган, Э. Высшее образование в США: изменения и перспективы // Народное образование. – 2007. – № 4; Писарева, Л.И. Высшая школа ФРГ: традиции, новые ориентации, прогнозы // Педагогика. – 2008. – № 5; Трайнев, В.А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / В.А. Трайнев, С.С. Мкртчян, А.Я. Савельев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008; Фрид, Й. Частное высшее образование в Европе: сравнительный анализ с точки зрения целей Болонского процесса / Й. Фрид, А. Глас, Б. Баумгартл // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 12; Чучалин, А.И. Американская и болонская модели инженера: сравнительный анализ компетенций // Вопросы образования. – 2007. – № 1; Шляйхер, А. Экономика знаний: почему образование – ключ к успеху Европы // Вопросы образования. – 2007. – № 1; и др.

² См.: Соловьев, А.В. Информационное общество: полифония культурных форм. – Рязань, 2007; Формирование и сохранение культурного наследия в информационном обществе. – СПб., 2004; и др.

³ См., например: Игнатъев, В.И. Образование в информационную эпоху / В.И. Игнатъев, Ф.И. Розанов // Философия образования. – 2008. – № 2 (23); Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М. : ГУ ВШЭ, 2000; Миرون, В.В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации современной культуры и философии // Вопросы философии. – 2006. – № 2; Нужин, Р.И. Стратегическая тенденция системы образования в информационном обществе / Р.И. Нужин, В.А. Шапцев // Сб. тр. IX конф. науч. и учеб. организаций-пользователей сетей передачи данных «RELARN». – Самара : Изд-во СГУ, 2002; Соловьев, А.В. Смена образовательной парадигмы в контексте перехода к информационному обществу // Человек в мире культуры: общество и образование : материалы Международного философско-культурологического симпозиума, Рязань, 10–12 октября 2006 г. – Рязань, 2007; и др.

торов, представляющих различные концепции информационного общества (Д. Белл, М. Кастельс, Й. Масуда, Дж. Нейсбит А. Тофлер и др.).

В последние годы появилось немало работ, позволяющих изучать феномен образования в контексте постмодернистских представлений о современной культуре и тенденциях ее развития¹. Особое место среди них занимают публикации, посвященные критическому в основном анализу образовательных концепций и моделей, относимых к разряду постмодернистских или связываемых с этим общим направлением философии и культуры.

Вместе с тем, само обилие выдвигаемых многообразных методологических подходов, теоретических гипотез и предлагаемых путей и способов преобразования образовательной практики, так или иначе претендующих на звание новой образовательной парадигмы, которая должна заменить традиционную и во многом устаревшую, привело к необходимости как-то реагировать уже и на эту во многом стихийно складывающуюся ситуацию. Н.Н. Моисеев, указывая на парадоксальность такого положения в сфере образования, когда констатация общего кризиса образования сочетается с всплеском новых идей, концепций и ощущением нового его состояния, парадигмальных метаморфоз, подчеркивает, что переживаемые обществом процессы социокультурной трансформации актуализируют именно философское осмысление проблем образовательной сферы². Действительно, эффективное решение проблем образования и видение перспектив его развития невозможны без философско-ме-

¹ См., например: Бауман, З. Образование – при, для и несмотря на постмодернити // Высшее образование в России. – 2004. – № 1; Громько, Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. – 2002. – № 2; Дианова, В.М. Постмодернизм как феномен культуры // Введение в культурологию. Курс лекций. – СПб., 2003; Дмитриев, Г.Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США // Педагогика. – 2007. – № 5; Емелин, В.А. Постмодернизм: в поисках определения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://emeline.narod.ru/postmodernism.htm>; Коловская, А.Ю. Инновационные образовательные процессы в пространстве социальной феноменологии постмодерна: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Красноярск, 2004; Майер, Б.О. Постмодернизм в образовании – очередной этап адаптации социума? / Б.О. Майер, Н.В. Наливайко, Е.В. Покасова // Философия образования. – 2008. – № 2 (23); Образование и культура постмодерна : сб. ст. – Казань : Изд-во Казанского университета, 2005; Огурцов, А. Антипедагогика: вызов постмодернизма // Высшее образование в России. – 2002. – № 4, 5; Фишман, Л.Г. Постмодерн как возврат к Просвещению // Вопросы философии. – 2006. – № 10; и др.

² Моисеев, Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование. – М., 1995. – С. 8; Моисеев, Н.Н. О вводном курсе в университетском образовании / Человек в природе и обществе. – М., 1999. – С. 5–13.

тодологической рефлексии. На необходимость таких исследований указывают и ученые-педагоги¹. Не случайно все большее количество научных публикаций, проводимых конференций, защищенных диссертаций в области не только философских², но и педагогических³ наук посвящаются темам, выходящим именно на философское и общеметодологическое осмысление проблем образования и формирования его новых парадигм. При этом отдельного рассмотрения требуют разнообразные и неоднозначные трактовки и проблематизация самой возможности применимости общего понятия парадигмы как универсальной категории, получающей специфическое

¹ См., например: Батракова, С.Н. Методология становления педагогического процесса // Педагогика. – 2003. – № 3; Бермус, А.Г. Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт // Педагогика. – 2008. – № 6; Краевский, В.В. Чему учить? // Вопросы образования. – 2004. – № 3; и др.

² См., например: Александров, И.А. Философская концепция высшего образования: к постановке новых образовательных моделей // Философия образования. – 2003. – № 3; Антипин, Н.А. Мировоззренческие и методологические проблемы разработки философии образования для XXI века // Инновации и образование : материалы конф. – СПб. : Санкт-Петербургское филос. общество, 2003. – Вып. 29; Липская, Л.А. Философско-антропологическая интерпретация теории образования // Личность. Культура. Общество. – 2007. – Т. IX, вып. 1 (34); Маркова, О.Ю. Идеальные модели и реальность образовательного процесса (Социально-филос. анализ) : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 2001; Миронов, В. Проблемы образования в современном мире и философия // Отечественные записки. – 2002. – № 2; Романенко, И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2003; Сабиров, В.Ш. Философско-культурологические основания инновационных процессов в образовании // Вопросы культурологии. – 2005. – № 8; Сандакова, Л.Г. Информационно-технологическая парадигма образования: гуманистическая сущность и концептуальные основы : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Улан-Удэ, 2003; Телегина, Г.В. Образование в трансдисциплинарном континууме: социально-философский анализ : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Краснодар, 2007; Тюплина, И.А. Статус парадигмы в концепции образования: гносеологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Магнитогорск, 1999; Филатова, Н.С. Философские основания модели образовательного пространства: Болонский сценарий развития : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Чебоксары, 2007; и др.

³ Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4; Бермус, А. Возможна ли иная методология образования? // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 4; Балашова, З.В. Формирование ценностно-смыслового профессионального самоопределения учителей в условиях смены образовательной парадигмы : дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2005; Дмитриева, Е.Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе : дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2004; Егорова, Ю.А. Парадигмальный подход к оптимизации целеполагания в обучении студентов гуманитарным предметам в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2006; Митина, И.Д. Социокультурные парадигмы образовательной деятельности в общественно-политической мысли России конца XIX – начала XX веков (философско-педагогический аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 2004; Самойлов, Е.А. Философские основания компетентностно ориентированного образования // Философия образования. – 2008. – № 2 (23); и др.

содержание и преломление в приложении к процессам функционирования и развития теории образования, в частности, педагогической науки, с одной стороны, и к собственно образовательной практике, – с другой, или же к теории и практике как неразрывно связанным явлениям (работы А.В. Аврамова, А.А. Арламова, Л.А. Беляевой, Е.В. Бережной, А.Г. Бермуса, Е.В. Бондаревской, И.А. Колесниковой, С.И. Колташа, Г.Б. Корнетова, Н.Л. Коршуновой, В.В. Краевского, А.Г. Кузнецовой, Л.А. Липской, Н.А. Лызь, Б.И. Пружинина, Н.Б. Ромаевой, Ю.В. Сенько, Л.А. Степашко, В.А. Тестова, Е.Н. Шиянова и др.).

Часть исследований посвящена сравнительному анализу, сопоставлению и попыткам типологизации (зачастую по разным и в целом системно не связанным основаниям) как современных, так и имевших место в прошлом образовательных парадигм¹.

Сама ситуация сосуществования множества конкурирующих друг с другом подходов и концепций, претендующих на звание новой парадигмы образования, привела также, с одной стороны, к обсуждению вопроса о возможности существования единственной парадигмы, а с другой, – к попыткам обоснования полипарадигмальности теории и практики образования как вполне нормального его состояния в контексте современных представлений о неклассической и постнеклассической науке и современных идеалах научной рациональности². Вместе с тем, появились, правда, пока весьма немногие, попытки подойти к поиску и

¹ Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века : лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994; Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д, 2000; Вульфсон, Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // Педагогика. – 1994. – № 2; Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС. – 1999; Кондаков, А.М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности // Известия Российской академии образования. – 2005. – № 1; Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие. – М., 2001; Коршунова, Н.Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика. – 2002. – № 7; Кульневич, С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий. – Ростов н/Д, 2001; Прикот, О.Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1997; Розин, В. Образование в обновляющемся мире // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 6; Романенко, И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии : дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2003; Смирнов, С.А. Человек перехода // Кентавр. Методологический и игротехнический альманах. – М., 2003. – № 32; Тхагапсоев, Х.Г. Образование: канун новой парадигмы. – М. : Просвещение, 1997; Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М., 2000; и др.

обоснованию некоего единства множества уже существующих парадигм или их основных типов с позиций системного подхода¹, а также с учетом особой роли и значения культуры и культурно-исторического подхода в формировании образовательной практики².

Множественность подходов к проблемам функционирования, развития и перспективам теории и практики образования породили, в свою очередь, необходимость их рассмотрения и обоснования с позиций наиболее фундаментальных категорий философско-онтологического, аксиологического, гносеологического и праксеологического планов, что привело к постановке общего во-

² Бережнова, Е.В. Прикладное исследование в педагогике. – Волгоград, 2003; Буданов, В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. – М., 2008; Власова, С.В. Идеал рациональности и его преломление в современном образовании : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2004; Кульневич, С.В. Педагогика самоорганизации: особенности перехода к постнеклассической теории воспитания // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 3; Смирнов, С.А. Образование в неклассической культурной ситуации: в поисках новых мыслей // Концепции философии образования и современная антропология : материалы Международ. семинара. – Новосибирск : НГПУ, 2001; Степин, В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. – 2003. – № 6; Швырев, В.С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность // Мир психологии. – 1999. – № 3; Шувалова, Н.В. Рациональные основания образовательных стратегий : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Саратов, 2005; Юдина, Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности. – Хабаровск, 2001; и др.

¹ См., например: Абитова, Г.З. Особенности структурных изменений в системе образования в России / Г.З. Абитова, Э.Н. Григорьева // Обсерватория культуры. – 2007. – № 2; Валеев, Г.Х. Обобщение передового педагогического опыта с позиций системно-целостного подхода // Педагогика. – 2005. – № 5; Даниелян, Н.В. Роль системного подхода в современном фундаментальном образовании // Философия образования. – 2003. – № 9; Наливайко, Н.В. Понятие «образовательное пространство» как условие системного анализа философии образования // Философия образования. – 2002. – № 4; Саволайнен, Г.С. Философский аспект проблемы взаимодействия в образовательном процессе / Г.С. Саволайнен, И.Т. Рустамова, А.С. Щитникова // Философские науки. – 2006. – № 12; и др.

² Вересов, Н.Н. Пространство развития и культурный контекст образования // Известия Российской академии образования. – 2006. – № 1; Видт, И.Е. Культурологические основы образования: монография. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2002; Межуев, В.М. Культура и образование // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2004. – № 5; Онищук, В.М. Аксиологические основания коммуникативной компетентности студентов вуза // Философия образования. – 2008. – № 2 (23); Руденко, В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования // Педагогика. – 2004. – № 1; Школяр, В.А. Культура, образование и развитие человека (методологические размышления в форме тезисов) // Известия Российской академии образования. – 2001. – № 4; Ямбург, Е.А. Контурь культурно-исторической педагогики // Педагогика. – 2001. – № 1; и др.

проса о целесообразности разработки нового направления философского дискурса – философии образования¹. Несмотря на то, что в России (в отличие от Запада) до недавнего времени не существовало философии образования как отдельной дисциплины с подобным названием, у нас имеются собственные традиции и подходы к разработке ее проблематики. Это, например, работы по философской антропологии, аксиологии, педагогике М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, Л.П. Карсавина, П.А. Флоренского.

Работы из классического философского наследия Аристотеля, Г.В.Ф. Гегеля, И. Канта, Платона составляют основу для исследования образования в контексте философских онтологических категорий.

Классическая («зуновская») парадигма образования, в своих основных чертах оставшаяся в неизменном виде до сих пор, сложилась под влиянием философских и педагогических идей Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, получивших затем свое развитие в трудах И.Ф. Гербарта, А. Дистервега. Исследование основополагающих идей, ценностных установок и онтологических ориентиров панорамы современных теорий и практик образова-

¹ Головной научный совет «Общественные науки» Минобразования и науки РФ разработал 5-летнюю программу «Философия образования», в рамках реализации которой издательством Санкт-Петербургского философского общества опубликованы несколько сборников материалов конференций: «Философия образования» (2002), «Диалог в образовании» (2002), «Инновации и образование» (2003).

См. также: Арташкина, Т. Философия образования: современный дискурс // Высшее образование в России. – 2004. – № 12; Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М., 2000; Заборская, М.Г. Философия образования как социокультурный феномен : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2005; Крашневая, О.Е. Философия образования: социально-философский анализ предметной области : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д, 2005; Майер, Б.О. Пограничные проблемы философии и образования // Философия образования. – 2004; Михалина, О.А. Философия образования в современном мире (информационный обзор) // Философия образования. – 2004. – № 3; Наливайко, Н.В. Философия образования как объект комплексного исследования / Н.В. Наливайко, В.И. Паршиков. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2002; Паршиков, В.И. Философия образования в России как объект комплексного исследования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Новосибирск, 2003; Розин, В.М. Философия образования: этюды исследования. – М. : МПСИ, Модэк, 2008; Смирнов, С.А. Философия и образование: проблема встречи // Открытая Россия и открытое образование : материалы Всерос. конф., Томск. – Томск : Изд-во ТГУ, 2002; Талалова, Л.Н. Философия образования как рефлексивная область знания и ее обращенность к образовательной действительности // Философия образования. – 2004. – № 2 (10); Турбовской, Я.С. Миру образования – свою философию // Философские науки. – 2006. – №№ 6, 7; и др.

ния опирается на труды Дж. Брунера, С.И. Гессена, В. Йегера, П.Ф. Каптерева, М. Мид, К. Ушинского, М. Фуко, М. Шелера.

Изучение роли природных и социокультурных факторов в формировании потребностей и способностей человека потребовали обращения к трудам психологов, которые специально, при этом с разных, нередко противоположных позиций, занимались этими проблемами (П.Я. Гальперин, Л. Кольберг, Б.Ф. Скиннер, Ж. Пиаже, М. Хаузер, Н. Хомский и др.).

Школа Л.С. Выготского положила начало целому философско-психологическому направлению, которое, в свою очередь, стало основанием для разработки культурологической и деятельностной парадигм не только в применении к построению науки и философии образования, но и к широкой образовательной практике (работы П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина).

Отдельным и особым направлением выступает системомыследеятельностная методология, в рамках которой сформировалась системомыследеятельностная педагогика (Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий, Ю.В. Громыко, О.С. Анисимов) как целое движение, опирающееся на достижения Московского логического (МЛК), затем Московского методологического кружка (ММК), основателями и активными участниками которого были А.А. Зиновьев, Г.П. Щедровицкий, М.К. Мамардашвили, Б.А. Грушин, В.Н. Садовский, В.С. Швырев.

Хотя все более возрастающее внимание при этом и начинают уделять принципам культуроориентации и культуросообразности в построении теории и практики образования, анализ философской, методологической, научной, практикоориентированной литературы, посвященной отмеченным выше аспектам исследований, дает возможность сделать вывод, согласно которому проблема общего системного исследования современных парадигмальных ориентаций образования, имеющих место в его теории и практике, с позиций и в контексте категориального аппарата философии культуры и общей теории культуры остается открытой и требует своего последовательного решения. Образование представляет собой, прежде всего, одно из проявлений и подсистем человеческой культуры, обеспечивающее ее трансляцию и воспроизводство, а также повышение общего культурного

уровня общества, развитие человеческой деятельности, самого человека. При этом образование как феномен культуры взаимодействует особым образом с другими типами бытия: природой, обществом и человеком, должно учитывать их фундаментальные требования и текущие потребности. Поэтому успешности поисков новых парадигмальных ориентаций образования и путей их гармонизации может способствовать рефлексивное осмысление их философско-методологических оснований и анализ проблем развития современного образования в контексте философии культуры.

Книга посвящена рассмотрению вопросов, связанных с процессами появления и развертывания парадигмального подхода к современной теории и практике образования. Здесь анализируются и критически оцениваются, проблематизируются попытки и последствия выдвижения натуралистических версий понимания парадигм в науке и других сферах деятельности. Формулируются основные принципы системно-деятельностного методологического подхода к пониманию места, роли и значения парадигм в построении научной и других видов деятельности, включая и образование. Уточняется понимание отношений и связей сферы культуры и сферы образования. Раскрываются особенности образования как особой сферы практической деятельности, на регулярной основе выполняющей функцию трансляции культурного опыта, воспроизводства частных и общих культурных способов поведения и деятельности, что предполагает наличие и смену присущих самому образованию парадигм построения его теории и практики.

Парадигмальный подход к процессам развития образования предполагает осмысление содержания самого понятия «парадигма». В области социально-гуманитарного знания в настоящее время наблюдается растущий интерес к этому понятию, что не является случайным. Введенное еще Т. Куном, это понятие трактовалось как исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения в научной деятельности. В этом значении парадигма как «способ видения мира» отражает более высокий уровень организации научного знания, выступает философско-методологическим и культурологическим феноменом, поскольку на ее основе возникают разные теории. В этой связи автор об-

ращает внимание на тот факт, что термин «парадигма» в современной научно-публицистической литературе трактуется нередко весьма произвольно и поверхностно, что существенно снижает его научный статус, придает текстам наукообразие, но не приближает к решению существующих проблем теории и практики образования. Порожденная этими противоречиями путаница в базовых философских и методологических понятиях и категориях приводит к тому, что возможности самого использования парадигмального подхода к пониманию процессов функционирования и развития образования как особой сферы человеческой деятельности резко сужаются и снижаются.

Это обстоятельство вызвало необходимость попытки тщательно реконструировать содержание исходного общего понятия «парадигма» с культурфилософской и культурологической точек зрения в рамках современного системно-деятельностного подхода, что позволило обнаружить связи и в то же время самостоятельный статус таких категорий, как «модель», «образец», «теория», «метатеория», «задача», «проблема», «норма деятельности», «ценности» и др. в составе общего понятия парадигмы. Опираясь на системно-деятельностный подход, в работе предпринята попытка выстроить иерархию этих связей и отношений между базовыми философскими и методологическими категориями и выявить при этом противоречия в трактовке содержания данного понятия, связанные с отсутствием общего культурфилософского системно-деятельностного их понимания.

В методологическом отношении настоящее исследование парадигмальных ориентаций и моделей современного образования основывается на общих принципах системного и деятельностного подходов к образованию как феномену культуры. Средствами для построения таких новых оснований исследования и понимания феномена образования может стать категориальный аппарат современной философии культуры и ее общей теории, созданный в рамках деятельностного подхода (М.С. Каган), психологических теорий деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и общей системно-деятельностной методологии (Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий, О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко), системно-синергети-

ческого подхода (В.Г. Буданов, М.С. Каган, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, И.Р. Пригожин, Г. Хакен и др.). Категории философии культуры позволяют увидеть различия основных типов бытия (природа, общество, человек), с которыми взаимодействует в своем возникновении, функционировании и развитии образование как общий феномен и важнейшая сторона культуры. Образование необходимо рассматривать при этом и как особый стихийно протекающий процесс, и как тип целенаправленной человеческой деятельности, призванной обеспечивать трансляцию и воспроизводство культуры общества, всей человеческой деятельности, формирование и развитие культурного потенциала человека, в том числе и как творца культуры.

Учитывая, что применение этих подходов к сфере образования, а соответственно, и к парадигмам, имеющимся в построениях образовательных теорий и практик, порождает много проблем и споров, им посвящены специальные разделы книги. Наряду с этим, применены принципы исторического и логического, комплексного и структурно-функционального анализа, что позволило установить сложные отношения и связи между различными образовательными парадигмальными ориентациями в динамике их становления, функционирования и развития. Были использованы также принципы дополнительности и логико-генетического развертывания в исследовании места и роли различных образовательных парадигм в системе современного образования и прогнозах будущего его развития. Исследование строится как системный анализ, опирающийся на основные современные версии общей теории деятельности и категориально-понятийный аппарат философии культуры и ее общей теории, осмысленные с позиций деятельностного подхода.

В качестве методологических и теоретических ориентиров послужили также результаты исследований, суждения и выводы философов, культурологов, психологов и педагогов, разрабатывающих обсуждаемые проблемы.

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ

1.1. Функции парадигмального подхода в образовании

Первые вопросы, имеющие непосредственное отношение к проблематике данного исследования, можно сформулировать следующим образом: «Почему в последние годы стало столь актуальным обращение к парадигмальному подходу в попытках обновления теории и практики образования?», а также: «Почему возникает необходимость исследовать процессы парадигмальных ориентаций в образовании с позиций системно-деятельностного подхода и в контексте общей философии культуры?». Попробуем дать на них ответ.

В России вопрос о парадигмальном подходе в образовании и образовательных парадигмах стали активно разрабатывать с начала 90-х годов прошлого века, при этом поток публикаций, посвященных этой теме, не уменьшается, а содержание их становится все более наполненным размышлениями по поводу общих философско-методологических аспектов, касающихся проблем применимости самого понятия парадигмы к сфере образовательной деятельности, категориального содержания и статуса этого понятия, его эвристической ценности.

Наряду с этим в настоящее время все чаще говорят не только о парадигмах науки, но и о парадигмах в политике, искусстве и т.д. При этом часто деформируется или, по крайней мере, существенно трансформируется то значение, которое вкладывал Т. Кун в это понятие, применявший его к объяснению практики развития и функционирования такой особой сферы человеческой деятельности, какой является наука. Что представляет собой парадигма применительно к сфере образования, чем отличается парадигмальный подход от других подходов, на какие принципиально важные вопросы можно получить при помощи его ответы? Все это становится предметом оживленного обсуждения и дискуссий¹. Затруднения и затянувшиеся споры в поисках ответов на эти вопросы зачастую связаны с путаницей в исходных понятиях. Одни называют образовательной парадигмой ведущую идею, которая лежит в основании множества различных по своему содержанию конкретных концепций и практик образования и отличает это множество от других, основанных на иных основополагающих исходных идеях; другие – систему исходных принципов, определяющих построение образовательной теории или практики; третьи – общее направление и характер преобразований; четвертые – конкретную концепцию или совокупность конкретных теоретических взглядов по поводу сущности, содержания и структуры процесса образования; пятые связывают ту или иную парадигму с определенным типом целей, средств и способов реализации образовательной практики; шестые – со всем этим вместе взятым, воплощенным в конкретных практических системах как своеобразных моделях организации и осуществления процессов обучения и воспитания, управления системами образования и т.д.

При этом многие исследователи сходятся во мнении, что само обращение к парадигмальному подходу, попыткам выделения, сравнения и сопоставления различных парадигм построения образовательной теории и практики не является чем-то случай-

¹ Бережнова, Е.В., Краевский, В.В. Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика. – 2007. – № 1; Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) // Педагогика. – 2006. – № 8; Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования : материалы Всерос. методол. конф.-семинара : в 2 ч. – Краснодар, 2006. – Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания; и др.

ным или простой данью быстро преходящей моде на новые термины. С какими же конкретными или общими явлениями, процессами, событиями, факторами, причинами обычно связывают обращение к исследованию парадигм образования? Почему считают необходимым разрабатывать эти вопросы? Отметим наиболее характерные точки зрения.

В последние годы все, что происходит в отечественном образовании, стало полем острых дискуссий. Ю.Н. Солонин отмечает: «Признано, что процессы, совершающиеся ныне в сфере знания и наук, по своему значению и последствиям для современного общества и человека более важны, чем те, которые происходят в политике, экономике или определяют социальные отношения»¹. Следует подчеркнуть, что перемены в образовании носят амбивалентный характер, являясь одновременно выражением кризиса и симптомом обновления и развития: «Стало уже привычным говорить о кризисе современного образования. И одновременно – о педагогических новациях»². Кризисность состояния современного образования является темой для размышлений не только педагогов, но и политиков, общественных деятелей, а также ученых, работающих в разных областях гуманитарного знания – философов, социологов, культурологов, психологов³. Редакция журнала «Философские науки» в 2007 г. провела Круглый стол, в работе которого приняли участие компетентные и заинтересованные в успешном развитии отечественного образования люди. Высказывая различные суждения о проявлениях и причинах кризисного его состояния, многие отмечали приверженность школьного и вузовского образования информационной пе-

¹ Солонин, Ю.Н. Стратегии образования в их социальных контурах. Несколько замечаний // Философия и образование : альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. – СПб., 2005. – С. 7.

² Розин, В.М. Образование в изменяющемся мире // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 6. – С. 24.

³ См., например: Валицкая, А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие // Педагогика. – 2001. – № 7; Белоконев, Г.П. Кризис в высшем образовании преодолим / Г.П. Белоконев, Н.В. Кривошеев // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2003. – № 3; Бестужев-Лада, И. Формирование прогнозных моделей. Первый тур опроса экспертов // Народное образование. – 2002. – № 9; Зиновьев А. Постсоветизм и образование // Народное образование. – 2002. – № 9; Семенов, В.С. О путях прогрессивного развития российского общества и цивилизации в XXI веке // Вопросы философии. – 2007. – № 4; и др.

дагогике, слабое развитие проблемно-деятельностной педагогики, отсутствие сильных педагогических средств формирования этико-гражданских и демократических качеств учащихся, их способности к саморазвитию, рефлексивной деятельности¹. Формы проявления кризисности отечественной системы образования многообразны. Это и рассогласованность в системе «цели–средства–результаты», преимущественно безличностная ориентация образования, многопредметность, отчужденность от реальной жизни, снижение уровня учебной мотивации, сохраняющийся технократизм в ущерб гуманитарному, духовно-нравственному основанию, отсутствие национальной направленности, в результате чего становится затрудненной национальная культурная самоидентификация, и как следствие – люди нередко ощущают себя «колониатами в своей собственной стране» (Е.Ф. Сабуров).

Нарастание неудовлетворенности состоянием образования побуждает исследователей все чаще обращаться к поиску причин его кризиса. Здесь имеет место довольно широкий спектр мнений, однако первое, на что указывает обычно большинство ученых, это доминирование в обычной современной образовательной практике так называемой традиционной или «знаниевой» парадигмы образования, вступившей в противоречие с новыми культурными реалиями постиндустриальной эпохи. Дж. Дьюи еще в начале XX века охарактеризовал традиционную систему образования как не соответствующую современному уровню общественного развития и поэтому не только как устаревшую и не эффективную, но и вредную. Основная часть научного сообщества согласна с тем, что современное состояние культурного сознания протестует против исчерпавшего себя сциентистского, рационально-знаниевого, технократического характера образования, обостряющего проблему его перехода на новую парадигму, на новое смысловое и структурно-содержательное наполнение (А.П. Валицкая, Г.Е. Зборовский, В.М. Розин, Е.А. Шуклина, Н.С. Юлина, и др.). Так видят ситуацию в сфере современного образования и многие исследователи-педагоги (И.Е. Видт, Б.С. Гершунский, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, Н.Д. Никандров, В.В. Сериков, Е.А. Ямбург и др.).

¹ См.: Состояние, тенденции и перспективы отечественного образования : материалы круглого стола // Философские науки. – 2007. – № 5.

А.Л. Андреев, отмечая эту общую тенденцию в современной исследовательской практике, делает следующий вывод относительно ее результатов: «Среди причин, вызвавших кризис традиционной модели образования, в первую очередь называют то, что в современных условиях устаревание информации происходит значительно быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в средней или высшей школе, вследствие чего традиционная установка на «передачу» от учителя к ученикам «необходимого запаса знаний» становится совершенно утопической. Эта общая линия рассуждений обычно подкрепляется целым рядом аргументов социально-экономического плана, например, тем, что на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а именно способность выполнять определенные функции и т.п.»¹.

Н.И. Воронина утверждает, что знаниецентрическое технократическое мышление привело к разрыву между образованием и культурой, следствием чего стал глобальный кризис культуры, проявившийся, в частности, в ориентированности современного человека на материальное потребление, в сужении жизненных и духовных интересов, потреблении эрзацев культуры, равнодушии как результате адаптированности к социальным условиям, приземлении эстетических вкусов, массовом характере вневременных норм, в виртуальности сознания, его мифологизированности и т.п.².

«Знаниевая» или «зуновская» парадигма, справедливо сегодня критикуемая, не сдает пока позиций ни в школе, ни в вузе, хотя все больше обнаруживает несостоятельность удерживать прежние позиции в современном образовательном пространстве. По данным исследования, проведенного Организацией экономического содружества и развития, в котором приведены результаты контроля уровня подготовки 265 тыс. школьников в возрасте 15 лет из 31 страны мира (практически все развитые страны), Российская Федерация заняла общее 25-е место (!), в том числе 27-е место по владению родным языком, 22-е место по математике и 26-е по естественным наукам. Выяснилось, что наши школьники

¹ Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19.

² Воронина, Н.И. Динамика культурных процессов в образовании : материалы круглого стола «Образование и культура», Саранск, 24 мая 2006 г. // Интеграция образования. – 2006. – № 3 (44). – С. 73.

не умеют: а) распознавать практические задачи; б) формулировать их; в) переводить проблемы в формат задач; г) соотносить их с контекстом полученных знаний; д) анализировать и оценивать результаты. Они обучены лишь воспроизводить заученное и решать готовые задачи на репродуктивном уровне, «по образцу»¹. О.В. Долженко заявляет: «Потенциал классической образовательной практики, с точки зрения ее нынешнего содержания, для решения текущих и глобальных проблем совершенно недостаточен»². Осознание этого очень важно в современных условиях, когда «результаты образования стали одним из основных показателей конкурентноспособности страны»³.

Для системы вузовского образования обсуждение изменений в его парадигмальных ориентациях становится особенно актуальным в связи с необходимостью реализации целей Болонского процесса в условиях России. В частности, как отмечают исследователи, сложно говорить о реализации этих целей при «огромной аудиторной нагрузке в наших вузах, минимальном количестве курсов по выбору, устаревших образовательных технологиях, в основе которых – пересказ материалов лекций на семинарах и экзаменах»⁴. Между тем «о борьбе с подобными пережитками социализма в рамках Болонского процесса почему-то не принято говорить»⁵.

В последние годы темой обсуждения исследователей стало такое распространенное явление, как функциональная неграмотность, под которой понимается неспособность работника или гражданина эффективно выполнять свои профессиональные или социальные функции, несмотря на полученное образование. Функциональная неграмотность не только обострила проблему качества образования, но и способствовала появлению и развитию

¹ Днепров, Э.Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 99.

² Долженко, О. Университет в условиях межцивилизационного зазора // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2007. – № 2. – С. 23.

³ Что же показывают результаты исследования PISA? Доклад Г.С.Ковалевой на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования», организованном Институтом развития образования ГУВ–ШЭ 21 февраля 2008 г. // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 192.

⁴ Трайнев, В.А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / В.А. Трайнев, С.С. Мкртчян, А.Я. Савельев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – С. 218.

⁵ Там же.

идеи массового непрерывного образования как одного из способов преодоления социальных и образовательных проблем, как жизненной необходимости¹. При этом исследователи отмечают, «что в системе непрерывного образования ключевым фактором результативности является самостоятельная работа учащихся... Уже во второй половине XX в. формирование культуры (самостоятельного и креативного) мышления было признано важнейшим ожидаемым результатом образования. Однако ... в практике массового образования – и школьного, и высшего – культура мышления не только не победила, но все более уступает позиции культуре заучивания...»².

В.П. Зинченко обращает внимание на тот факт, что частью парадигмального кризиса образования является и проблема отношений обучающего и обучаемого. В современной образовательной практике в условиях доминирования знаниевой парадигмы преобладает педагог императивного склада, «вписывающий» себя в ученика, при личностно ориентированном же обучении педагог «вычитывает» из ученика и принимает его в себя, имея гораздо больше шансов быть принятым в себя учеником. Система образования должна стать, наконец, главным субъектом ценностей, целей и путей их достижения, исходя из того, что индивидуальность учащихся есть главная ценность. Именно образованию, – утверждает ученый, – свойственны широта культурного кругозора, влечение к таким «бесполезным» ценностям, как свобода, добро, знание, понимание, искусство, человеческая мысль³.

В условиях России на переживаемый кризис образования накладывается кризисность состояния самого общества, находящегося в состоянии ослабленного «культурного иммунитета», что с особой остротой выдвигает на передний план вопросы развития образования в его новой парадигмальной форме, соответствующей новым вызовам. Кроме того, современная социокультурная трансформация России разворачивается на фоне об-

¹ Ильин, Г.П. Образование после образования (от педагогической парадигмы – к образовательной) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.znanie.org/journal/nl/st_obraz_posle_obraz.html. – Загл. с экрана.

² Волков, А.Е. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения / А.Е. Волков [и др.] // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 40.

³ Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-04.htm>. – Загл. с экрана.

щещивилизационного кризиса и культурно-цивилизационный прогресс возможен лишь при радикальной смене бытующих ныне технологий, форм жизнедеятельности и форм самоорганизации общества, а значит, и парадигмы образования¹.

К той же, по сути, аргументации, возможно, с некоторыми дополнительными нюансами прибегают и другие авторы, анализирующие актуальные проблемы развития образования в условиях общей социокультурной ситуации в России и в мире².

Казалось бы, на основании многочисленных источников можно считать, что кризис в сфере образования выявлен, осознан в качестве свершившегося факта и изучен в своих основных проявлениях и характеристиках, но все происходящее сейчас в образовании, в том числе и проблемы его развития, требует философского осмысления в контексте общих процессов социокультурной трансформации общества. Л.Н. Талалова делает акцент на функциональном статусе философии в разработке и принятии образовательных стратегий, поскольку они невозможны без философской рефлексии. «Именно она, – полагает автор, – поднимает нас над частными проблемами, позволяет увидеть происходящее в более широком социокультурном контексте и направляет на прояснение конечных сущностных оснований целеполагания»³.

Б.Ю. Щербаков отмечает, что кризис, сопровождающий в условиях цивилизационного сдвига развитие всех сфер общества, в том числе и образования, обуславливает всплеск интереса к

¹ Тхагапсоев, Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103–104; Ильин, Г.П. От педагогической парадигмы – к образовательной // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 64–65.

² См., например: Абрамова, М.А. Модель системы образования России: аксиологический кризис / Русский вопрос: история и современность : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 1–2 ноября 2007 г. – Омск, 2007; Богуславский, М.В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. – 2006. – № 3; Видт, И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей // Педагогика. – 2003. – № 3; Марков, А.П. Кризис идентичности и ресурсы гуманитарного образования // Педагогика. – 2001. – № 7; Рыжаков, М.В. Российская система образования: состояние и перспективы / М.В. Рыжаков, А.А. Кузнецов // Стандарты и мониторинги. – 2006. – № 5; Соболева, Е.Н. Своевременный проект // Вопросы образования. – 2007. – № 1; Ямбург, Е. Религия, образование, культура: необходимость диалога // Народное образование. – 2005. – № 8; а также работы философов, социологов: Л.П. Буевой, И.В. Бестужева-Лады, В.И. Купцова, В.В. Миронова, Н.В. Наливайко, В.М. Розина и др.

³ Талалова, Л.Н. Современная философия образования: в поисках объективного результата или позиция сознания? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/55607>. – Загл. с экрана.

фундаментальным философским и культурологическим проблемам обоснования принципов, целей и задач образовательного процесса, т.к. без такой серьезной проработки невозможно осуществить полноценную реформу системы образования, как в России, так и за рубежом ¹.

Х.Г. Тхагапсоев считает, что обращение к парадигмальному подходу связано с тем, что «осознание **парадигмально-кризисного** характера ситуации в образовании выразилось не только в глобально-философских позициях и теоретических размышлениях, но и в той радикальной корректировке, которая произошла за последние годы в представлениях педагогической науки о «должном» масштабе перемен и методах (средствах) их достижения. Ушло на второй план увлечение «единично-явленным» передовым опытом или «новаторством». Для педагогической науки все более характерным становится понимание обусловленности и связанности образования с общей ситуацией в цивилизационном развитии и процессами, происходящими в России. Ученые заявляют о необходимости принципиальных изменений в образовании, но аргументируют это по-разному: как поиски путей выхода из кризиса, потребность в «прорыве» к новому образованию и, наконец, как возможность возврата к классическим основаниям и идеям образования» ².

Сформулируем и поясним в этой связи важную для нашего исследования мысль: парадигмальный подход предполагает не только обращение к практически значимым вопросам рефлексивно-проектного характера по поводу осознания и преодоления существующего кризиса, путей дальнейшего развития современного образования, но и к осмыслению их в контексте глубокого философско-методологического анализа как актуально существующих, так и исходных, «классических» оснований и идей образования, истории его развития в целом. Правда, собственно анализ уже предпринятых попыток обращения к истокам нередко обнаруживает субъективно-пристрастное отношение иных авторов к выдвигаемым ими идеям с целью постановки проблемы или, напротив, для обоснования и защиты своей позиции. При знакомстве с некоторыми работами в этой области исследований

¹ Щербаков, Б.Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура. – М. : Логос, 2001. – С. 79.

² Тхагапсоев, Х.Г. Указ. соч. – С. 104.

складывается впечатление, будто сами авторы уже изначально находятся «в плену» наиболее близкой их сердцу и уму «парадигмы», неких устоявшихся взглядов и позиций. Но в таком случае закрывается сама возможность объективного системного, методологически оформленного, функционального, структурного, процессуального, исторического и генетического анализа основополагающих парадигм образования, процесса их эволюции.

На это обстоятельство обращают внимание и некоторые исследователи. К примеру, Г.Б. Корнетов, анализируя предлагаемые И.А. Колесниковой три типологические модели образования, отмечает, что «в ее схеме, как и у Ш.А. Амонашвили, прослеживается стремление развести «хорошие» и «плохие» парадигмальные модели образования. Так, парадигма педагогики традиции представлена окрашенной в романтико-экзотические тона, парадигма научно-технократической педагогики – в негативные антиличностные, а гуманитарной – в подчеркнуто позитивные гуманистические тона»¹. Весьма примечательно при этом, что, «отстаивая идею межпарадигмального характера педагогической реальности в рамках предложенного ей варианта типологии педагогических парадигм, сама И.А. Колесникова крайне критически относится к другим подходам к типологии базовых моделей образования, имеющихся в современной литературе, обвиняя их авторов во «вкусовщине» и «ограниченности»².

Итак, попытки определить параметры наиболее оптимальной парадигмы образования, отвечающей потребностям современного общества, сопровождаются не только отсутствием интенции к взаимодействию и интегративности, но, напротив, противостоянием и конфликтностью разных парадигмальных подходов.

Такое положение, впрочем, вполне понятно и объяснимо с позиций современного неонеклассического, или постнеклассического, понимания процесса функционирования и развития науки, возникновения конкретных научных теорий, направлений и школ. Ценностные основания работы исследователей, как и неосознаваемые ими установки, весьма сильно, а иногда и определяющим образом влияют на построение программ и содержание их деятельности.

¹ Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. – М., 2001. – С. 23.

² Там же. – С. 23–24.

Итак, имеет место вполне естественный процесс поиска и порождения множества различных парадигм построения образовательной теории и практики, конкурирующих с прежними подходами, а также и друг с другом, и имеющих, в числе прочего, свои собственные ценностные основания, обнажающие те или иные пристрастия. Подобным образом, к примеру, (проанализировав, в частности, работы и взгляды В.В. Кумарина, П.Г. Щедровицкого, А.П. Валицкой) эту ситуацию трактует и Х.Г. Тхагапсоев: «...под давлением проблем, не находящих разрешения в рамках существующей формации образования, начинают складываться новые парадигмальные модели образования»¹. Подобные же объяснения выдвигают и другие авторы, ссылаясь на кризис классической модели и системы образования, актуализирующий разработку новых фундаментальных идей и подходов, по-новому и по-разному трактующих содержание образования, вследствие чего единая классическая педагогическая практика перестает существовать и распадается на множество других, отстаивающих свою автономность².

Но тут непременно возникает ряд вопросов уже по поводу того, что собой представляют именно «парадигмальные модели» образования в отличие от простого множества имеющихся традиционных или инновационных образовательных систем, теорий и практик, сколько парадигм, презентующих принципиально различные подходы к построению содержания и развитию форм и методов организации и осуществления образовательной теории и практики, существует, сколько их может быть вообще, и все ли они заслуживают в действительности звания и статуса парадигмы. Так, вполне понятной становится, к примеру, озабоченность Н.Л. Коршуновой, отмечающей, что «корни кризиса педагогической науки кроются в самих ее основаниях... Отсюда вполне объяснимо стремление авангардистски настроенной части педагогов предложить парадигму, альтернативную традиционной. Кроме того, подавляющее большинство идей, претендующих на статус парадигмальных, пока не выходит за рамки философской и научной публицистики. Демонстрируя стремление к созданию новой парадигмы, реформаторы... обходят стороной самый главный во-

¹ Тхагапсоев, Х.Г. Указ. соч. – С. 104–105.

² Талалова, Л.Н. Указ. соч. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/55607>. – Загл. с экрана.

прос – о методологических корнях неблагополучия дел в педагогической науке»¹.

В тех случаях, когда дело не ограничивается подобного рода констатациями, а действительно разрабатываются проблемы обоснования новых подходов к теории и практике образования на философско-методологическом уровне, возникает другой вопрос: что делать со всем этим множеством различных и зачастую противоположных по самим своим исходным основаниям подходов, если сама образовательная практика должна строиться, как и любая функционирующая регулярная деятельность, в соответствии с принципами системности, целостности, а пространство образовательной деятельности в то же время должно предоставлять поле для возможных, потенциально или реально полезных инноваций?

Как правило, авторы этого множества появляющихся подходов не ограничиваются перспективами чисто философского, методологического или теоретического планов. Их позиции строятся с явно выраженной исходной прикладной ориентацией, нацелены на преобразование образовательной практики. А.П. Валицкая в этой связи замечает: «Современная эпоха характеризуется процессами становления новой парадигмы в философии и теории образования. Они взаимозависимы и осложнены многообразием и разноречивостью исходных оснований и выводов. Однако их общность – в устремленности к реализации идей и концепций в практике образования; пожалуй, это отличительная черта философствования уходящего столетия»².

Эта ситуация усугубляется тем обстоятельством, что каждая из предлагаемых новых версий «парадигмальных моделей» претендует не просто на внедрение в широкую образовательную практику, но на нечто большее, на право считаться базовой, приоритетной. Другими словами, выдвижение, разработка каждой из предлагаемых сегодня «парадигм» построения образования и даже их собственно философское и методологическое обоснование строятся с претензией на приобретение статуса всеобщей истины и предписывающей нормативной базы не только для осуществления всей последующей теоретической работы, но и для ор-

¹ Коршунова, Н.Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 20.

² Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 16.

ганизации всей опосредствованной ею современной образовательной практики. Продолжения этого процесса могут быть разные. Так, Х.Г. Тхагапсоев считает, что при анализе современной ситуации следовало бы делать упор не на констатации кризиса, а на разработке конкурирующих парадигмальных вариантов дальнейшего развития образования¹. Однако правильная и значимая установка на допустимость и полезность конкуренции оставляет открытыми вопросы, связанные уже не с возможным наличием и конкуренцией различных образовательных систем и моделей, включая и их многообразные инновационные варианты, а с необходимостью построения единого образовательного пространства, стандартов образования, обеспечения его современного качества и доступности, то есть с управлением функционированием и развитием систем образования школьного, вузовского, регионального и федерального уровней и определением наиболее перспективной общей модели.

В этих условиях одним из естественных продолжений становится поиск возможных путей интеграции совершенно различных и даже противоположных по своим основаниям подходов к построению теории и практики образования, что предполагает выход уже на исследование и построение их единых метаоснований.

В методологически ориентированной позиции П.Г. Щедровицкого содержится известный, декларируемый и другими авторами, подход к ответам на возникающие вопросы, заключающийся в том, что сегодня необходимо искать и находить пути интеграции, синтеза различных парадигм, поскольку ни одна из них в отдельности взятая не может обеспечить устранения кризиса и общей единой перспективы в развитии современного образования. Определяя ситуацию в образовании как парадигмальный кризис и начало становления новой педагогической формации, которая, по его мнению, будет четвертой за последние две тысячи лет, поскольку исторически уже сменились катехизическая (наставленческая) и эпистемологическая (знаниевая) формации, а ныне действующая «инструментально-технологическая» парадигма не отвечает требованиям времени, П.Г. Щедровицкий формулирует следующий вывод: «По всей видимости, человечество на-

¹ Тхагапсоев, Х.Г. Указ. соч. – С. 105.

ходится на этапе построения какой-то новой, четвертой формации, которая могла бы конструктивно объединить нормы, знания и средства, т.е. выступила бы в синтетической функции по отношению к уже имеющимся педагогикам»¹.

Само обращение к парадигмальному подходу в сфере образования обосновывается здесь поэтому с принципиально иной общей позиции: проблема заключается не в том, чтобы изобрести множество новых парадигм, в полной мере отвечающих требованиям времени и способствующих преодолению глубокого кризиса, а в осмыслении и поиске оснований для синтеза уже имеющихся.

Отметим пока, что в данном случае мы имеем дело с особой, далеко не всеми разделяемой, версией понимания методологической необходимости и возможности построения действительно единой новой парадигмы, синтетической по отношению ко всем исторически ей предшествующим, существующим в определенной форме и сохраняющим свое влияние сегодня, и, по-видимому, необходимым и в будущем.

Ближних, но несколько иных позиций придерживается Е.А. Ямбург, выдвигающий идею гармонизации парадигм, имеющихся в современной теории и практике образования². Подобные же взгляды, тоже в несколько иной форме, выражаются в идее необходимости межпарадигмального подхода к образованию. Образование приобрело столь сложный характер, что, по мнению И.А. Колесниковой, ни его оценки, ни попытки его осмысления с целью определения перспектив, невозможны в рамках одной парадигмы. Продуктивным оказывается сознание, идущее из различных точек и «берущее» учебный процесс в своеобразное «кольцо»³.

В дальнейшем, при более подробном системном анализе эвристической ценности предъявляемых и неявных философско-методологических оснований различных, а порой и противоположных версий, связанных с попытками объединения, конфигура-

¹ Щедровицкий, П.Г. Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 47.

² Ямбург, Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования // Учительская газета. – 2004. – № 12. – С. 8–12; № 14. – С. 6–8.

³ Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС. – 1999.

ции и интеграции разных парадигм в построении теории и практики образования, мы вернемся к этому вопросу. Сейчас же важно отметить возникающую в связи с этим настоятельную необходимость общего системного взгляда на образование в целом как феномена культуры, как условия плодотворного определения путей возможного синтеза образовательных парадигм, а также необходимость понимания структуры образования как особой сферы человеческой деятельности, непосредственно связанной с процессами производства, трансляции и воспроизводства культуры.

На причины обращения к самому парадигмальному подходу, выходящие за пределы кризиса в самом образовании, т.е. имеющие общекультурный характер, указывают не только философы, социологи, культурологи, но и сами представители педагогической науки и практики.

По мнению А.П. Валицкой, понятие «парадигма», ставшее инструментом науковедения в 70-х гг. нашего столетия и стремительно завоевывающее сферу общественной практики, общая философия образования использует для обозначения культурно-исторических типов педагогического мышления и практики. Современное же обращение к парадигмальному подходу объясняется тем, что каждая эпоха обладает особенной картиной мира и человека в нем в зависимости от общемировоззренческих представлений о природе, о пространственно-временных характеристиках сущего, о причинно-следственных связях явлений и вещей, о человеке и его сущностных способностях, ценностных отношениях к Богу, миру, социуму, самому себе и другому¹. Поэтому, не являясь исключением, и современная эпоха характеризуется процессами обращения к этим вопросам, обсуждению проблем становления новой парадигмы не только в собственно педагогической науке, как прикладной дисциплине, но и в целом в философии и теории образования.

Исследователи, ориентированные на решение, прежде всего и главным образом, практических вопросов управления образованием, придания ему современного качества, обосновывают необходимость обращения к парадигмальному подходу, акцентируя при этом внимание на критериальном, квалифицирующем, клас-

¹ Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15.

сифицирующем, оценивающим и объяснительном, т.е. инструментальном значении использования различий парадигмального типа. «Если признавать необходимость и возможность управления качеством образования по результатам (а не только и столько по процессу), то ключевым тут будет вопрос: «Что считать результатом образования, образовательной деятельности?». Этот вопрос неизбежно приводит нас к другим, не менее важным: «В какой образовательной парадигме работает школа, и какую образовательную практику осуществляет?», ибо именно суть, характер парадигмы и образовательной практики, осознанно избранных или неосознанно осуществляемых конкретной школой, и определяют в ней то, что будет считаться результатом образования. Трудность четкого и грамотного ответа на эти вопросы для многих практиков-управленцев связаны с путаницей в понятиях»¹.

Принципиально важными для обоснования актуальности предпринятого нами философско-методологического анализа понятия парадигмы применительно к сфере образования можно считать отмечаемые авторами цитируемой монографии трудности, возникающие у практиков-управленцев вследствие отсутствия четкого определения значения данного термина. Насколько им самим удалось снять эти трудности путем обращения к одному из возможных словарных толкований термина «парадигма» как «исходной концептуальной идеи, господствующей в течение определенного исторического периода», и достаточно ли оно для определения данного понятия, мы рассмотрим подробнее несколько позже. Пока же зафиксируем необходимость и актуальность обращения к более глубокому рассмотрению общей категории парадигмы, определению ее содержания и значения применительно к сфере образования как отвечающего не только потребностям тех, кто занимается вопросами развития теории, но и тех, кто организует и осуществляет управление практической образовательной деятельностью.

Итак, вопрос: «Почему стало сегодня столь актуальным обращение к парадигмальному подходу в процессе развития теории и практики современного образования?», имеет множество различных версий, не гарантирующих, однако, получения исчерпы-

¹ Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М., 2000. – С. 144.

вающего ответа. Эти версии открыты для дальнейших возможных дополнений, но они не увязаны в логике общего системного методологического подхода. Возможности такого объединения на основе их критического рассмотрения открывает, на наш взгляд, современный системно-деятельностный подход, позволяющий в контексте общей философии и теории культуры понять и увязать как исторически следующие друг за другом, так и существующие одновременно различные и даже противоположные парадигмы образования как элементы единой развивающейся системы. Этот подход помогает обнаружить к тому же скрытые подлинные диалектические причины обострения борьбы этих парадигм и моделей или их относительно спокойного и мирного сосуществования в определенные периоды времени. Демонстрацию возможностей такого философско-методологического подхода мы попытаемся показать в ходе дальнейшего изложения.

Не менее интересным и значимым в рамках нашей темы исследования является вопрос: «Зачем, с какой целью или целями предлагают заниматься рассмотрением, анализом, разработкой самого парадигмального подхода в образовании?». Попытка ответа на этот вопрос поможет лучше понять и функциональную значимость обращения к исследованию парадигм образования в контексте философии культуры и в рамках системно-деятельностного подхода.

Начнем с замечаний о роли и значении применения парадигмального подхода, а также самой категории «парадигма» в образовании в сугубо прагматическом варианте. «Педагогика, – пишет Н.А. Лызь, – помимо научно-теоретической, реализует не менее важную функцию – конструктивно-техническую (нормативную, регулятивную), которая побуждает педагогов использовать понятие парадигмы в отношении моделей должного образования, понимать ее как некоторую совокупность ведущих идей в проектировании и осуществлении этого процесса»¹. Близкого понимания придерживаются другие авторы, трактуя образовательную парадигму как «модель решения образовательных задач» (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич). Такое понимание вполне согласуется, на первый взгляд, с некоторой традицией, если рассматривать

¹ Лызь, Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 18.

его по аналогии с трактовкой термина «парадигма» Т. Куном, который предложил, как известно, применительно к науке, а точнее, прежде всего, к эпохам «нормального» ее развития, рассматривать парадигмы как образцы успешных научных исследований, принимаемых в качестве моделей для ученых, принявших их в качестве руководства к последующим действиям по решению типовых научных задач-головоломок. Но тот же Т. Кун в дополнениях к основному тексту своей книги рассматривает парадигму как гораздо более сложное образование, своего рода мировоззренческую и дисциплинарную матрицу, включающую в себя исходные абстракции философско-онтологического и гносеологического, предельно категориального уровня, касающиеся устройства мира, процесса познания, ценностей, разделяемых всеми учеными или их конкретным сообществом. Отсюда открываются не только серьезные и значимые возможности выделения удачных образцов и конкретных нормативных предписаний для осуществления практической или теоретической деятельности, но гораздо более важные области применения парадигмального подхода в целом.

На эти возможности указывает далее и автор цитируемой нами публикации Н.А. Лызь: «Объяснительный и предсказательный потенциал обсуждаемого понятия наиболее полно раскрывается при использовании парадигмального анализа. Парадигмальный анализ педагогической науки и образования представляет собой восхождение к некоторой совокупности предельных оснований (аксиоматическому базису), являющихся регулятивом научного познания и преобразования педагогической действительности. В качестве такого базиса выступает определенное видение мира в человеке и человека в мире и образовании: понимание природы человека, его места и назначения во Вселенной, сущности образования, признание наличия или необходимости наличия в человеке тех или иных сторон, проявлений, подлежащих развитию, формированию в процессе образования и пр. Основная функция парадигмального анализа заключается в том, что он позволяет «подняться» к исходным постулатам, прояснить, осознать их и при необходимости подвергнуть критическому анализу»¹.

¹ Лызь, Н.А. Указ. соч. – С. 19.

Стоит обратить внимание на некоторую, проявившуюся здесь, на наш взгляд, характерную путаницу в понятиях, связанную с недостаточным различением содержаний разного типа, имеющих место и выделяемых в составе парадигмы: во-первых, это – наличие взглядов объектно-ориентированного плана, то есть философско-онтологических, мировоззренческих, относящихся к описанию устройства бытия, места человека в мире, понимания его природы, и во вторых, – содержаний нормативного плана, собственно конкретных методических, технологических и обобщенных методологических, регулирующих либо научное познание, либо практические преобразования педагогической действительности. Эти содержательно разные знания, как правило, определенным образом связаны между собой, но далеко не идентичны. Сами по себе содержания онтологического плана не могут выступать в качестве нормативных рекомендаций или предписаний к действию в научной или практической деятельности. Они представляют собой общие ориентиры, категориальные пары и сетки, выступающие основополагающими конструктами для построения, в свою очередь, концепций, презентующих абстрактные идеальные объекты. Таким образом, в мышлении онтологии можно рассматривать в качестве особых средств, диктующих и особые способы применения с учетом более конкретного материала теоретического или практического и эмпирического уровней. Поэтому само по себе «нисхождение» к этим исходным категориальным постулатам открывает, конечно, некоторые возможности подвергнуть их критическому анализу, но возникает резонный вопрос: «С каких позиций, и на каких основаниях это можно и необходимо будет делать?».

Если эту критику производить на том же уровне абстракции, но с позиций других категориальных пар и сеток, а, следовательно, с точки зрения другого мировидения, да еще и других при этом ценностей у аналитика, то есть его мироотношения, то весьма велика вероятность возникновения не плодотворного критического анализа, а бесконечного спора, о чем и свидетельствуют примеры открытых полемических столкновений и глухого противостояния представителей и сторонников различных парадигм образования. Другое дело, что сам выход на действительно парадигмальные основания различных или противоположных по

своим постулатам теорий и практик образования открывает возможность их более глубокого сравнения, понимания сходства и отличий, критики очевидных крайностей и т. п. Эту возможность отмечают, в частности, и другие авторы: А.Г. Бермус, Е.В. Бондаревская, Г.Б. Корнетов, С.В. Кульневич, В.Н. Руденко, Х.Г. Тхагапсоев.

Парадигмальный подход в образовании позволяет соотнести сущность и содержание образовательной деятельности с пониманием ее места в общей системе человеческой деятельности, функциями образования в культуре в целом, в изменении природы человека, с толкованием назначения человека в мире, признанием наличия в человеке тех или иных задатков или способностей и проявлений, которые следует формировать и развивать в процессе образования. Обозначенные выше возможности указывают на две различные принципиально важные задачи, которые позволяет решать парадигмальный подход. Во-первых, это возможность в явном виде презентовать предельно абстрактные философско-онтологического уровня представления, лежащие в основании той или иной отдельной теории или эмпирической концепции и соответствующей ей практики образования. Во-вторых, это, в свою очередь, позволяет сравнивать образовательные теории и практики, опираясь уже на сопоставление содержания самих философских онтологических оснований, выявление различий фундаментальных взглядов относительно сущности природы человека, его культуры, взаимосвязей с социумом, а соответственно, тех сущностных сил и проявлений, которые необходимо и возможно развивать в нем в ходе образования с учетом общего понимания места и назначения человека в мире.

Вопрос, который остается при этом без ответа, заключается только в том, как избежать пристрастий и случайностей при сопоставлении самих философских онтологических оснований теорий образования. Для этого надо самим исследователям подняться над уже имеющимися у них, близкими им по духу и пониманию онтологиями, чтобы увидеть их возможную односторонность и ограниченность. А сделать это нелегко. Иначе у нас давно царствовала бы одна, единая и неделимая, философская онтология, а также гносеология, логика и т.д. Мало только выйти на онтологический уровень рассмотрения оснований тех или иных теорий об-

разования. Надо еще постараться увидеть сами эти действительно различные, а зачастую противоположные онтологии через призму более общего системного содержательно-логического и деятельностного подхода как результаты деятельности философствующего субъекта, проходящего в своем развитии различные ступени понимания роли образования в жизни человека. Другими словами, необходимо выйти на метакатегориальный уровень рассмотрения философско-методологических оснований различных теорий и практик образования для того, чтобы действительно обосновано сравнивать их с учетом необходимости отношения к ним как различным ступеням развития данного типа и сферы человеческой деятельности, обусловленного общим процессом развития человеческой культуры. Это означает, что и парадигмальный подход в образовании приобретает тем самым более сложное функциональное и целевое предназначение, нежели то, которое было обозначено вначале, в частности, в цитируемом нами фрагменте статьи Н.А. Лызь.

Определенные тенденции, свидетельствующие о проявлении такого более глубокого понимания назначения и сути парадигмального подхода к образовательным теориям и практикам, отмечает Г.Б. Корнетов. «В последнее десятилетие, – пишет он, – в отечественной научной литературе неоднократно предпринимались попытки выделения и обоснования базовых моделей образования (хотя сам этот термин не использовался), а также осуществления их парадигмально-педагогической типологии. Необходимость этого обуславливалась и обуславливается объективной потребностью в упорядочении и систематизации педагогического знания о существующих путях и способах организации учебно-воспитательного процесса. Кроме того, эти попытки во многом стимулировались все более настойчиво заявляющей о себе объективной необходимостью в выработке системы координат, позволяющей ориентироваться в практически бесконечном многообразии педагогических систем, концепций, теорий, технологий, методик прошлого и настоящего, улавливать их существенные особенности и родовое единство, проектировать полноценное пространство развития детей.

Различные авторы создавали и создают парадигмально-педагогические типологии базовых моделей образования, опираясь

на различные основания, высвечивая различные грани педагогической реальности. В последнее время заметно усилилась тенденция к созданию типологий, которые жестко не привязываются к определенным конкретно историческим социокультурным условиям возникновения и существования моделей образования, а позволяют их рассматривать на протяжении длительных периодов времени, применительно к различным эпохам и культурам»¹.

Оценивая позитивное значение данной тенденции, отметим все же, что сам по себе замеченный здесь отрыв парадигмальных типологий от конкретных образовательных концепций и практик их воплощения еще не позволяет, на наш взгляд, выйти на метапредметный уровень их рассмотрения. С этой точки зрения позиция Г.Б. Корнетова уязвима для критики, поскольку он говорит именно о «парадигмально-педагогической типологии базовых моделей образования» и подчеркивает, что рассматриваемые им педагогические парадигмы концептуально осмысливают определенные базовые модели образования, описывая и интерпретируя их с педагогической точки зрения в качестве модели педагогического процесса в терминах и понятиях педагогики как особой отрасли научного знания². «Совокупности построенных по различным основаниям групп базовых моделей образования позволяют типологизировать педагогические системы, микроконцепции, теории, технологии, методики прошлого и настоящего, выявлять их фундаментальные сходства и различия, которые «затемняются» многообразием внешних индивидуальных признаков»³. Однако, заметим, чтобы сравнивать и анализировать то и другое одновременно, необходимо выходить в какое-то иное пространство, нежели те пространства, которые выделяются и задаются самими же разными педагогическими теориями образования, ограниченными их собственными рамками. Тогда только и появляется возможность изучать взаимодействие этих разных теорий и практик, процессы их смены, преемственности и конкуренции.

При отсутствии же некоей общей педагогической теории сравнивать и сопоставлять различные образовательные практики в рамках самой же педагогической науки невозможно в принципе. Таким путем можно только в очередной раз оказаться втяну-

¹ Корнетов, Г.Б. Указ. соч. – С. 14.

² Там же. – С. 18.

³ Там же.

тым в бесконечные споры по поводу оснований, средств и способов понимания обсуждаемых педагогических реалий, а также респектабельности самих теорий, которые их обосновывают и интерпретируют. Как отмечает известный специалист в области изучения современных образовательных систем и технологий В.В. Гузеев, «сегодняшнее состояние дидактики как общей теории обучения весьма плачевно из-за бессистемного нагромождения фактов, понятий, концепций, которые даже несопоставимы, так как представлены на разных языках»¹. И с этим нельзя не согласиться. Но из этого следует, что сравнительный анализ парадигм образования можно и следует проводить в пространстве более общего методологического системно-деятельностного подхода, осуществляемого в контексте общей философии культуры, общей ее теории и истории, поскольку образование может при этом рассматриваться как феномен культуры и особая подсистема человеческой деятельности.

Попытки выделить некоторые общие основания для типологизации разных теорий и практик образования, создания общих парадигмальных моделей образования, предпринимаемые в рамках самой же педагогики, неизменно приводят исследователей к необходимости выхода за пределы собственно педагогических прикладных, а затем и теоретических, и частных категориальных конструкций. Это вынуждает их обращаться (зачастую, не давая себе в этом действительного отчета) к категориальным содержаниям уже совершенно иного, а именно философского уровня, где обсуждаются и вопросы общего онтологического и гносеологического планов, проблемы, относящиеся к ведению философии культуры, социальной философии, философско-методологические аспекты социологии, психологии и т.д., которые решаются различным образом в применении к материалу, связанному с пониманием процесса образования и образовательной деятельности. Не случайно в последние годы растет не только устойчивый интерес к этим философским аспектам обсуждения оснований различных теорий и практик образования, но и формируется целое направление исследований под общим названием «Философия образования»².

¹ Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения. – М., 2001. – С. 3–4.

² См., в частности, опубликованные исследования в ж. «Философия образования», основанном в 2002 г. (издательство СО РАН).

Попытки же осмыслить категориальные основания различных общих парадигмальных моделей образования в рамках и средствами педагогической науки создают поэтому только некоторые важные предпосылки для последующего более глубокого и действительно философского их понимания. Оно должно строиться на основе предварительного выявления различий и сходства в их онтологическом и аксиологическом содержании, обнаружения на этой основе «вечного» характера кругооборота некоторых основополагающих идей или архетипических философских и методологических конструкций, проявляющихся, так или иначе, в совершенно различных социокультурных условиях, исторических эпохах и культурах.

Для реализации этих предпосылок в процессе дальнейшего общего методологического системно-деятельностного понимания парадигм образования в контексте философии культуры и ее общей типологии необходимо обратиться также к логической стороне дела, точнее, к содержательно-генетической стороне смены различных логик мышления, сопровождающих, в свою очередь, смену парадигм образования. Присмотримся к тому, как эта проблематика трактуется в некоторых современных публикациях по поводу назначения и возможностей парадигмального подхода, в частности, к предметному содержанию современного педагогического образования.

Рассматривая проблемы и перспективы парадигмального подхода в современной образовательной практике, А.Г. Бермус, считает, что «наиболее эффективно использование парадигмального подхода для описания и реконструкции образовательных ситуаций и стратегий, отражающих основные «порядки рассуждений»¹. Таким образом, использование парадигмального подхода в систематическом педагогическом образовании, может быть оправдано необходимостью ознакомления студентов с достаточно широким кругом педагогических идей прошлого с одновременным усвоением присущих логик понимания реальности образования. Говоря о перспективах, которые открывает использование парадигмального подхода, А.Г. Бермус, среди прочего, подчеркивает такие важные, на наш взгляд, возможности, связан-

¹ Бермус, А.Г. Российское образование и российское общество: развитие во взаимодействии // Общественные науки и современность. – 1998. – № 5. – С. 25.

ные с реализацией потребности «в пересмотре наиболее фундаментальных концепций традиционной теории образования, что может быть осуществлено лишь посредством выхода за пределы традиционных представлений о системе психолого-педагогического знания, включающих общую педагогику, возрастную и педагогическую психологии, а также частную методику. Реальной альтернативой этому комплексу выглядят приложения современной теории культуры и культурологии, социологии, информатики и др.»¹.

Речь, таким образом, может идти о создании новой современной интегративной теории образования, формируемой в полидисциплинарном контексте, о чем пишет также Э.Н. Гусинский, обращая внимание на особую роль междисциплинарного системного подхода к анализу существующих и проектированию новых образовательных систем и моделей². Предложения использовать такие новые подходы и попытки их реализации можно рассматривать как выход в методологический слой, позволяющий строить относительно независимую позицию к различным образовательным системам и моделям (явно или неявно связанным с определенными парадигмами), формировать средства и способы, позволяющие видеть различные теории и практики образовательной деятельности в контексте более широкой и абстрактной теоретической конструкции, претендующей на роль метатеории образования.

Парадигмальный подход предстает тогда не в качестве инструмента, связанного с простой и ограниченной в своих возможностях приверженностью к тем или иным образовательным моделям и выделением их особого места и значения в сравнительной типологии образовательных систем, а как попытка выйти на более абстрактные метакатегориальный и метатеоретический уровни. Правда, и в этом случае остается опасность оказаться в плену некоей новой более «современной» и оригинальной парадигмы образования, если игнорировать необходимость критического методологического отношения к создаваемым и применяемым средствам анализа существующих теорий и практик и

¹ Бермус, А.Г. Российское образование и российское общество: развитие во взаимодействии // *Общественные науки и современность*. – 1998. – № 5. – С. 25.

² Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М. : Школа, 1994. – С. 65–82.

рассмотрения их как представителей единой исторически развивающейся и логически развертывающейся системы, называемой образованием. Сделать это можно в контексте методологического системно-деятельностного подхода к феномену образования как аспекту культуры в целом, к его истории, современному состоянию и перспективам ближайшего и будущего развития. Особый интерес в этой связи представляет вопрос об основаниях построения самого парадигмального подхода к образованию. Тем самым мы можем приблизиться и к ответу на вопрос о специфике содержания понятия «парадигма» в применении к теории и практике образования.

Общие выводы из осуществленного нами анализа можно сформулировать следующим образом. Обращение к методологическим корням кризиса теории и практики образования и к поиску путей их обновления означает необходимость специального анализа основополагающих понятий философского уровня в контексте современного системно-деятельностного подхода, что выводит на процесс осмысления самого феномена образования как подсистемы и особой сферы человеческой деятельности, а, следовательно, и как общего и особого явления человеческой культуры вообще. При этом саму человеческую деятельность мы будем рассматривать и понимать в контексте философии культуры и общей ее теории. Таким образом, выход из обозначенной выше ситуации, на наш взгляд, может быть найден на путях поиска общих для теории образования метакатегориальных системных оснований, которые позволили бы определиться с вопросом о специфике применения общего понятия парадигмы к собственно практической образовательной деятельности и к другим типам и видам деятельности, развертываемым в рамках единой системы и сферы образования. При этом само образование должно быть представлено в качестве особой подсистемы человеческой деятельности и аспекта существования, функционирования и развития культуры в целом, что позволит тем самым выделять и анализировать многообразные действительные парадигмальные модели образования как различные проявления некой единой сущности, становления и развития его как единого феномена культуры.

1.2. Специфика исследования парадигмальных ориентаций образования в контексте философии культуры

Образование, представляя собой сложное явление, может исследоваться с позиций самых различных философских и научных дисциплин и рассматриваться при этом преимущественно или всецело сквозь призму их специфических предметов. Предельно абстрактный способ рассмотрения задается категориальными парами и сетками категорий философии, представляющими собой ее общие онтологические конструкции (бытия и небытия, или ничто, становления, качества, или ставшего нечто, количества и меры, содержания и формы и т.д.), гносеологические теории, аксиологические представления о системах ценностей, праксиологические философские варианты оснований построения человеческой деятельности. Эти ракурсы рассмотрения и соответствующие предметные проекции на сферу образования позволяют понять, как общие предельно абстрактные основания построения существенно различных образовательных теорий и практик, так и, отчасти, выявить глубинные истоки и корни их принципиальных различий, которые обнаруживаются в парадигмальных ориентациях этих образовательных теорий и практик, а также наметить пути их возможной гармонизации и синтеза.

Кроме обозначенных выше общефилософских оснований в исследованиях образования в целом и различных парадигмальных ориентаций образовательных процессов в частности могут использоваться и в последние годы активно используются такие метапредметные методологические подходы, которые связаны с применением общей теории систем, а также таких построенных на общем системном подходе научных дисциплин, как кибернетика с ее категориями прямых и обратных информационных связей и отношений, а также синергетика с ее понятиями хаоса и порядка, механизмов и процессов саморегуляции сложных откры-

тых систем ¹, точек бифуркации и аттракторов ². Использование этих категорий и связанных с ними методологических подходов, позволяет, в свою очередь, увидеть по-новому взаимодействие и участие неких общих природно-естественных предпосылок в процессах функционирования и развития образования, хотя при этом возникают и специфические угрозы, опасность сведения, редуцирования социально и культурно обусловленных процессов к чисто природным процессам и элиминирования при этом их специфического культурного содержания и сущности. Ближе всего к проблемам и задачам конфигурирования этих обозначенных выше многообразных подходов и знаний находится, по-видимому, онтологический и эпистемологический разделы современной философии с ее общим категориальным аппаратом и те области общей методологии науки, которые связаны с изучением возможностей продуктивного применения таких общих теорий к любым, в том числе и гуманитарным сложным открытым системным объектам.

Вместе с тем, однако, все эти ракурсы рассмотрения, общефилософские и метапредметные проекции на область образования не дают еще возможности увидеть и понять его специфику как культурного феномена, неотъемлемой и важнейшей части культуры в целом, рассматриваемой в качестве особого типа бытия, находящегося при этом в особых отношениях с другими основными типами бытия: природой, обществом и человеком. Такое понимание становится, напротив, возможным в рамках изучения образования как феномена культуры с позиций предмета философии культуры ³ как философской дисциплины и особого направления исследований. Поскольку культура как объект, рассматриваемый в целом, может быть предметом специального изучения двух основных областей знания: философии культуры и культурологии, точнее, общей теории культуры, выделяющейся в составе совокупного и системно организованного культурологического знания, то возникает вопрос о специфике, а также о воз-

¹ Князева, Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М., 2006; Рабош, В.А. Синергетический подход к проблеме устойчивого развития образования // Философия образования. – 2008. – № 2 (23).

² Фомин, А.П. Образование как поле бифуркационного выбора будущего // Философия образования. – 2008. – № 2 (23).

³ Каган, М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.

возможных соотношениях и связях между этими двумя основными направлениями и предметными областями исследований. По позднему признанию самого М.С. Кагана, в момент написания им «Философия культуры» его ответы на эти вопросы носили предварительный характер, что не позволяло точнее очертить и границы, отделяющие предметы философии культуры и общей теории культуры, которую необходимо относить не к философскому, а уже к собственно научному уровню знания. Философия культуры находится на одном уровне с такими философскими науками, как «философия природы, философия общества, то есть социальная философия, и философия человека, или философская антропология... И значит философия культуры должна ответить на вопросы, во-первых, каков генезис культуры и, во-вторых, каковы связи культуры с природой, культуры с обществом, культуры с человеком. Но тем самым философия культуры не может ответить на вопрос: а как культура устроена внутри себя?»¹.

Такое понимание предмета философии культуры и общей теории культуры, по мысли М.С. Кагана, не могло появиться сразу и в готовом виде в силу того, что они представляли собой в тот момент становящиеся новые дисциплины. Поэтому первоначально на общие теоретические вопросы по поводу внутренней организации культуры отвечали философы, что было вполне естественно «до тех пор, пока не различались философия культуры и культурология, потому что исходный пункт их различия, как всегда, синкретичен... Но ...как социальная философия не есть социология, так и философия культуры и культурология – это разные уровни познания одного и того же предмета»².

Рассматривая философию культуры и общую ее теорию с позиций необходимости более строгого очерчивания границ и содержательных особенностей их предметов, следует признать, что ответы на вопросы, связанные с пониманием места культуры в бытии и ее отношений с другими основными типами бытия как предмет философии культуры, существенно отличаются по своему гносеологическому уровню от ответов на вопросы по поводу внутренней организации культуры, ее общей структуры и общих закономерностей функционирования и развития, что и может

¹ Каган М.С. – Соколов Е.Г.: Диалоги / М.С. Каган, Е.Г. Соколов.. – СПб., 2006. – С. 97–98.

² Там же. – С. 98.

быть отнесено к предмету общей теории культуры. Это «два гносеологических уровня, два уровня познания отношения общего и особенного»¹. Далее надо признать также, что в рамках культурологии как сложной системы научных знаний закономерным образом должны разворачиваться более конкретные и частные научные дисциплины, специфическими предметами изучения которых становятся конкретные формы существования культуры: искусство, философия, религия, техника и т.д.². Но в данном случае важно, чтобы они изучались в общем контексте того или иного принимаемого исследователем варианта философии культуры и на основе соответствующей общей теории культуры, которые создают для этих конкретных наук общую методологическую основу. В противном случае такие исследования могут оказаться по своему содержанию вне общего поля и системы культурологического знания, попадая случайным образом, возможно, в разряды других дисциплинарных областей.

Из такого общего понимания вытекает, что и образование как феномен культуры должно рассматриваться сначала в рамках общей философии, далее, – в контексте более конкретного предмета философии культуры, а затем – с позиций общей ее теории, чтобы в исследовании можно было выйти на понимание и объяснение разнообразных истоков различных парадигмальных ориентаций образовательной теории и практики и поиск оснований для их системного целостного видения как проявлений закономерностей развития единого и в то же время сложным образом структурированного культурного процесса.

Поскольку образование и его различные парадигмальные ориентации могут изучаться с позиций различных наук с их особыми философскими и методологическими основаниями, важно учитывать, какие именно аспекты и явления при этом оказываются в поле зрения и изучения при разных ракурсах и предметных проекциях, какие возможности и ограничения им присущи в отличие и в сравнении с исследованиями, проводимыми в контексте философии культуры и общей теории культуры.

Мир, в котором живет и действует человек, согласно разделяемой нами философской концепции М.С. Кагана, может быть

¹ Каган М.С. – Соколов Е.Г.: Диалоги / М.С. Каган, Е.Г. Соколов.. – СПб., 2006. – С. 98

² Там же. – С. 99.

представлен четырьмя различными типами бытия: природой, обществом, культурой и самим же человеком. Образование, при рассмотрении его в рамках общего системного анализа как особой части мира в целом, выступает в качестве сложного системного объекта, взаимодействующего и определенным образом пересекающегося с другими сложными системами, образуя, таким образом, отношения и связи с ними и формируя в этом взаимодействии их же собственные специфические части или, точнее говоря, особые подсистемы. Они же одновременно, в свою очередь, могут рассматриваться как особые модусы, представляющие сферу образования в этих разных типах бытия.

Так, можно говорить о системе образования как части общественной системы, социума в целом, представляющего собой, в свою очередь, особый тип бытия. «Вряд ли кто будет оспаривать, что цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни», – писал в свое время С.И. Гессен¹. Конкретные характеристики социума и его требования, выраженные в явно или неявно формулируемом и в той или иной степени осознаваемом социальном заказе на образовательную деятельность, конечно, проявляются в содержании, способах реализации, направленности деятельности, форме организации любой конкретной общественной системы образования. Более того, система образования общества сама выступает как его особая подсистема, представленная соответствующими социальными институтами: собственно образовательными учреждениями различных ступеней, обслуживающими их работу методическими, научно-исследовательскими, экспертными центрами, организующими и направляющими всю эту совокупную деятельность, планирующими, организующими, контролирующими и оценивающими ее результаты управленческими структурами и органами различного уровня компетенции.

Система образования и представляющие ее учреждения могут рассматриваться при этом и в контексте существующей системы бюджетных и рыночных экономических отношений, по-

¹ Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – С. 25.

скольку они оказывают особого рода основные и дополнительные образовательные услуги, а, следовательно, имеют своих заказчиков и потребителей, определенное маркетинговое сопровождение, финансируются из различных источников, действуют иногда в довольно жесткой конкурентной среде и вынуждены активно бороться за влияние, привлечение и удержание клиентов и т.д.

Рассматривая образование как функцию и часть или особую подсистему общей социальной системы, можно, соответственно, обнаружить различные стратегии в построении и организации его функционирования и развития, за которыми скрываются и определенные основополагающие идеи, выступающие в качестве разных парадигмальных ориентаций этого общественного по своему содержанию процесса. Причем эти идейные ориентации и ожидания, связанные с ними, содержание которых, в свою очередь, мы должны отнести к сфере того или иного понимания образования как феномена культуры, зачастую не только не оправдываются полностью, но на практике могут привести парадоксальным образом к совершенно иным и даже противоположным результатам.

На одну из таких характерных парадоксальных ситуаций указывает Ю.Н. Солонин: «Если обратиться к истории образования, не отвлекаясь на частности, то можно отметить ряд выразительных тенденций. Одна и долгое время господствующая, – тенденция развития образования как государственная функция. На государство во все большей степени возлагалась ответственность за судьбу образования и его совершенствование, оно обязывалось обеспечивать доступность знания, несло ответственность за его качество и практическую эффективность. Государство стало разрабатывать образовательные стратегии, формулировать цели образования, вторгаясь постепенно во все более деликатные сферы духовной жизни индивида. Гуманисты прошлого, которые стояли у истоков этой тенденции, государство мыслили как представителя всеобщего интереса, гаранта равенства граждан и главную инстанцию, заинтересованную в постоянном совершенствовании их образованности и повышении уровня знания. Нельзя сказать, что эти ожидания не оправдались. Культурный и социальный прогресс общества последних двух – двух с половиной столетий напрямую связан именно с этой тенденцией. Но постепенно вы-

явилась и ее отрицательная сторона. Для государства образование и культура ни разу не были не только самоцелью, но и главной приоритетной целью. Гуманистические доктрины очень скоро ощутила на себе жесткость, тесноту и негибкость государственных условий развития. Культура почти всегда, вопреки декларациям, стояла на заднем плане государственной политики, воспринималась как средство достижения иных, нередко чуждых ее сущности целей. В государствах авторитарного или тоталитарного типа любой социальной природы эти обстоятельства обнаруживались наиболее отчетливо. Но и общества, обычно относимые к демократическим, представляли достаточно свидетельств того, что отношение к образованию определялось политической или идеологической конъюнктурой, а не признанием его абсолютной ценности»¹.

В то же время можно заметить, что образование как особое сложное культурное явление и процесс всегда выходит или, по крайней мере, стремится вырваться за границы прямого государственного, политического, общественного, экономического и управленческого регулирования в особенности в той его части, которая относится к инновационной деятельности, где оно получает определенный простор для проявления механизмов саморегулирования, инициативы и отчасти неконтролируемого индивидуального и личностного самовыражения всех участников и субъектов образовательного процесса.

При этом в разные периоды функционирования и развития общественных систем создаются существенно отличающиеся особые условия, более или менее благоприятные для различных типов образовательных систем, ориентирующихся в содержании своей деятельности либо в основном на потребности социума и задачи адаптации к его требованиям, социализации индивидов, либо на предоставление возможностей для свободного проявления их индивидуальных природных задатков и развития способностей творческого самовыражения.

Существует некоторая связь между господствующим типом школ и преобладанием той или иной социальной ситуации и под-

¹ Солонин, Ю.Н. Стратегии образования в их социальных контурах. Несколько замечаний // Философия и образование : альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. – СПб., 2005. – С. 7–8.

держиваемой государством образовательной политики. Например, в период социальных бурь и реформ появляются школы свободы, в стабильные периоды – школы учебы, в периоды усиления каких-нибудь идеологий (авторитарные, тоталитарные периоды) также школы учебы, но с выраженными задачами воспитания послушных лояльных граждан¹.

Такого рода социологические версии объяснения периодической смены парадигмальных ориентаций в сфере образовательной деятельности позволяют толковать соответствующие события, но не дают в то же время ответов на вопросы, почему вообще такие основополагающие идеи и ориентации появляются, какова объективная логика их порождения и возникновения соответствующих образовательных систем, их понимания с позиций общих закономерностей развития образования как феномена культуры, взаимодействующего с таким типом бытия, каковым является общество. Мы можем при этом отметить, что в те или иные периоды истории общественного развития и взаимодействия механизмов государственного регулирования со сферой образования, деятельность ее субъектов регламентируется в ужасающей, удручающе сковывающей любую инициативу степени. В особенности это характерно для тоталитарных режимов и традиционных обществ, что дает основания говорить о некоторой закономерности. В этом смысле уже в самом названии критикуемой сегодня «традиционной» образовательной парадигмы слышится что-то метафорическое. Вместе с тем надо признать, что этот термин носит довольно условный характер и обозначает, по сути, модель или систему образовательной практики, исторически сложившуюся и утвердившуюся в данном обществе в качестве доминирующей. Можно с уверенностью сказать, что каждый исторический период в жизни любого общества характеризуется определенным преобладающим типом функционирования образовательных систем, связанных с основными социальными отношениями. Но при этом, кроме господствующей системы, как правило, существуют и другие образовательные системы, в которых либо воспроизводятся парадигмы, оставшиеся от предыдущей эпохи, либо проявляются новые зарождающиеся парадигмальные тенденции. Система образования

¹ Развитие школы: модели и изменения. – Калуга, 1993.

в целом развивается, меняя тип своего функционирования, в результате чего часто происходит смена типа доминирующей в ней системы на альтернативный. Этот широко известный путь развития образовательных систем предполагает наличие традиционных и альтернативных их вариантов, которые могут вступать как в отношения конкуренции, так и сближения по тем или иным позициям.

С другой стороны, в некоторые переходные периоды истории взаимодействия общества и образования создаются такие особые условия, когда альтернативные варианты и инициативы не просто допускаются или разрешаются в той или иной степени, но приветствуются и, более того, всячески поощряются, хотя и зачастую не имеют сколько-нибудь серьезного концептуального и методологического обоснования, а, следовательно, и фактического экспериментального подтверждения затем на практике. Призывы к «поголовному» творчеству, созданию непременно своих и притом оригинальных авторских программ, методик, образовательных технологий, средств диагностики и контроля результатов образования приводят в большинстве случаев практиков-педагогов отнюдь не к осуществлению ими действительно творческих интенций, а зачастую – лишь к изобретению «велосипедов». И это в лучшем случае. А в худшем – к массовой имитации «творчества», особенно в периоды подготовки к очередной аттестации на более высокую квалификационную категорию, прохождения учебными заведениями процедур аккредитации, построения «систем управления качеством» образования в вузах, не меняющих самого качества, что может происходить сегодня, к примеру, в ситуации вступления в Болонский процесс. Критика подобного псевдоноваторства со стороны представителей самой педагогической науки и практики позволяет выделить и наиболее часто встречающиеся в этой связи виды манипуляций общественным мнением, продолжающие иметь место в отечественной системе образования. Это, в частности, формальная смена названий: академии и университеты вместо институтов, колледжи вместо училищ и т.п.; апелляция к исторической памяти путем «реанимации» исторических форм учебных заведений: лицеи, гимназии, народные школы и пр.

В контексте нашего исследования важно иметь в виду, что, по-видимому, одной из побудительных причин обращения теоретиков и практиков образования именно к парадигмальному подходу в анализе и построении новшеств, явилось разочарование подобной массовой псевдоноваторской имитационной деятельностью, когда зачастую при, казалось бы, соблюдении многих формальных требований к запуску инновационных процессов, реальное содержание образования оказывалось неизменным.

И в том, и в другом крайних случаях построения общественно-государственных или государственно-общественных механизмов управления деятельностью субъектов образовательной сферы обнаруживается, таким образом, необходимость обеспечения некоторой относительной самостоятельности сферы образовательной деятельности как особой общественной подсистемы, относящейся к сфере культуры, а, следовательно, предполагающей и некоторую свободу от директивных требований со стороны общества и механизмов прямого государственного регулирования, и имеющей потребность в формировании при этом своих собственных внутренних механизмов саморегуляции процессов функционирования и развития.

Но, главное, что необходимо иметь в виду при исследовании образования как феномена культуры в целом, – это то, что сам образовательный процесс отнюдь не всегда и не целиком проходит в русле реализации социального заказа под контролем государственных органов или неких официально оформленных общественных институтов, ответственных за это. Образовательный процесс не всегда попадает даже под влияние относительно самостоятельно организованных процедур целеполагания, построения осознанных и осмысленных проектов, формируемых в самой практической управленческой и педагогической деятельности и обосновываемых при этом какими-либо образовательными теориями и философско-методологическими идеями. Значительная и, возможно, большая часть образовательного процесса осуществляется отнюдь не профессионально подготовленными для этого специалистами, а структурами и элементами, относящимися к гражданскому обществу, к примеру, если брать ранний период детства, семьей, то есть родителями, бабушками и дедушками, социальным окружением подростков, средствами массовой ин-

формации и в целом той социальной средой, в которую попадает человек и которую он отчасти сам же выбирает и формирует для себя своим поведением, отношением к себе и окружающим. В этом плане можно и следует говорить об образовании как об особой совокупности и части общих стихийно и спонтанно протекающих, «естественным» образом организованных и саморегулируемых социальных процессов, подчиняющихся объективным закономерностям жизни социума и принятым в ней формам культуры, при этом исподволь и лишь отчасти прямо и целевым образом направляемых со стороны государственных, муниципальных и общественных организаций, специальных социальных институтов образования, опосредствующих процессы социализации и инкультурации человека.

Феномен образования в этой части его исследования может стать и становится объектом изучения со стороны и сквозь призму предметов социологии образования, общей и социальной психологии в части их приложений к образовательным процессам и возможного конфигурирования всех этих предметных знаний в рамках общих категорий социальной философии.

Во всех возможных социально-философских и социологических по своему содержанию версиях исследования и объяснения процесса появления, существования, воспроизводства, смены и развития различных парадигмальных ориентаций образования внимание в любом случае будет сосредоточиваться, в силу особенностей предметов исследований, на внешних для образования как культурного феномена социальных факторах и причинах. При этом могут остаться вне поля зрения собственные внутренние закономерности этого процесса, проявляющиеся в функционировании и развитии образования как феномена культуры в целом и особого вида человеческой деятельности.

Мы можем далее рассматривать образование (точнее, самообразование) как часть и подсистему такого особого типа бытия, который представляет собой человек. В зависимости от конкретных обстоятельств, от степени развития потребностей в образовании и овладения способностями, умениями и навыками образовательной деятельности человек сам в определенной мере самостоятельно обучается, воспитывает себя и развивает свои качества, а также в той или иной мере самостоятельно планирует, организу-

ет, наполняет определенным содержанием процесс своего образования. Объектом преимущественного изучения становятся при этом процессы, связанные со становлением, функционированием и развитием механизмов, обеспечивающих активное участие самого человека в его образовании и самообразовании. Здесь все возможные специализированные знания об образовании, полученные в рамках различных конкретных наук, включая физиологию активности (Н.А. Бернштейн) и психофизиологию человека, общую, социальную и когнитивную психологию, различные версии теорий поведения и деятельности, вариации теорий педагогической психологии могут конфигурироваться и направляться в рамках общих категорий предмета философской антропологии.

При таком общем подходе могут опять-таки остаться вне поля зрения общие закономерности смены парадигмальных ориентаций образования, связанные, например, с выдвиганием на определенном этапе на первый план процессов самообразования, что обусловлено объективной исторической логикой развития культурного феномена образования в целом.

Об образовании можно и нужно также вести речь как об объекте, захватывающем природные процессы, которые имеют свои особые механизмы и закономерности, специфическим образом проявляющиеся в образовательном процессе вообще и образовательной деятельности в частности. К примеру, это процессы усвоения новых знаний, умений и навыков простейшими методами подражания, проб, ошибок и даже инсайта, осуществляемые в обычных или экспериментальных условиях и подчиняющиеся отчасти, по-видимому, общим закономерностям научения и поведения, которые похожим образом проявляются как в поведении и деятельности человека, так и в жизнедеятельности высокоорганизованных животных. Также это могут быть и процессы возрастного физиологического созревания и развития человеческого организма, связанные с возникновением, сменой и затуханием сензитивных периодов, создающих особенно благоприятные возможности для проявления природных задатков в условиях формирования и развития уже на их основе собственно культурных потребностей и способностей как общих, так и специальных. Последние обуславливают затем, отчасти вместе с лежащими в их основе природными задатками, успешность усвоения конкретных предметных зна-

ний, умений и навыков, воспитания ценностных отношений, осуществления самого процесса образования в целом, в том числе в его сложных культурных формах. Природные предпосылки в форме задатков создают, таким образом, необходимые условия для более или менее успешного протекания образовательных процессов, связанных с ведущими для данного возраста видами деятельности, и являются факторами, без учета которых говорить об эффективной образовательной деятельности вообще не приходится. В свою очередь, образование может весьма сильно воздействовать и влиять на изменение собственно физиологических и соматических проявлений, физическое и психическое развитие индивидов. В этой части процессы образования становятся объектом изучения в рамках научных дисциплин, отслеживающих и прогнозирующих взаимодействие образовательной практики, различным образом организованной, с природными предпосылками и основами ее осуществления.

Эти предпосылки и основы могут изучаться и трактоваться, к примеру, с общих позиций современных версий необихевиоризма, в определенной степени уравнивающих поведение и деятельность человека с поведением и жизнедеятельностью животных, а также с позиций других психологических теорий, постулирующих общий тезис о прирожденности не только задатков, но и биологически-генетической природе самих особых человеческих способностей¹, объясняющих их наличием как сами возможности более или менее успешного обучения и воспитания, так и ограничения, накладываемые на эти процессы. Психофизиологические теории, устанавливающие более строгие различия между задатками и собственно культурно обусловленными способностями, конечно, позволяют гораздо определеннее и содержательно полнее говорить о различиях в элементном составе, структуре и системном строении тех и других и исследовать стороны их дей-

¹ К этому разряду, к примеру, можно отнести теорию Н. Хомского, согласно которой усвоение и использование человеком языка – это видоспецифическое «инстинктивное» поведение, зависящее от культуры не более чем прямохождение. (См.: Хомский, Н. О природе и языке. – М. : УРСС, 2005), а также недавно предложенную теорию М. Хаузера, в соответствии с которой «человек обладает моральным инстинктом (инстинктом нравственности)». (См.: Хаузер, М. Мораль и разум: как природа создала наше универсальное чувство добра и зла. – М. : Дрофа, 2008).

ствительного взаимодействия, представленные как в статике, так и в динамике образовательного процесса ¹.

Наконец, об образовании можно и следует говорить прежде всего как об особой части и подсистеме культуры. «Образование есть ничто иное, как культура индивида... об образовании в подлинном смысле слова можно говорить только там, где есть культура», – писал тот же С.И. Гессен. При этом он подчеркивал, что именно культура отличает человеческое общество как род и человека как его представителя от жизни животного сообщества и первоначального первобытного состояния, поскольку задает ему цели жизни, «превышающие голую цель самосохранения» и представляет собой деятельность, направленную на осуществление безусловных целей-заданий, то есть никогда в полном объеме и в чистом виде не достигаемых собственно культурных ценностей: научных, художественных, нравственных, правовых, государственно-политических, хозяйственно-технических (развивающих способы практико-преобразующей деятельности). Образование – это не просто процесс, предназначенный для трансляции уже существующей общей, накопленной, таким образом, культуры человечества отдельным его индивидам, представляющим собой его новые поколения. Процесс освоения культуры самим индивидом, образование его – это непрерывный процесс достижения никогда в принципе не осуществимых им идеально-заданных целей-ценностей ². Поэтому между культурой и образованием как различными сторонами и сферами единой человеческой деятельности, есть не только и не просто прямые и обратные связи и взаимодействие, но и структурно-типологическая изоморфность.

В работах М.С. Кагана, на общую трактовку понятия культуры и различения общих типов бытия которого мы в основном опираемся в нашем дальнейшем исследовании, образование рассматривается отчасти как синоним или, точнее, как органическая и неотъемлемая сторона самой культуры, связанная с процессом ее воспроизводства. Культура понимается в таком общем контексте как тот особый механизм наследования специфически

¹ См.: Голубева, Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна : Феникс+, 2005. – С. 236–380.

² Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – С. 35.

человеческих потребностей и способностей, приобретенных человечеством в филогенезе и необходимых ему для выживания, который приходит на смену чисто природному механизму генетического наследования инстинктивных форм поведения, присущих животным¹. В то же время, с позиций деятельностного подхода образование в онтогенетическом плане рассматривается как специфический процесс «распредмечивания» культуры, в ходе которого осуществляется инкультурация человека, т.е. приобретение им, усвоение выработанной человечеством готовой культуры как технологии деятельности, включая и культуру производства и воспроизводства самой культуры. В этом смысле можно и следует говорить о культуре материального и духовного производства, поведения и действия, культуре восприятия и мышления, культуре чувств, культуре общения и коммуникации, культуре художественного мастерства, репродуцирования и творчества как основных и главных результатах процесса образования². Эти основные положения создают исходные общие ориентиры для исследования процессов становления, функционирования и развития образования как феномена культуры, рассматриваемой, в свою очередь, в качестве специфического продукта и проявления человеческой деятельности. Таким образом, образование как системный объект, представленный и как отдельная сфера человеческой деятельности, выделившаяся в силу разделения труда, и одновременно как специфическая часть и подсистема культуры, взаимодействующей с другими типами бытия, требуют своего более подробного анализа в контексте категорий философии культуры как наиболее общей ее теории, или метатеории.

Исследование это должно строиться одновременно с позиций современного системно-деятельностного подхода. Рассмотрение и изучение общих закономерностей, особенностей поведения и действий человека в различных областях духовной и материальной практики, процессов общения и коммуникации, восприятия и мышления, ценностного отношения ко всему (включая отношение к себе самому, другим людям и к миру в целом), чувствования как специфически человеческих культурных новообразований, отличающих человека от животных, неотделимо от

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.

² Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М., 1974. – С. 220–233.

общего понимания такого феномена, которым является человеческая деятельность в ее отличии от жизнедеятельности животных, процессов функционирования и развития живых и неживых сложных открытых систем. Исследование образования как специфического и целостного системно представленного феномена культуры становится возможным в общем контексте понимания его как специфического процесса и продукта, порожденного человеческой деятельностью. В связи с этим возникает необходимость обратиться к современному деятельностному подходу и уточнению специфики его понимания как методологической основы исследования в рамках философии культуры, которая позволяет увидеть и образование в целом как феномен культуры в этом же общем ракурсе. Таким образом, открываются новые возможности для того, чтобы понять и некоторые истоки появления и противопоставления друг другу различных парадигмальных ориентаций и моделей образования как следствие отсутствия единого целостного его видения с позиций общей теории деятельности. С этих же общих позиций необходимо рассмотреть и содержание самого исходного понятия «парадигма» и возможности его применения к образовательной деятельности.

1.3. Парадигма: общее культурфилософское и культурологическое содержание понятия

Употребление понятия парадигмы и в связи с этим – выдвижение и обоснование парадигмального подхода к сфере образования, образовательной деятельности активно проявляется, прежде всего, в контексте обсуждения назревших или уже начавшихся процессов изменения данной сферы и гораздо в меньшей степени – при обращении к процессам, обеспечивающим ее нормальное функционирование и воспроизводство. Зачастую на этом вопросе исследователи вообще не останавливают особого внимания, непосредственно переходя к обсуждению других, более конкретных и содержательных тем: характеристике и сравнению старых и но-

вых принципиально различных подходов к построению содержания образования, формам организации и способам осуществления образовательной деятельности, обоснованию преимуществ или критике их недостатков и т.д. Это можно рассматривать как признание необходимости обоснования фундаментальности предлагаемых перемен, их революционного содержания и характера. Вместе с тем, философско-методологические и общие культурологические вопросы, связанные с раскрытием общего содержания и с обоснованием возможности и специфики применения самого понятия парадигмы к сфере образовательной деятельности, остаются мало осмысленными, что снижает эвристическое значение парадигмального подхода. При этом само содержание понятия образовательной или педагогической парадигмы определяется достаточно произвольно, исходя из сугубо личных предпочтений. Например, парадигмы трактуются как некие основополагающие и абстрактные идеи, не находящие затем никакого фактического подтверждения и не имеющие прямого последовательного и развернутого воплощения ни в теориях, ни, в особенности, практиках образования ¹; методологические нормативы, регулирующие только научную деятельность в области педагогики и теории образования и поэтому не имеющие непосредственного отношения к практической педагогической и учебной деятельности ²; общие идеи, подходы, принципы и методы, а также образцы и модели, определяющие постановку целей и решение задач одновременно и в научной, и в практической деятельности в сфере образования ³.

В последнем случае обращает на себя внимание некритический перенос специфического содержания понятия парадигмы, выработанного и используемого в методологии науки с момента предложенного Т. Куном употребления данного термина применительно к процессам нормального функционирования научной

¹ Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М., 2000. – С. 144–159.

² Краевский, В.В. Проблема парадигмы в методологии педагогики // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования : материалы Всерос. методологической конф.-семинара : в 2 ч. / гл. ред. В.В. Краевский. – Краснодар, 2006. – Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания. – С. 15–21.

³ См., например, работы Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, И.Е. Шкабары.

деятельности и к смене ее оснований, на сферу совершенно иной по своей сути и содержанию системно организованной и культурно оформленной деятельности, каковой является сфера образования. В свою очередь, не следует забывать, что до введения в широкий обиход Т. Куном данного специфического содержания термин «парадигма» употреблялся в общем, а потому и несколько иным смысле в философии, а затем – в контексте лингвистики, языкознания. Произошедшие при этом трансформации смысла и значения данного термина, реально имеющаяся многозначность в его употреблении и вместе с тем некая единая исходная основа для понимания всех значений должны, следовательно, также учитываться нами, когда идет речь о парадигмах образования, образовательной деятельности.

Согласно определению, данному в словаре иностранных слов, применительно к лингвистике «парадигма (paradeigma) – пример, образец – 1) – лингв. система форм одного и того же слова, в частности, представленная в виде таблицы (склонения имени, спряжения глагола)». «Парадигма» рассматривается как противоположная «синтагме» и парная с ней категория. При этом, если парадигматические элементы трактуются как относящиеся к системе языка, синтагматические же – как относящиеся к сочетанию единиц языка в данном высказывании, то есть в речи ¹. Важно иметь в виду, что в дальнейшем, при употреблении термина «парадигма», взятого вне лингвистического контекста, термин «синтагма» как некая противоположная ей парная категория, не используется. Однако с философско-методологической точки зрения ничто просто так не должно исчезать, в особенности, когда речь идет о категориях.

Что может означать эта противоположность в данной паре категорий в языкознании? Парадигмы создают как бы исходные единицы языка, правила их изменений, содержащие в себе потенциал, раскрывающийся в реальной речи, при производстве уже ее единиц, т.е. синтагматических высказываний, образующих определенное интонационно-смысловое единство, в частности, единство определяемого и определяющего слов в простом предложении. Парадигмы лежат поэтому в другом, исходном, а

¹ Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1989. – С. 369, 468.

значит, и более глубоком лингвистическом слое, в системе, структуре и строе языка, в отличие от синтагм, составляющих структурные элементы речи, отражают структуры конкретных коммуникативных сообщений.

Еще более наглядно это глубинное сущностное содержание общего термина и понятия парадигмы в единстве с парными противоположными ему понятиями позволяет обнаружить его употребление в контексте философской традиции противопоставления мира идей, идеальных сущностей реальным объектам, процессам, явлениям. Так, в философском словаре, к примеру, раскрывается значение этого понятия, которое оно приобрело еще задолго до введения и широкого использования его в современной философии и методологии науки: «Парадигма (от греч. *paradigma* – пример, образец), 1) понятие, используемое в античной и средневековой философии для характеристики взаимоотношения духовного и реального миров... Платон усматривал в идеях реально существующие прообразы вещей, их идеальные образцы, обладающие подлинным существованием: демиург создает все существующее, взирая на неизменно сущее как на образец, или первообраз (Тимей 28а, 37сс1 и др.). Эта линия в трактовке идеи как парадигмы, образца, нашла свое продолжение в неоплатонизме; в ср-век. философии она выразилась в учении о творении Богом мира по своему образу и подобию. В немецком классическом идеализме учение о парадигме разворачивается в плане анализа принципов внешнего и внутреннего единства различных формообразований, в учении о первообразе или прообразе системной организации всех тел. Согласно Шеллингу и Гегелю, принципы упорядочивания и целостной организации природных тел характеризует духовный, идеальный прообраз»¹. Необходимо выяснить, каким образом этот важный момент в понимании сущности парадигмы как образца, относящегося к миру идеальных форм и сущностей в противоположность реальным «копиям», производимым на их основе реальных явлений, нашел свое отражение в современном применении понятия парадигмы в области методологии науки. Для ответа на этот вопрос обратимся ко второму из

¹ Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : Панпринт, 1998. – С. 643.

словарных значений, которое связано уже с употреблением термина «парадигма» в контексте современной философии и методологии науки, где содержание его трактуется как «теория (или модель постановки проблем), принятая в качестве образца решения исследовательских задач»¹. «В философию науки, – читаем далее в философском словаре, – понятие парадигмы было введено позитивистом Г. Бергманом для характеристики нормативности методологии, однако широкое распространение приобрело после работ амер. историка физики Куна. Стремясь построить теорию научных революций, Кун предложил систему понятий, среди которых важное место принадлежит понятию парадигмы, т.е. «...признанным всеми научным достижениям, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» (Кун Т. Структура научных революций, пер. с англ. М., 1975, с. 11). Смена парадигмы представляет собой научную революцию. Трактовка Т. Куном понятия парадигмы вызвала дискуссию, в ходе которой отмечалась неоднозначность этого понятия (К. Поппер, И. Лакатос, М. Мастерман и др.). Неоднозначность понятия парадигмы, под которой у Т. Куна понимается и теория, признанная научным сообществом, и правила и стандарты научной практики, и стандартная система методов и т. п., потребовала от него пересмотра и конкретизации этого понятия, что было осуществлено в понятии «дисциплинарная матрица» и ее компонентов (символического обобщения, метафизической части парадигмы, ценности и собственно образцов решения исследовательских задач). Вместе с тем, понятие парадигмы используется в теории и истории науки для характеристики формирования научной дисциплины, описания различных этапов научного знания (допарадигмального, т. е. периода, когда не существует теория, признанная научным сообществом, и парадигмального), для анализа научных революций. Оно применяется также в методологическом анализе различных научных дисциплин (психологии, социологии, химии, языкознания и др.)².

Таким образом, можно констатировать, что впервые понятие парадигмы было систематически раскрыто и применено в контек-

¹ Там же.

² Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : Панпринт, 1998. – С. 643.

сте его приложения к человеческой деятельности, правда, при этом только к ее одному и особому типу: профессионально организованной и культурно оформленной научно-исследовательской деятельности ученых. Это открывает нам возможность выделить и рассматривать общее, универсальное содержание данного понятия как категории для обозначения особого культурного элемента и начала в любой деятельности, позволяющего придать ей устойчивость, воспроизводимость, возможность трансляции и усвоения ее новыми участниками. В этой связи особое внимание следует обратить на происхождение употребления термина «парадигма», сложность и неоднозначность его содержания, связанные с использованием его для обозначения именно нормативной сущности и характера научной деятельности. Затем необходимо выделить и охарактеризовать инвариантное культурологическое ядро содержания понятия парадигмы в его применении к любой человеческой деятельности, то есть в общеметодологическом его смысле и значении, а затем уже использовать это общее значение понятия парадигмы в сфере образовательной деятельности.

В научной деятельности, как и в любой иной, формообразующее и идеальное, то есть культурное содержание и начало, представляют ее нормы. Именно они задают те рамки и критерии, которые обеспечивают нормальное устойчивое функционирование, трансляцию и воспроизводство данной деятельности ее участниками, гарантированное получение тех или иных, считающихся приемлемыми, результатов за счет соблюдения обязательных требований к ее продуктам, исходным преобразуемым материалам, средствам и способам осуществляемых действий. Нормы эти включают и требования к самим исполнителям, к их профессионально значимым знаниям и умениям, подготовке и способностям, мотивации на соблюдение и сохранение определенных правил и даже к ценностным ориентациям, более глубоко лежащим и далеко не всегда осознаваемым, и другим личностным качествам, без наличия и соблюдения которых какая-либо успешная деятельность становится либо трудно осуществимой, либо вообще невозможной. Реальные воплощения норм деятельности, в каком бы виде последние ни были представлены, всегда будут отличаться от их идеальных образов в силу несоответствия в той или иной

степени реальных ресурсов, вовлекаемых в деятельность, нормативным требованиям к ним. В этом и заключается особое значение понятия парадигмы как нормативно полного и идеального представления о деятельности в его отличии и противоположности от реальных, в каких-то отношениях всегда ограниченных и несовершенных воплощений норм в практике. Здесь выражается тот общий философско-онтологический смысл категории парадигмы как идеального образца и прообраза реальных вещей, о котором говорилось выше. Здесь же обнаруживаются и общие культурофилософское и культурологическое значение и смысл содержания понятия парадигмы в его применении к человеческой деятельности.

Будучи идеальными мысленными представлениями о деятельности, ее нормы могут оформляться в соответствующих «текстах», кодирующих и опредмечивающих в себе соответствующее культурное по своему статусу содержание, поскольку затем требуются его трансляция и раскодирование, распредмечивание новыми участниками деятельности как неперемное условие их вхождения в ее пространство. Рассматривая этот процесс и механизм трансляции с позиций системно-деятельностного подхода, можно сказать, что одним из возможных генетически первичных, особых «текстов» нормативного типа, наиболее распространенных в различных сферах массовой деятельности, является демонстрируемый «живой» эталонный образец действий. Именно ему придается статус идеального представителя конкретной реализационной нормы, воплощающей культурный социально значимый опыт действия при решении той или иной типовой профессиональной задачи.

С позиций информационно-семиотического подхода к феномену и сущности культуры этот процесс демонстрации и копирования, воспроизведения образца деятельности предстает как одно из частных проявлений многообразия «знаковых структур, закрепляющих и передающих постоянно обновляемый социальный опыт. Одним из наиболее древних способов кодирования этого опыта является функционирование субъектов поведения, общения и деятельности в качестве семиотических систем, когда их действия и поступки становятся образцами для других. Мастер-

учитель, который демонстрирует ученику те или иные приемы работы; индивиды и социальные группы, выступающие объектами подражания для других людей и групп; взрослый человек, поступки которого копирует ребенок, – все они обретают функцию знаковых систем, транслирующих программы поведения, общения и деятельности»¹.

Однако далеко не всегда при решении профессиональных задач возможно прямое копирование и действие по образцу, поскольку условия действия могут варьироваться, что нельзя не учитывать. Это заставляет переходить от планирования, организации и управления исполнительскими действиями методом простого подражания конкретному образцу-эталону к самостоятельному проектированию своих будущих действий с опорой на этот имеющийся образец, но уже как на модель и аналог. Этот социально значимый образец может выступать, таким образом, не только в качестве прямого ориентира для подражания, но в качестве модели или аналога для построения деятельности в схожих условиях при решении типовых стандартных задач. В особенности такое использование образцов в качестве моделей при проектировании исполнительских действий характерно для сложных видов деятельности, в которых не встречаются совершенно одинаковые условия в ситуации решения даже типовых профессиональных задач, но где требуются поэтому новые модификации известных действий в соответствии с изменяющимися условиями. К сложным типам деятельности подобного рода относятся, в частности, функционирующая деятельность педагогов, управленцев и ученых, решающих профессиональные задачи.

Великая заслуга Т. Куна заключалась, в частности, по-видимому, в том, что он показал, что даже научная деятельность, работа ученых в нормальные периоды функционирования науки ничем в этом отношении не отличается от работы представителей других профессиональных сообществ. Как обнаружили специальные исследования в области общей методологии (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко), люди в массовой обычной практике действительно опираются, прежде всего, на примерные образцы-эталоны или, в более сложных случаях, на образцы-мо-

¹ Степин, В.С. Культура // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 63.

дели профессионально организованной и осуществляемой ими деятельности.

Поскольку в периоды существования так называемой нормальной науки ученые сообщества, формируемые и обучаемые на основе доступных им конкретных образцов научных исследований, принимаемых в качестве моделей в ходе постановки и решения новых, по выражению Т. Куна, задач-головоломок путем применения полученной ранее теории к новым реальным фактам, вполне успешно эти задачи решают, постольку они ни в каких других более развитых способах оформления нормативных представлений (к примеру, в формах обобщенных эмпирических описаний, или специально построенных обобщенных алгоритмов и т.п., а тем более, в их концептуальных и философско-методологических обоснованиях) практически пока и не нуждаются. Главным и единственным вполне осознаваемым элементом парадигмы как единой (и пока не во всех ее элементах осознаваемой) дисциплинарной матрицы, диктующей им формы поведения и деятельности в эти периоды, становятся именно конкретные, признаваемые ими в качестве эталонных, культурно оформленных, образцы постановки и решения научно-исследовательских задач, которые они могут использовать в качестве моделей при проектировании собственных действий¹.

Применительно к практической образовательной деятельности из этого можно извлечь методологические уроки, заключающиеся в том, что на звание образовательных парадигм могут претендовать такие нормативно представленные разновидности организации и осуществления практики образования, которые имеют представительство в живых образцах-эталонах или моделях, способствующих ее трансляции, культурному закреплению, усвоению и воспроизводству определенной частью профессионального сообщества педагогов-практиков. При этом они могут пользоваться ими независимо от степени рефлексивного осмысления и осознания этих образцов и моделей, обоснования их в соответствующих концепциях построения практики образования, в онтологических и аксиологических конструкциях философско-мировоззренческого уровня, обосновывающих правомерность их су-

¹ Кун, Т. Структура научных революций. – М., 1977. – С. 249.

ществования. Собственно такое понимание образовательной парадигмы, представленной в ее простейших, генетически первичных формах, соответствует обычной массовой практике профессионального становления педагогов-практиков, вхождения их в пространство профессиональной деятельности. В массе своей они действительно, как уже отмечалось, учатся работать, прежде всего на образцах и моделях, а отнюдь не на обобщенных алгоритмах, а, тем более, психолого-педагогических концепциях или онтологических, гносеологических, аксиологических и праксиологических философских конструктах. Все это находит выражение и в соответствующем профессионально-значимом словаре, закрепляющем и оформляющем приобретаемый таким образом опыт. К примеру, педагоги, работающие в рамках так называемой «знаниевой» парадигмы, говоря о целях своей деятельности, обычно употребляют характерные выражения, например, «дать сумму знаний», а их ученики говорят соответственно о необходимости «получить знания» как о главной функции своего образования.

С другой стороны, мы должны признать, что отсутствие живых образцов-эталонов и моделей или их конкретных описаний, называемых обычно «частными методиками преподавания» или «технологиями обучения» конкретным предметам, которые признавались и разделялись бы какой-то частью профессионального сообщества педагогов-практиков и на которые они могли бы ориентироваться в своей работе, дает достаточное основание для лишения статуса образовательной парадигмы любой, даже самой замечательной и теоретически обоснованной педагогической или образовательной концепции. Она, в лучшем случае, может претендовать на статус гипотезы, проходящей проверку экспериментальным путем или теоретической конструкции, уже подтвержденной некими локальными экспериментами, которая может так и остаться неким продуктом научных исследований, но не востребованным и не нашедшим распространения в собственно образовательной практике. Необходимо, следовательно, учитывать своеобразное разделение труда в сфере образования между педагогами-учеными и педагогами-практиками, что далеко не всегда осознается должным образом.

Как полагает, к примеру, Л.А. Липская, «представляется целесообразным конструирование научно-педагогических парадигм, относящихся к сфере педагогической науки. Парадигмы позволяют сформировать теоретические положения принципиальные для научно-педагогического сообщества и уже на их основе учителя-новаторы внедряют в практику соответствующие целостные модели образования»¹. В данном случае не учитывается то обстоятельство, что педагоги-ученые и педагоги-практики руководствуются в своей работе разными парадигмами, будучи представителями совершенно различных, хотя и взаимосвязанных видов деятельности. К тому же, как показывает практика, связь между деятельностью ученых, конструирующих теории, и собственно педагогами-практиками всегда должна быть дополнительно опосредствована особой деятельностью проектного и методического типа (со своими образцами, средствами способами и продуктами деятельности), что делает и саму эту связь далеко не столь однозначной и прямой по своему содержанию и характеру.

Прежде чем возникает концептуально-теоретическое построение, обосновывающее общие технологические правила конструирования новых целей и способов какой-либо деятельности, норма деятельности может быть представлена и в менее развитой и промежуточной форме обобщенного эмпирического описания, общего алгоритма практических действий, сопровождаемого понятными для пользователей примерами-иллюстрациями. Эти обобщенные нормативные описания и предписания являются уже продуктом методической рефлексии опыта работы, ориентированной на эталонные образцы, их мысленного очищения от случайностей, обобщения и абстрагирования наиболее существенного содержания. Затем, уже в случаях особой необходимости, приходится также заботиться о концептуальном обосновании этой существенности общих методических предписаний и технологий данной деятельности, ее зависимости от понимания природы преобразуемых в ходе деятельности материалов в конечные продукты, а также проверять их на соответствие общим или спе-

¹ Липская, Л.А. Антропологические аспекты парадигмы образования // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: материалы Всероссийской методологической конференции-семинара : в 2 ч. – Краснодар, 2006. – Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания. – С. 209.

циальным ценностным ориентирам, принятым в данном профессиональном сообществе. Возникает такая острая необходимость, как показал это Т. Кун применительно к научной деятельности, в периоды возникновения аномалий, связанных с ними научных открытий и в особенности в эпохи кризиса старых и возникновения принципиально новых теорий, которые приводят к революционным изменениям взглядов на мир, самого мировоззрения и мироотношения¹. В эти периоды у представителей как старых, так и рождающихся новых взглядов проявляется особый интерес к другим основополагающим и глубинным элементам парадигмы, регулирующей их деятельность и представленной теперь уже не в качестве простого эталонного образца правильно организованной и осуществляемой научной деятельности, а, напротив, в виде своеобразной глубинной и по большей части в другие периоды неосознаваемой «дисциплинарной матрицы»².

В рамках нашего исследования для выявления и лучшего понимания общего методологического значения понятия парадигмы особый интерес представляет рассмотрение того состава дисциплинарной матрицы, которое выделил и определенным образом охарактеризовал Т. Кун применительно к деятельности научных сообществ.

В дополнениях к основному тексту своей книги, посвященной структуре научных революций, Т. Кун следующим образом выводит читателя на понимание того, что он, а впоследствии и другие, стали называть дисциплинарной матрицей. «Выделяя особое сообщество специалистов способом, подобным тем, которые только что обсуждались, было бы полезно спросить: что объединяет его членов? (Тем самым мы выясним относительную полноту их профессиональной коммуникации и относительное единодушие их профессиональных суждений)... С этой целью я предлагаю термин «дисциплинарная матрица»: «дисциплинарная» потому, что она учитывает обычную принадлежность ученых-исследователей к определенной дисциплине; «матрица» – потому, что она составлена из упорядоченных элементов различного рода, причем каждый из них требует дальнейшей спецификации. Все или большинство предписаний из той группы предпи-

¹ Кун, Т. Указ. соч. – С. 79–180.

² Там же. – С. 244–244.

саний, которую я в первоначальном тексте называю парадигмой, частью парадигмы или как имеющую парадигмальный характер, являются компонентами дисциплинарной матрицы. В этом качестве они образуют единое целое и функционируют как единое целое. Тем не менее, я не стану рассматривать их в дальнейшем так, как если бы они составляли единое целое»¹.

Обратим внимание на последнее замечание ученого. Если выделяемые далее компоненты не рассматриваются им как элементы, составляющие единое целое, то есть находящиеся во вполне определенных отношениях и связях, образующих сложную структуру и систему, то тем самым мы лишаемся системно-структурного представления и о дисциплинарной матрице, и о парадигме в целом. Поэтому попытаемся составить представление об этих связях и отношениях, образующих системно-структурное единство выделяемых элементов на основе применения к ним принципов системно-деятельностного методологического подхода.

«Один из важных видов компонентов, составляющих матрицу, я буду называть «символическими обобщениями», имея в виду те выражения, используемые членами научной группы без сомнений и разногласий, которые могут быть без особых усилий облечены в логическую форму типа $(x) (y) (z) \Phi (x, y, z)$. Они представляют собой компоненты дисциплинарной матрицы, которые имеют формальный характер или легко формализуются»². О каких элементах нормативного описания культуры деятельности идет здесь речь? Во-первых, о так называемых формальных знаниях, которые, как справедливо замечает Т. Кун, необходимы для решения задач-головоломок учеными, поскольку позволяют применять готовый математический и логический аппарат. Добавим, что для специалистов, решающих не научные, а практические задачи, подобного рода формулы и правила оперирования готовыми языковыми конструкциями являются инструментами, применимыми в обычных стандартных ситуациях, позволяющими решать задачи, связанные с обработкой числовых данных, оперированием количественными выражениями.

¹ Кун, Т. Указ. соч. – С. 238.

² Там же. – С. 239.

Применительно к современной образовательной деятельности такого рода инструменты становятся значимыми в тех условиях, когда технологизация процедур целеполагания, контроля и оценки результатов обучения или развития учащихся становится предметом тестовых измерений, статистической обработки и т.д. Образовательные парадигмы в этом компоненте дисциплинарной матрицы будут различаться скорее качественным составом измеряемых показателей, нежели инструментами обработки количественных данных. В большинстве же случаев приходится наблюдать отсутствие каких-либо особых инструментов в массовой традиционной и инновационной практике вообще, а иногда даже и в специальных научных педагогических исследованиях, что само по себе говорит о низком уровне культуры в области традиционной и инновационной образовательной деятельности.

В рамках общего понимания данного элемента дисциплинарной матрицы важно, однако, обратить внимание на другое. Формализованные нормативные знания могут существовать и существуют не только в количественных формулах и синонимичных им текстах. Для решения качественных практических задач столь же необходимы свои формально представленные правила в виде либо конкретных предписаний, либо общих алгоритмических высказываний, вполне понятных тому сообществу, в котором они были сформулированы и приняты в качестве нормативных предписаний и ориентиров в деятельности. Об этих правилах Т. Кун ничего не пишет, но они существуют в научном обиходе и в культуре оформления любой практической деятельности. Правила эти позволяют рутинизировать обычные стандартные процедуры, действия и операции, что очень облегчает жизнь и деятельность тем, кто их применяет, но могут быть при этом совершенно непонятны тем, кто работает в рамках другой парадигмы. Само происхождение этих правил может быть также совершенно непонятным и тем, кто ими успешно пользуется, главное, чтобы они срабатывали в нужный момент и в нужном месте. Предположим, у педагога, часто выполняющего рутинные и почти что ритуальные действия, связанные с организацией, к примеру, начальной фазы учебного занятия по определенному правилу, может совершенно отсутствовать действительное концептуальное понимание того, для чего он выполняет именно эти действия и почему имен-

но так следует ему поступать. Объяснить их он, следовательно, сам не может, но в то же время, если сталкивается с чем-то в этом отношении новым, то есть с действиями, построенными по другому алгоритму, непривычными для него, вполне может возмутиться и указать на их неправильность. Высказывания, фиксирующие формальные знания и правила действий с ними, приобретают поэтому тавтологическую форму, о которой пишет Т. Кун.

В формальных знаниях, правилах их использования элиминированы, таким образом, те содержательные концептуальные моменты, которые объясняют их происхождение, но это не делает их менее значимыми с точки зрения основного функционального назначения – выступать в качестве инструмента решения типовых задач в стандартно заданных условиях. Поскольку эти условия и задачи различаются в разных по своему предмету, целям, средствам и способам системах деятельности, к которым принадлежат соответствующие профессиональные сообщества, постольку и в языках и высказываниях, фиксирующих формализованные правила, не может не отразиться это более или менее существенное различие. То обстоятельство, что представители разных систем обучения пользуются в действительности разными языками, фиксирующими формальные правила поведения и действий учащихся, педагогов, методистов, управленцев (что зачастую затрудняет возможность адекватно понимать друг друга и нередко приводит к противостоянию), может рассматриваться как проявление их принадлежности к разным дисциплинарным матрицам и парадигмам в образовательной деятельности.

Но гораздо больший интерес должны представлять следующие уже содержательно насыщенные элементы дисциплинарной матрицы, выделяемые далее Т. Куном. «Это такие составляющие матрицы, которые я называю «метафизическими парадигмами» или «метафизическими частями парадигм». Я здесь имею в виду общепризнанные предписания, такие, как: теплота представляет собой кинетическую энергию частей, составляющих тело; все воспринимаемые нами явления существуют благодаря взаимодействию в пустоте качественно однородных атомов, или, наоборот, благодаря силе, действующей на материю, или благодаря действию полей. Если бы мне пришлось переписать теперь книгу заново, я бы изобразил такие предписания, как убеждения в спе-

цифических моделях, и расширил бы категориальные модели настолько, чтобы они включали также более или менее эвристические варианты: электрическую цепь можно было бы рассматривать как своего рода гидродинамическую систему, находящуюся в устойчивом состоянии; поведение молекул газа можно было бы сопоставить с хаотическим движением маленьких упругих бильярдных шариков. Хотя сила предписаний научной группы меняется вдоль спектра концептуальных моделей, начиная от эвристических и кончая онтологическими моделями – а отсюда, между прочим, вытекает ряд нетривиальных следствий, – все модели имеют, тем не менее, сходные функции. Помимо всего прочего, они снабжают научную группу предпочтительными и допустимыми аналогиями и метафорами»¹.

Т. Кун останавливается здесь на особом по своему значению содержательном элементе в составе любой дисциплинарной матрицы. Речь идет о тех категориальных основаниях, утверждения всеобщего онтологического и в этом смысле «метафизического», как он говорит, характера, учет и применение которых предопределяет главное сущностное содержание создаваемых, развиваемых и используемых научными сообществами теорий. Для представителей этих научных сообществ эти категории или категориальные пары и сетки могут представлять не только в виде онтологических моделей, то есть в их отрефлексированном и чистом философско-методологическом абстрактном содержании, но и в форме вполне понятных конкретных аналогий и метафор, что позволяет им, таким образом, выполнять ориентирующую эвристическую функцию. Поэтому в любом случае речь может идти лишь о разной степени осознания этих предельно общих категориальных оснований определения содержательных направлений и построения научной деятельности, но не об их полном отсутствии в составе дисциплинарной матрицы и парадигмы, принимаемой ученым сообществом.

Каковы культурная функция и роль, содержание и характер тех отношений и связей, которые этот элемент парадигмы имеет в общей структуре последней, в ее системном строении? Если вспомнить, что в данном случае речь идет об особом содержании, определяющем, как и все другие элементы парадигмы, норматив-

¹ Кун, Т. Указ. соч. – С. 240–241.

ные рамки, задающие внутреннюю форму всей научной деятельности данного сообщества, то естественно встает вопрос об иерархии всех этих элементов. Характеризуя состав дисциплинарной матрицы, Т. Кун, как мы видели выше, отводит как неверное обычное поверхностное понимание того, что объединяет то или иное сообщество ученых, а именно: ссылку на разделяемую ими теорию. «Термин «теория» в том смысле, в каком он обычно используется в философии науки, обозначает структуру, намного более ограниченную по ее природе и объему, чем структура, которая требуется здесь»¹. В этой связи он и занят поисками того набора компонентов, которые, будучи по большей части не осознанными самими учеными в качестве таковых, в действительности составляют объединяющую их парадигму. Выделенный им здесь компонент, составляющий метафизическую часть общей парадигмы как единой системы ориентирующих взглядов, не рассматривается им в то же время в содержательной связи с другими частями, что сильно ограничивает понимание его функционального назначения в составе этого системного целого.

Какую же функцию он в действительности выполняет? Концепция или теория являются основным продуктом научной деятельности, позволяющим затем либо самим ученым, либо же специалистам-практикам в определенной области деятельности анализировать, объяснять, интерпретировать, прогнозировать определенную группу реальных фактов. Эти функции можно с полным правом отнести к составу задач, решаемых при помощи теории и несколько ее не меняющих, она применяется лишь как готовый инструмент для решения прямых познавательных, прогностических или проектировочных задач. Если же в периоды «нормального» развития науки теория получает приращение в форме дополнений и уточнений за счет решения учеными новых задач-головоломок, не выходящих за пределы, установленные исходной парадигмой, то возникает вопрос о том, что их может вывести за пределы уже сложившегося содержания теории? Сама теория функционально предназначена для другого и поэтому не содержит в себе потенциала дальнейшего развития в логике дополнений и уточнений. Здесь-то и появляется на свет особая функция метафизической части парадигмы, категориальных философ-

¹ Кун, Т. Указ. соч. – С. 238.

ско-методологических, онтологических по своему статусу и значению оснований данной теории. Именно они, как обнаруживает Т. Кун, снабжают теоретиков-ученых более общими и абстрактными ориентирами, в том числе в виде возможных и допустимых аналогий и метафор и помогают определить, что должно быть принято в качестве решения головоломки и в качестве объяснений, а также уточнить сам перечень нерешенных головоломок и оценить значимость каждой из них.

При достаточно ясном осознании научной общественностью важности этих категориальных оснований теорий, они приобретают еще большее общее культурное значение в моменты обнаружения фактических аномалий, то есть фактов, не поддающихся объяснениям в рамках существующей теории, в особенности в период ее кризиса и появления принципиально новой конкурирующей с ней концепции. В наступающие вслед за этим периоды нормального развития науки, метафизические категориально-онтологические основания новой теории, появившейся и завоевавшей признание определенной группы ученых или научного сообщества в целом, сами по себе перестают быть столь актуальными, уходят как бы на задний план. На первый план выдвигаются непосредственно представленные живые образцы успешных научных исследований и экспериментальных разработок, которые и начинают восприниматься как основной нормативный элемент в организации и осуществлении всей последующей научной деятельности. В эти же периоды особое и, возможно, гипертрофированное значение начинают приобретать выделенные также Куном в качестве особой части общей парадигмы формализованные инструменты исследований, полученные на основе математического оформления новой теории, определения ее логического аппарата, регламентаций правил по поводу действий, процедур и операций, применяемых в ходе решения стандартных и нестандартных задач. Тогда же, как мы отмечали выше, ясно осознаваемыми и по большей части вполне достаточными нормативными основаниями для научных исследований становятся, прежде всего, образцы-эталоны, рассматриваемые как модели правильной и потому успешной организации научной деятельности по решению задач-головоломок в совокупности с формализованными-

ми правилами и формальными же определениями, дефинициями основных употребляемых понятий.

Именно поэтому, по-видимому, особое значение Т. Кун придавал конкретным образцам научной деятельности в основном тексте своей книги и только вследствие дальнейшей поступившей критики вынужден был обратить внимание на собственно содержательные глубинные основания парадигм, которыми руководствуются в действительности ученые, определяя как состав новых задач-головоломок, так и принципиальные возможности и пути их решения. Тем не менее, даже обнаружив эти «метафизические» части парадигмы, их функции как в периоды нормального развития науки, так и революционных в ней перемен, Т. Кун продолжал настаивать на первенстве, доминировании именно образцов-эталонов в составе парадигмы в целом. Примем это во внимание и попробуем понять и объяснить эту приверженность Т. Куна хорошим знанием фактической эмпирически констатируемой стороны дела. В массе своей ученые-исследователи не дают себе ясного отчета в тех основаниях, категориальных средствах и способах построения теории, ее дальнейшего развития, на которые они в действительности опираются. Уровень общей методологической и философской культуры, усилия по рефлексии этих оснований своей деятельности оказываются по большей части слишком низкими, чтобы можно было признать эти компоненты парадигм в качестве действительно основных, которыми они явно руководствуются, особенно, в периоды нормального функционирования научной деятельности.

Но то же самое и даже в еще большей степени относится к деятельности специалистов-практиков, которые лишь отчасти и весьма ограниченным образом пользуются разработанными учеными сообществами теориями, выведенными из них формализованными аппаратами и правилами для решения своих практических прикладных задач. Для их решения у них должны быть (и находятся) свои конкретные образцы-эталоны и общепризнанные в отдельных их группах и сообществах модельные аналоги организации и осуществления практических действий, которыми они в основном и руководствуются. В то же время им приходится решать не только простые типовые практические задачи, к тому же в исключительно стандартных условиях. Поэтому возникает

необходимость прибегать, как это делают ученые в своей области деятельности, к некоторым ориентирам более общего концептуально-технологического характера для того, чтобы понять суть реально возникающих в связи с этим или пока только прогнозируемых, но от этого не становящихся менее реальными, затруднений и проблем в своей работе. Если они располагают при этом хорошо проработанными концепциями, позволяющими проанализировать сложившуюся ситуацию как типичную в рамках данной теории, то уже можно говорить о достаточном уровне профессионализма для организации успешных действий в условиях широкого круга задачных ситуаций, когда требуется самостоятельно спроектировать для себя конкретную норму практических действий, позволяющую решить данную задачу с учетом специфики сложившихся условий. Здесь нет еще оснований говорить о необходимости прибегать к предельно абстрактным категориальным, онтологическим основаниям этих конкретных культурных норм деятельности или же их абстрактного обобщенного концептуального представления и обоснования. Необходимость в этом может возникнуть для специалиста, занимающегося сугубо практической, а не научной деятельностью, лишь в связи с появлением проблемной и тупиковой для него ситуации, когда прежняя обобщенная концепция и вытекающие из нее алгоритмы решения практической задачи уже не срабатывают, оказываются не инструментальными в плане организации профессионального мышления. Но дальнейшее развитие теории, ее дополнение или уточнение в связи с вновь возникшими нестандартными условиями не является делом специалиста-практика, т.к. не к тому типу деятельности его готовили, для этого ему надо превратиться уже в ученого-исследователя, решающего принципиально новую для него «задачу-головоломку». Таким образом, для практиков осознание категориальных онтологических, мировоззренческого уровня оснований концепции своей деятельности становится значительно более сложным делом, нежели для ученых, непосредственно работающих на развитие, дополнение, уточнение и расширение поля применения имеющейся у них теории.

Все сказанное выше по поводу особенностей нормативных ориентиров в деятельности специалистов-практиков имеет прямое отношение к работникам образовательной сферы, к педаго-

гам и управленцам. Это может быть использовано для объяснения особенностей, связанных с распространенным в широкой образовательной практике отсутствием понимания как педагогами, так и управленцами основополагающих идей, лежащих в основании тех реальных моделей деятельности, которым они оказываются приверженными в силу более или менее случайных обстоятельств: полученного образования, приобретенного опыта воспроизведения общепринятых образцов, встреч с заинтересованными новаторами, разработчиками новых технологий и т.д. Можно сказать без особого преувеличения, что дойти до категориального онтологического уровня рефлексивного осознания и осмысления сложившихся образцов деятельности им намного сложнее в силу самой специфики содержания и характера повседневной преимущественно практической деятельности. Насколько теоретикам, занятым в сфере образования, удастся осознать «метафизические» основания своей концептуальной деятельности, учитывая особый, изначально прикладной характер самих теоретических изысканий, – это вопрос, требующий особого обсуждения. Во всяком случае, осуществлять им это не менее сложно, чем ученым-исследователям в других областях науки.

Все это делает особо значимой философско-методологическую по своей направленности работу, связанную со специальным выявлением действительных категориальных, онтологических оснований различных теорий и практик образования и чрезвычайно важной эта деятельность становится, как это и происходит сегодня, в периоды кризиса сложившейся массовой образовательной практики, в ходе попыток построения и обоснования новых перспективных для нее парадигм.

Не менее абстрактными и трудными для рефлексивного уяснения являются и выделенные Т. Куном в качестве третьего и последнего элемента дисциплинарной матрицы ценности, которыми руководствуются в своей деятельности ученые-исследователи. «В качестве третьего вида элементов дисциплинарной матрицы я рассматриваю ценности. Обычно они оказываются принятыми среди различных сообществ более широко, чем символические обобщения или концептуальные модели. И чувство единства в сообществе ученых-естественников возникает во многом именно благодаря общности ценностей. Хотя они функционируют по-

стоянно, их особенная важность обнаруживается тогда, когда члены того или иного научного сообщества должны выявить кризис или позднее выбрать один из несовместимых путей исследования в их области науки»¹. В дополнениях 1969 года к прежнему основному тексту книги Т. Кун выделил раздел, посвященный системе ценностей, принятой в научных сообществах в качестве одного из важнейших элементов дисциплинарной матрицы и парадигмы в целом. Он признавал: «Я теперь думаю, что недостаток внимания к таким ценностям, как внутренняя и внешняя последовательность в рассмотрении источников кризиса и факторов в выборе теории, представлял собой слабость моего основного текста»². Некоторые из ценностей, необходимых для развития науки, а не просто для ее функционирования в рамках той или иной принятой конкретным научным сообществом парадигмы, явно выходят, таким образом, за пределы той или иной дисциплинарной матрицы. Более того, они обуславливают и регулируют как взвешенное и адекватное отношение к кризисным явлениям в науке, так и критическое и объективное отношение к существующим и вновь выдвигаемым парадигмам, без чего, как справедливо отмечает Т. Кун, никаких революций в ней никогда бы и не было.

Нам важны в связи с этим те общие философско-методологические выводы, которые можно сделать относительно общей культурной функции и роли ценностных оснований любой человеческой деятельности и образовательной деятельности, в частности. Прежде всего, представляется совершенно необходимым различать ценности, обеспечивающие нормальное функционирование деятельности, с одной стороны, и ценности ее изменения, развития, смены концептуальных и нормативных оснований, – с другой. Первые консервируют существующую практику, ее форму, конкретные и абстрактные нормы. Вторые, напротив, должны обеспечивать своевременные изменения перед лицом осознаваемых аномалий, затруднений, проблем и кризисов. Без них не будет субъективной готовности к изменениям и самоизменению, необходимых в инновационной деятельности. Не вда-

¹ Кун, Т. Указ. соч. – С. 241–242.

² Там же. – С. 241.

ваясь в содержание указанных различных групп ценностей, мы можем констатировать, что при рассмотрении конкретных образовательных парадигм необходимо выявлять не только их категориальную онтологическую, то есть мировоззренческую основу, но и то мироотношение, отношение к себе и другим людям, которые представлены соответствующей системой ценностей, составляющей энергетическую основу для подлинного принятия той или иной парадигмы и формирования приверженности ей. С другой стороны, очень важным становятся учет и оценка реальных возможностей действительного, а не декларативного принятия педагогическим сообществом или какой-либо значительной его частью новой предлагаемой образовательной парадигмы и, соответственно, готовности к изменениям в системах ценностей, сложившихся у них ранее и доминирующих в данный момент. Ценности, как известно, представляют собой наиболее консервативный элемент, трудно поддающийся корректировке, принципиальным изменениям. К примеру, если за ориентацией школьных учителей на традиционные ЗУНы не видеть сложившейся у них системы ценностей, в которой развитию личности учащегося просто не находится места, то освоение новой парадигмы, выдвигающей на первое место связанные с нею конкретные цели, будет заведомо безуспешным делом. В самой новой парадигме, таким образом, должно быть предусмотрено рассмотрение новых систем ценностей не только у педагогов, но и у учащихся, работников методических и экспертных служб, управленцев, а главное – понимание путей, средств и способов их формирования.

Несмотря на отмеченную важность всех трех перечисленных выше компонентов дисциплинарной матрицы, Кун отводит все же ведущее место в их совокупности четвертому виду элементов, т.е. общепризнанным образцам решения научных проблем и задач. Более того, именно выделение этого типа нормативных предписаний, которыми ученые руководствуются в своей повседневной практике в периоды нормального функционирования и эволюционного развития науки, обусловило выбор им самого термина «парадигма». «Для этого вида элементов, – пишет Т. Кун, – термин «парадигма» был бы полностью уместным как лингвистически, так и автобиографически. Именно этот

компонент общепринятых групповых предписаний в первую очередь привел меня к выбору данного слова. Тем не менее, поскольку этот термин получил свою собственную жизнь, я буду заменять здесь его словом «образцы»¹.

Признавая, таким образом, более широкое значение, закрепившееся за термином «парадигма», как набора многообразных предписаний для научной группы, включающего такие его компоненты, как формализованные знания, категориальные сетки или онтологии, а также системы ценностей, Т. Кун не просто вводит сюда же образцы конкретного решения научных задач, но придает им особый статус и значение для принятия той или парадигмы все большим числом ее новых приверженцев. Уже сам процесс обучения студентов на этих образцах исподволь и незаметно для них самих приводит их к принятию именно той парадигмы, согласно которой они усвоили образцы действий в ходе решения учебных задач, выполнения лабораторных работ и т.д.

Наивность подобного отождествления учебной и собственно научной деятельности в данном случае не должна нас смущать, поскольку гораздо более важным является здесь тезис о необходимости образцов успешной деятельности как средств, ориентирующих будущего или уже сложившегося научного работника в решении типовых задач в условиях нормального процесса функционирования научной деятельности.

По-видимому, именно отсутствие общего культурфилософского и культурологического системно-деятельностного рассмотрения выделенных компонентов парадигмы, представленных в ее дисциплинарной матрице, могло привести Т. Куна и к преувеличению роли общепринятых конкретных образцов, сделанного им первоначального открытия их общей культурной роли и значения в обычной практике работы ученых в периоды «нормального» развития науки. Понять их действительное общее культурное значение можно при условии рассмотрения процессов становления и развития профессиональной деятельности вообще в контексте возможных траекторий и ступеней ее развития, развертывания ее как системы и особой сферы в целом, разделения труда и совмещения в практике одного специалиста множества различ-

¹ Кун, Т. Указ. соч. – С. 242.

ных функций, в том числе, связанных с применением общих концепций, самим их построением, а, следовательно, использованием категориальных схем в качестве особых инструментов, осознанным обращением к ценностным основаниям деятельности и их пересмотру и уточнениям. В этом случае действительно ведущими и основными элементами парадигмы становятся уже не конкретные образцы-эталоны и модельные воплощения концептуальных схем, а исходные для самого их построения категориальные онтологические основания и ценностные ориентиры, составляющие совокупность мировоззренческих и мироотношенческих критериев, отличающих друг от друга различные системы, складывающиеся в рамках той или иной профессиональной деятельности.

Выделение и сравнительный анализ различных образовательных теорий и практик с позиций парадигмального подхода необходимо, следовательно, осуществлять с учетом всех выделенных выше элементов парадигмы как дисциплинарной матрицы и меняющейся динамики их функций и роли в составе целостной системы нормативных требований к деятельности в зависимости от стадии ее зрелости и уровня развитости ее субъектов, общего характера того режима, в котором она протекает. Важно учитывать, является ли образовательная система уже сложившейся, то есть имеющей свою, адекватную общим философско-методологическим категориальным и особым концептуальным основаниям практику, которую можно рассматривать как репрезентирующую ее модель, или она находится пока в режиме инновационного поиска и становления. Функционирует ли эта система или модель в реальном образовательном пространстве или имеется лишь предварительное представление о возможностях ее построения на основе неких новых философско-методологических идей и более конкретных концептуальных положений. Можно ли при этом рассматривать ее как уже сложившуюся «образовательную парадигму», имеющую, соответственно, и репрезентирующую ее практическую модель, если практических убедительных воплощений этой концепции обнаружить и продемонстрировать пока не удастся? Если следовать логике системно-деятельностного подхода, то тогда она должна рассматриваться только как

некая гипотетическая версия концепции новой системы деятельности, ее абстрактной нормативной базы, претендующей в будущем на роль новой полноценной и завершенной образовательной парадигмы, и не более того. Если же и до создания концепции системы образовательной деятельности дело еще не дошло, а в наличии имеются лишь общие, хотя, возможно, сами по себе глубокие и интересные философско-методологические рассуждения на уровне новой общей идеи, то о новой образовательной парадигме как некоей культурно заданной и социально организованной модели построения реальной практики образования, тем более, речь вести еще рано. Вместе с тем, один из важнейших парадигмально-нормативных компонентов, способных впоследствии обеспечить новое концептуальное построение, может быть уже в наличии и вполне заслуживать обсуждения как один из вариантов организации вначале пока только философско-методологического поиска ответов на возникшие в образовательной практике острые вопросы, объективно требующие формирования действительно новых образовательных парадигм. И только вслед за этим при условии осуществления его сторонниками дальнейшего теоретического конструирования и реальной экспериментальной апробации полученной концепции и хотя бы частичного внедрения этого парадигмально обоснованного новшества в практику образования и получения соответствующей практической модели, можно уверенно говорить о возникновении новой, альтернативной по отношению к имеющимся, образовательной парадигмы.

1.4. Особенности применения понятия «парадигма» к образованию как сложной системе человеческой деятельности

Сфера образования, рассматриваемая с позиций системно-деятельностного подхода, представляет собой относительно самостоятельную открытую самоорганизующуюся систему, которая имеет в различные исторические эпохи, в разных типах об-

ществ и культур более или менее развитую, сложную и разветвленную инфраструктуру, куда входят: основная деятельность, связанная с трансляцией и усвоением культуры, совокупность сервисных видов деятельности, обслуживающих эту базовую, то есть собственно образовательную деятельность, а также подсистема управления, включающая различные уровни и звенья иерархии со своими сервисными службами. Поэтому, говоря о содержании и применении понятия «парадигма» к сфере образования, необходимо иметь в виду и учитывать ее сложное строение как социально организованной системы деятельности, дифференциацию и многообразие этих профессионально организованных видов деятельности, находящихся в определенных отношениях и связях между собой в рамках общей системы разделения и кооперации труда. При этом они весьма различны по своим конечным, промежуточным и побочным продуктам, исходным материалам, средствам и способам осуществления действий, конкретным нормам реализации и их концептуальным обоснованиям, а также и по более глубоко лежащим, по выражению Т. Куна, «дисциплинарным матрицам», то есть профессионально значимым ценностям, онтологическим и гносеологическим основаниям.

Вместе с тем, у каждого из этих видов деятельности должны быть и имеются свои, относительно самостоятельные, ориентирующие практику, культурные нормативные составляющие или парадигмы. Таким образом, можно сравнивать между собой и анализировать сходство и различие как уже существующих, так и предлагаемых инновационных парадигм, к примеру, в организации и управлении системами образовательной деятельности, в работе по построению и руководству такими системами. Однако бессмысленно в одном ряду и на одном уровне с ними обсуждать парадигмы осуществления собственно самой образовательной деятельности или же парадигмы реализации обслуживающей ее деятельности проектно-методического типа, также имеющей место в сфере образования.

Путаница и смешение «жанров», так сказать, «склейки» разных содержательных слоев, возникающие при отсутствии ясных и четких различий этих процессов в ходе исследования, приводят в содержательно-логическом плане лишь к тому, что постоянно и происходит в действительности: невольной подмене

субъектов мысли и обсуждения или приписыванию им предикатов, не имеющих к ним прямого и непосредственного отношения. Подобная путаница – довольно характерная ситуация, проявляющаяся, в частности, в том, что при типологизации образовательных парадигм типичные образцы и модели осуществления деятельности, связанные с реализацией собственно образовательного процесса и управленческой деятельности по организации тех или иных систем образования ¹ в обществе в целом, начинают рассматриваться, а затем сопоставляться и противопоставляться друг другу, как будто они стоят в одном ряду.

Такого рода характерные примеры «парадигмальной типологии» также, как и те, которые будут приведены и проанализированы нами ниже, сами по себе лишь подчеркивают особую важность и значимость обращения сегодня не только к тем или иным попыткам использования парадигмального подхода, но, прежде всего – к самим философско-методологическим основаниям его построения и применения к сфере образования как сложной системе социально организованной и культурно-оформленной деятельности. В этой связи показательным и поучительным может стать критический философско-методологический анализ характерного отношения к парадигмальному подходу и к основаниям выделения различных парадигм, существующим или формирующимся в сфере образования, которое зачастую демонстрируют представители научного корпуса педагогической науки.

Проблемы и дискуссии, связанные с определением специфики объекта и предмета педагогической науки в целом, ее различных ответвлений и направлений, проявляются и в отношении к парадигмальному подходу к образованию, в понимании сути, значения и роли парадигм в организации образовательной деятельности, в процессах построения ее теорий и практики. Прежде всего, обращает на себя внимание характерное смещение пара-

¹ Управленческая деятельность в сфере образования может включать в себя, в частности, стратегическое и оперативное планирование, организацию совместной деятельности и обеспечение ресурсами, согласование источников и способов финансирования, установление стандартов, порядка контроля и оценки результатов, методы мотивации, поощрения и стимулирования труда педагогических работников, их аттестации и т.п.

дигм, лежащих в основании построения научно-исследовательской работы в области педагогики и регулирующих ее функционирование, в особенности в области общей дидактики, с одной стороны, и парадигм, используемых в области организации и осуществления самой практической образовательной педагогической и учебной деятельности, – с другой. Недопонимание и недостаточный учет принципиальных различий практической и теоретической работы в области педагогической и образовательной деятельности приводят, в свою очередь, к тому, что парадигмы, обуславливающие собой специфику категориальных подходов, образцов и моделей в области научно-исследовательской работы, прямо и непосредственно переносятся на работу педагогов-практиков, их образовательную деятельность с учащимися и воспитанниками. В итоге иногда сразу невозможно понять, о чем, собственно, идет речь в публикациях, посвященных педагогическим и образовательным парадигмам: то ли о характеристиках исследовательской теоретической деятельности представителей педагогической науки, то ли, напротив, о диагностической и практико-ориентированной исследовательской работе педагогов-практиков как сопровождающей педагогическую образовательную практику и входящей в ее состав, то ли о способах обучения, которых придерживается педагог в своей практической работе с учениками, то ли одновременно обо всем сразу. Если к этому добавляется отсутствие принципиальных различий сути, содержания и характера таких разных, хотя и особым образом связанных друг с другом типов деятельности, каковыми являются, с одной стороны, научно-исследовательская деятельность, включающая концептуально-теоретическую и экспериментальную работу в области педагогики, и с другой, – собственно прикладная проектировочная, методическая и технологическая деятельность как обслуживающая непосредственно педагогическую и учебную, обеспечивающая их необходимыми средствами и способами работы, то ситуация становится еще более запутанной и сложной.

Но особенно часто такого рода путаница и «склейки» происходят при попытках типологизации, а затем и сравнения, сопоставления и анализа парадигм, существующих или возможных в педагогике как особом направлении научной деятельности, с одной стороны и, с другой, – в организации и осуществлении прак-

тической педагогической работы. В большинстве случаев авторы, пишущие о парадигмах образования, совершенно не разводят и не различают эти разные, по существу, типы и виды деятельности, порождая, таким образом, иногда совершенно причудливые концептуальные «химеры». К примеру, характерные для исследований, осуществляемых в рамках естественнонаучного подхода, принципы, методы, образцы и модели их применения вдруг приписываются процессу организации и реализации непосредственно практической образовательной деятельности, где педагог якобы должен относиться к ученику уже не как к объекту преобразования, а исключительно как к объекту некоего педагогического исследования и эксперимента. Педагог, «работающий» в рамках подобным образом типологически выделенной «естественнонаучной парадигмы образования»¹, превращается, в таком случае, своего рода, в ученого, исследователя, постоянно только и занятого постановкой и проведением экспериментальных опытов над учениками и воспитанниками. Конечно же, реальный человек, исполняющий функции педагога, может параллельно и одновременно со своей основной работой заняться исследовательской научно-экспериментальной практикой, организованной в рамках некоего научного подхода или какой-либо научно-исследовательской парадигмы. Однако при этом его собственно образовательная деятельность все равно будет протекать в совершенно иной плоскости и в ином пространстве практической преобразовательной деятельности со своими специфическими, присущими только этой деятельности продуктами, средствами и способами их получения, принципиально отличающимися от тех продуктов, средств и способов, которые характеризуют исследовательскую и экспериментальную работу ученого в области педагогики.

Что же касается использования естественнонаучного подхода к построению собственно научной деятельности в области педагогики, то и здесь дело обстоит не столь просто. Будучи прикладной наукой, педагогика, имеющая дело с построением концепций педагогической образовательной практики, не может не считаться с деятельностной социально и культурно обусловленной природой своего гуманитарного объекта и предмета исследо-

¹ Прикот, О.Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1997. – С. 62.

ваний. И это очень осложняет и делает вообще вряд ли возможным использование здесь подхода, методов и приемов, применяемых в естественных науках. Является характерным и неудивительным поэтому, что и О.Г. Прикоту, предложившему выделять «естественнонаучную парадигму» в качестве одной из «научных педагогических парадигм», не удалось привести ни одного примера реального построения на ее основе концепции образовательного процесса и также ни одного примера воплощения ее на практике. При этом естественнонаучную «парадигму», по мнению исследователя, отличают и характеризуют:

«1) субъект-объектные отношения между исследующим и исследуемым;

2) обязательное наличие проверяемых гипотетических построений;

3) обязательное определение специальных условий экспериментальной работы и экспериментальной проверки гипотетических построений;

4) обобщение экспериментальных данных и построение на этой основе теоретических положений. Можно отметить, что истинно в данной научно-педагогической парадигме то, что экспериментально проверяемо»¹.

Все отмеченные выше черты подтверждают нашу гипотезу о том, что в действительности речь здесь идет не об одной из специфических для педагогической науки парадигм, но, напротив, об общих принципах, характерных для научной деятельности вообще, построенной в русле подхода, ставшего традиционным и присущего в особенности естественным наукам на определенной стадии их развития, связанной в основном с использованием так называемой классической модели рациональности.

«В качестве концепции, адекватной базовым критериям естественнонаучной парадигмы», автор предлагает рассмотреть «интерпретацию педагогического подхода к реализации идеала свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, данную С.И. Гессеном в его книге «Основы педагогики. Введение в прикладную философию»². Заметим, что предлагается рассматривать не сами теоретические построения Руссо, а их интерпретацию, толкование, критический

¹ Прикот, О.Г. Указ. соч. – С. 62.

² Прикот, О.Г. Указ. соч. – С. 64.

анализ, изложенные в книге С.И. Гессена. Впрочем, это смещение позиции в рассмотрении содержания педагогической концепции тоже, по-видимому, не случайно. В действительности концепция Ж.-Ж. Руссо не имеет ничего общего с естественнонаучным подходом к педагогическим исследованиям. Он, как известно, строил свою концепцию, а точнее, гипотезу относительно идеально построенного педагогического процесса, в которой основным было утверждение тезиса о необходимости опоры в педагогических действиях на природные предпосылки, заложенные в самом ребенке, а также учета уже имеющихся и пробуждения новых его внутренних потребностей и мотивов. Это соответствовало его идеалу «свободного воспитания» в противоположность другим идеям эпохи Просвещения, проповедовавшим безграничный оптимизм в отношении воспитательных воздействий, основанных исключительно на целенаправленном привитии людям внешне заданных и прямым образом транслируемых культурных образцов поведения и действий. Однако сам Ж.-Ж. Руссо в яркой художественной форме показал в этом педагогическом эссе ограниченность, противоречивость и уязвимость своего же подхода, оказавшегося, по сути, лишь более изощренным, опосредованным и опосредствованным путем приобщения к культурным образцам поведения и действий за счет манипулятивного способа управления процессом воспитания через «пленение» и подчинение культурным воздействиям воли и желаний, а не действий и поведения самого воспитанника. Все это обнаруживает и блестяще показывает в своем критическом анализе этой концепции С.И. Гессен. Скорее всего, концепция Руссо с этой точки зрения могла бы быть отнесена к образцу выделяемой и называемой некоторыми современными авторами «образовательной парадигмы манипулятивной педагогики». Однако, при чем здесь связь обозначенной выше в ее «характерологических чертах» естественнонаучной «парадигмы» и рассматриваемой педагогической концепции? Каким образом проявились в ней в ходе ее создания и проверки принципы естественнонаучного подхода? Эксперимента, в ходе которого была бы апробирована некая исходная гипотеза относительно исследуемого объекта, Ж.-Ж. Руссо, как известно, не проводил. Он только попытался в форме художественного эссе показать, каким мог бы быть на практике такой экспе-

римент на предмет проверки нового способа взаимодействия педагога и воспитанника. Интересно, что сказали бы по поводу самого такого способа экспериментирования и организованного «наблюдения» представители естественнонаучного подхода? Где здесь «обязательное определение экспериментальной работы» и в особенности «экспериментальной проверки гипотетических построений»? И, наконец, что здесь было предъявлено в качестве субъекта и объекта исследования? О каком естественном, подчиняющемся исключительно природным закономерностям процессе, осуществляющемся без вмешательства в его механизмы со стороны субъекта-исследователя, может вообще идти речь, если педагогический эксперимент, будь он здесь представлен даже натуральным образом, должен был быть построен на проверке гипотезы о последствиях и результатах применения педагогического, то есть именно целенаправленного и сознательного воздействия на воспитанника при помощи неких новых средств и способов? И, заметим, любой педагогический эксперимент в силу специфики его объекта будет непременно включать в себя проверку определенных новых средств и способов практического педагогического воздействия и взаимодействия с учащимися и воспитанниками, применимых для достижения определенных целей. Каким образом тогда можно вообще построить педагогическое исследование в контексте естественнонаучного подхода и по аналогии с теми парадигмами, которые сложились в его рамках и имелись в определенный период в развитии и функционировании науки, к примеру, в физике, химии? Ответить на последний вопрос крайне сложно. Может быть, поэтому, повторим, автору так и не удалось найти и привести пример педагогической концепции, в «чистом» виде соответствующей в процессе ее построения и затем экспериментальной проверки естественнонаучному подходу.

О.Г. Прикот в ряду «научно-педагогических парадигм» выделяет далее «технократическую парадигму», которая характеризуется, по мнению автора, следующими чертами:

«1) субъект-объектные, как правило, отношения между исследуемым и исследующим;

2) анализ потребностей в продукте, построение прогностической модели объекта (проектирование объекта-изделия с необходимыми параметрами и характеристиками);

3) классификация смоделированного объекта и «погружение его в действительность», то есть поиск его аналогов среди уже существующих объектов с похожими свойствами базовых параметров и характеристик;

4) изготовление объекта с заданными значениями параметров и характеристик, наилучшими в существующих условиях действительности»¹.

Примечательным можно считать также замечание автора, что истинным в рамках такого подхода «почитается целесообразное».

Сразу возникает вопрос: какое отношение имеет такой подход к собственно научному педагогическому исследованию, коль скоро речь идет даже не о конструировании или построении и апробации технологий изготовления объектов-изделий с заранее заданными свойствами (пусть даже при этом в качестве объектов будут выступать ученики или воспитанники), а о самом их изготовлении, производстве изделий, то есть о производственно-практическом процессе? А главное, также как и в предыдущем случае, в действительности речь идет не об образцах, моделях и дисциплинарных матрицах, образующих методологическое основание научно-педагогической деятельности, но об общих принципах организации и осуществления совершенного иного типа деятельности, а именно: конструкторско-технологической и проекторочной деятельности, которая может, конечно, найти и находит свое специфическое представительство в составе системы и сферы образовательной деятельности как ее особое звено, перебрасывающее своеобразный мост между собственно научными исследованиями и производственной практикой в области образования.

Когда речь заходит о парадигмах образования, такая путаница – явление не редкое и имеет свои корни. Связано оно с отсутствием общих системно-деятельностных различий по поводу сути, содержания, состава и структуры различных типов и видов человеческой деятельности вообще и, в частности, таких разных ее типов, как научно-исследовательская, с одной стороны, техно-

¹ Прикот, О.Г. Указ. соч. – С. 63.

логическая – с другой, и собственно практико-преобразующая, производственная, – с третьей. В педагогических исследованиях появлению этой путаницы и ее широкому распространению (о технократической парадигме в теории и практике образования пишут довольно часто) ¹ способствует дополнительно тот факт, что зачастую эти исследования (иногда даже на уровне кандидатских диссертаций) имеют, по сути, характер не теоретический, а преимущественно прикладной и технологический, выступают в качестве практико-ориентированных поисков новых методических приемов и способов преподавания, организации учебной деятельности педагогами-практиками. Такого рода инновационная технолого-методическая деятельность должна включать в состав своих собственных парадигм теоретические обоснования, относящиеся уже к ней самой, к принципам ее организации и осуществления, то же относится и к ее парадигмальным обоснованиям собственно философско-методологического уровня. Поэтому и говорить о некоей «технократической парадигме» в построении самой научной деятельности в области педагогики, создании теории и концепций образования не приходится, но она действительно имеет место в организации и осуществлении совершенно другой деятельности, а именно: в конструировании и проектировании новых технологий и методик обучения, воспитания, развития способностей учащихся и т.п. Отыскать же именно такую педагогическую теорию или концепцию, которая толковала и ориентировала бы процессы построения новой практики образования как исключительно технологическую и практико-ориентированную по своему содержанию и составу деятельность, вряд ли возможно. Технологи здесь, как и везде, тоже ведь должны опираться на какие-то теоретические конструкции и концепции относительно природы тех объектов, которые подвергаются преобразованию в ходе педагогических воздействий (человека и его природы, знаний и умений, а также самого процесса их усвоения, механизмов, лежащих в основании процессов формирования способностей, социализации и воспитания и т.д.). В функции таких обосновыва-

¹ См., например: Колесникова, И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6; Сандакова, Л.Г. Информационно-технологическая парадигма образования: гуманистическая сущность и концептуальные основы : дис. ... д-ра филос. наук. – Улан-Удэ, 2003; Черный, А.Е. Педагогическая подготовка менеджеров в вузе с позиции гуманистической образовательной парадигмы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Сочи, 2004. – М. : ПроСофт-М, 2005; и др.

ющих и объясняющих практическую образовательную деятельность концепций и теорий до последнего времени чаще всего выступали концепции психолого-педагогического типа, в последнее же время активно используются также в прикладном педагогическом их значении концепции социально-психологические, социологические, логические, кибернетические, синергетические, культурологические.

Следует заметить, что обозначенный выше чисто «технократический» подход к построению научно-педагогических исследований, если бы таковой в действительности имел место, означал бы перечеркивание самой возможности признания за общей педагогикой или ее частными ответвлениями статуса научной теоретической или даже прикладной дисциплины, пусть даже и строящей свои «объясняющие» элементы концепций с опорой на знания, добываемые в рамках других наук: психологии, логики, эпистемологии, гносеологии, социологии, кибернетики, общей теории деятельности и т.д. и нуждающейся в особой методологии построения таких полипредметных по своему содержанию научных исследований и экспериментальных разработок. Но, может быть, автору приведенных выше цитат удалось обнаружить такую педагогическую концепцию, которая действительно строится исключительно и всецело на «технократической парадигме», репрезентируя ее модель, так сказать, в чистом виде?

Предложенные примеры и в этом случае не подтверждают приведенных им оснований выделения «технократической» «научно педагогической парадигмы», а так же факта наличия адекватной ей педагогической концепции и соответствующей образовательной практики, и это не случайно. «В качестве концепции, адекватной базовым критериям проявлений технократической действительности», О.Г. Прикот предлагает рассматривать концепцию Г.П. Щедровицкого. Пример оказался, на самом деле, не из того разряда. В действительности, Г.П. Щедровицкий, разрабатывавший, как известно, новую версию теории деятельности, названную им социологической, или социотехнической, а также основанную на ней общую системомыследеятельностную методологию¹, не ставил никогда задачи создать какую-либо свою

¹ Щедровицкий, Г.П. Перспективы и программы развития СМД–методологии // Философия. Наука. Методология. – М. : Школа культурной политики, 1997. – С. 547–594.

особую именно научно-педагогическую концепцию. Он решал другие задачи: как применить создаваемую им «общую методологию» к объяснению процессов формирования и развития педагогической и учебной деятельности, функционирования и изменений систем и сферы образовательной деятельности в целом. При этом появление таких новых сервисных по своей сути процессов, как методическое «производство» новых средств и способов педагогической работы в помощь учителям-практикам, проектирования новых целей образования и форм его организации, а также собственно научного концептуального обоснования новых подходов к образовательной практике, выводились им по общей универсальной схеме объяснения и понимания системогенеза в деятельности. Согласно такому пониманию новые сервисные звенья в области образовательной деятельности появляются как следствия необходимости снятия затруднений в базовых процессах обучения, воспитания, связанных, в свою очередь, с необходимостью трансляции, с одной стороны, и усвоения и воспроизводства имеющейся в социуме деятельности входящими в нее новыми субъектами, – с другой. Педагогика же мыслилась при этом как практикоориентированная и потому преимущественно прикладная дисциплина, полипредметная по своему составу, поскольку учитывалась и такая ее особенность, как опора на использование при построении своего предмета (или множества предметов) знаний других наук, а именно, по версии Г.П. Щедровицкого, психологии, логики и социологии¹.

Иногда в качестве подтверждения наличия «технократической парадигмы» и ее представительства на уровне конкретной педагогической концепции некоторые авторы ссылаются на неверно понятые ими тенденции технологизации образовательной деятельности и инновационной работы в области образования, опирающихся на определенные общие методологические подходы. Однако сами по себе эти процессы технологизации педагогической и методической практики, которые ранее были слабо организованы или их не было вообще, опираются, в свою очередь, на те или иные научные теоретические конструкции, призванные объяснять объективные процессы усвоения знаний, умений, способностей, ценностей, социализации, то есть на концепции

¹ Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М. : Касталь, 1993. – С. 16–193.

психолого-педагогического или социолого-педагогического и т.п. уровня и типа. Другими словами, только по недоразумению можно рассматривать установки на технологизацию образовательных процессов, а также обслуживающей их инструментами методической проектной деятельности как проявление некоей «технократической парадигмы» в деятельности по построению теории, самих концепций образования.

В.М. Розин, анализируя взаимосвязь в развитии таких областей человеческой деятельности, как, с одной стороны, наука, а, с другой, – техника и технология, отмечает, что уже само возникновение науки, получившей название «естественной», сопровождалось появлением «инженерии» как относительно самостоятельной сферы, позволяющей обеспечить практические приложения открытий, полученных в ходе научных исследований. Если первое направление в истории человеческой культуры справедливо ассоциируется с именем Галилея, то второе, соответственно, – с именем Гюйгенса. «Фактически он сформировал образец принципиально новой деятельности – инженерной, опирающейся, с одной стороны, на специально построенные научные знания, а с другой, на отношения параметров реального объекта, рассчитанных с помощью этих знаний. Если Галилей показал, как приводить реальный объект в соответствие с идеальным и, наоборот, превращать этот идеальный объект в «экспериментальную модель», то Гюйгенс продемонстрировал, каким образом полученное в теории и эксперименте соответствие идеального и реального объектов использовать в технических целях»¹. Развитие гуманитарных областей знания и превращение их в науку при всей их специфике, с одной стороны, подчиняется неким общим закономерностям, с другой, – сопровождается становлением своих «инженерных», точнее, технологических видов деятельности, обслуживающих гуманитарную практику. К одной из таких практик, несомненно, относится и практическая педагогическая деятельность, получающая свои различные научные интерпретации и технологическое обеспечение. Поэтому технологизация этой практики, построенная на тех или иных общетеоретических и концептуальных основаниях, нисколько не умаляет специфики собственно научной деятельности в области образования и ее общего гуманитарного характера. Напротив, именно технологиза-

¹ Розин, В.М. Культурология. – М., 1999. – С. 191–192.

ция педагогической и обслуживающей ее методической деятельности, делает и научно-педагогические разработки действительно востребованными, практически значимыми и переводимыми непосредственно на язык педагогов-практиков, способствует повышению их профессионального уровня и сопровождается серьезными изменениями в самой культуре их мышления и деятельности.

В этой связи, такие исследователи, как В.П. Беспалько, М.В. Кларин, изучая современные зарубежные и отечественные инновационные поиски и модели в образовании, подчеркивают, что появление и распространение технологического подхода к построению и методическому обеспечению образовательной практики не является делом случая, это соответствует актуальным потребностям ее развития. Как отмечает В.П. Беспалько, поиски нового технологического подхода к обучению, который заменил бы собой прежнюю, по сути, «ремесленную» организацию педагогической деятельности, сохраняющийся только в образовании «средневековый индивидуальный и «ручной» труд миллионов умельцев», связаны с необходимостью обеспечения действительно современных прогрессивных изменений в сфере образования, поскольку «любая подлинная реформа в этой сфере – это переворот в очень консервативном сознании и накатанных навыках этих миллионов ремесленников»¹.

Поиски в области построения технологий обучения, которые способствовали бы превращению его «в конвейерный процесс с гарантией качества» имеют под собой, как подчеркивает М.В. Кларин, «весомые причины. В последние десятилетия непрерывное образование, «образование через всю жизнь», из лозунга превратилось в реальность. Учебные заведения сталкиваются с очевидным противоречием: требования к качеству массовой подготовки учащихся растут, диапазон индивидуальных различий широк, а условия обучения остаются усредненными. В этой ситуации ведется активный поиск таких инструментов построения учебного процесса, которые были бы эффективными для массо-

¹ Беспалько, В.П. Не пора менять стратегию образования? // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 92.

вого обучения, безотказно обеспечивали успех в работе обычного педагога»¹.

Присмотримся теперь к так называемой «гуманистической» парадигме в той версии ее понимания, которая предлагается О.Г. Прикотом. Заметим, что «гуманистическую» парадигму выделяют также многие другие авторы, по-разному интерпретируя ее содержание, но примерно в одном и том же ключе противопоставления ее «бездушной», «лично-отчужденной» «традиционной», «технократической» и другим выделяемым ими «парадигмам»². Эта «парадигма» характеризуется, по мнению О.Г. Прикота, следующими чертами:

- «1) субъект-субъектные отношения изучающего и изучаемого;
- 2) диалог как основная форма коммуникации и как базовый исследовательский метод;
- 3) исследовательский процесс заключается в поиске уникальных, не поддающихся экспериментальной проверке и (или) классификационным процедурам, истин и смыслов;
- 4) постоянное действительное чередование в практической исследовательской работе ролей исследователя и исследуемого, учителя и ученика.

Таким образом, истинно в данной парадигме то, что составляет ценностные основания для самоопределения любого субъекта педагогического процесса»³.

Подобное толкование указанной образовательной парадигмы вызывает ряд вопросов. Если речь идет о научно-педагогиче-

¹ Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М. : Наука, 1997. – С. 12.

² См., например: Абдрафикова, А.Р. Развитие гуманистической парадигмы и ее проявление в системе высшего педагогического образования в IV четверти XX века : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2005; Богуславский, М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. // Педагогика. – 2000. – № 4; Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма лично-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4; Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д, 1999; Загвязинский, В.И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В.И. Загвязинский, Ш.А. Амонашвили, А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2002. – № 9; Корнетов, Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. – М. : Изд-во УРАО, 2003; Слостенин, В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. – 1994. – № 6; Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М. : ACADEMIA, 2003; и др.

³ Прикот, О.Г. Указ. соч. – С. 63.

ческой деятельности, то куда вообще мог исчезнуть специально выделяемый в ее составе объект исследования, коль скоро говорится о «субъект-субъектном отношении изучаемого и изучающего»? Такое отношение действительно возможно, но только как сервисный и сопровождающий процесс в другом виде деятельности, а именно: между субъектами образовательной практики, которые вынуждены приспособливаться друг к другу, вступать в коммуникацию и общение, но никак не в научном исследовании, где исследователь и исследуемый объект могут, якобы, постоянно взаимно меняться местами как равноправные участники некоего равноправного «диалога», и заняты исключительно тем, что изучают друг друга. Налицо явная путаница и «смешение жанров»: то, что может быть присуще, да и то лишь в определенной степени и мере, практическому образовательному процессу, диалогу педагога и учеников, изучающих и усваивающих при этом некую предметную область и обсуждающих вопросы, связанные с ценностным отношением к ней, самоопределением относительно этих ценностей, не может быть в принципе мыслимым, а потому и реализованным в научно-исследовательской педагогической работе, объектом которой должна быть какая-либо образовательная практика, а предметом – концепция этой практики.

Наша гипотеза относительно имеющейся здесь путаницы, связанной с отсутствием достаточно четких различий совершенно разных типов и видов деятельности, подтверждается, пожалуй, наиболее явным образом результатами анализа конкретной педагогической концепции Я. Корчака, которую приводит О.Г. Прикот как соответствующую, по его мнению, «гуманитарной парадигме» и относительно содержания которой формулирует следующие выводы: «В своей книге «Как любить ребенка» Я. Корчак в максимально лаконичной форме изложил суть своих гуманистических педагогических взглядов. Буквально в нескольких строках великий педагог-гуманист двадцатого века, по сути, сказал и о субъект-субъектных отношениях взрослого и ребенка в педагогическом процессе, и о диалоге как основе педагогической коммуникации, и о необходимости поиска уникальных черт в развитии всех субъектов педагогического процесса, и о необхо-

димости субъектного уважения к ребенку в исследовательском педагогическом процессе»¹.

Мы вновь видим здесь прямое отождествление и «склеивание» исследовательской и собственно педагогической деятельности. Однако речь уже в действительности идет, как нетрудно заметить, не о собственно научной исследовательской деятельности педагога-ученого и не о работе методиста-технолога в сфере образования, а только о деятельности педагога-практика, точнее, о тех принципах, идеальных ориентирах, на основе которых эта его деятельность с учащимися должна строиться. Другими словами, речь действительно идет о парадигмальных основаниях, но не научно-исследовательской работы в области педагогики, а практической педагогической деятельности. Здесь должна находить свое воплощение рассматриваемая концепция Я. Корчака, но на каких категориальных основаниях или на какой парадигме строилась его собственно научная теоретическая, концептуальная работа, позволившая получить набор именно этих, а не других принципов организации педагогической практики, остается при этом совершенно неясным, скрытым от нас обстоятельством.

Какие философско-методологические и культурологические выводы можно сделать из всего сказанного выше?

Прежде всего, вывод о необходимости более внимательного учета различий процессов построения педагогических концепций и их последующего использования, применения к построению технологий педагогической деятельности и процессов организации и осуществления самой образовательной практики, в которой педагоги взаимодействуют с учащимися и воспитанниками, различий их специфических и совершенно разных по своему общему культурному назначению функций и продуктов, исходных материалов, средств и способов построения.

Во-вторых, вывод о необходимости поиска и выделения своих особых парадигмальных оснований для каждого из этих различных типов деятельности: научно-исследовательской деятельности в области педагогики, технолого-методической работы и практической педагогической работы, оснований их организации и реализации в русле определенных присущих им различных общих подходов.

¹ Прикот, О.Г. Указ. соч. – С. 70.

В-третьих, вывод о недопустимости путаницы и прямого отождествления парадигмальных оснований, задающих образцы, модели и дисциплинарные матрицы научно-исследовательской и собственно практической производственной, преобразующей деятельности, каковой является, в частности, педагогическая деятельность, которая, к тому же, может строиться на основаниях, далеких от собственно научных.

В качестве примера таких оснований можно, на наш взгляд, рассматривать донаучные или псевдонаучные, в частности, мифологические и религиозные концептуальные построения по поводу принципов педагогической работы, вытекающие из соответствующих философско-методологических содержаний абстрактно-категориального уровня. К этому разряду, по-видимому, следует отнести и выделяемую О.Г. Прикотом в качестве особой «эзотерическую парадигму», которая включена автором в разряд научно-педагогических.

Характерная путаница и смешение понятий различных типов и видов человеческой деятельности, представленных в сфере образования, проявляется зачастую уже в самой трактовке терминов «педагогическая парадигма», «образовательная парадигма». Отсутствие необходимых здесь различий обнаруживается чаще всего в том, что совершенно не разводятся, а наоборот, отождествляются друг с другом образцы и модели, а также «дисциплинарные матрицы», присущие научно-исследовательской деятельности в области педагогики и собственно практической образовательной деятельности педагогов. Чтобы не быть голословными, приведем несколько характерных примеров определения и применения понятия «парадигма» к образовательной деятельности и педагогической науке. Так, Г.Б. Корнетов предлагает трактовать педагогическую парадигму образования как «совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности **схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании** независимо от степени и форм их рефлексии» (выделено нами – А.Н.)¹. В то же время автор отмечает, что рассматриваемые им педагогические парадигмы концеп-

¹ Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие. – М., 2001. – С. 39.

туально осмысливают определенные базовые модели образования, описывая и интерпретируя их с педагогической точки зрения в качестве модели педагогического процесса в терминах и понятиях педагогики как особой отрасли научного знания¹. Последнее его замечание уже можно понять таким образом, что речь все-таки идет о парадигмах (или моделях), имеющих именно в практической педагогической деятельности, но представленных в понятиях соответствующих этим моделям педагогических теорий. Но в таком случае, если иметь в виду, что единой педагогической теории до сих пор нет, а каждая видит и трактует педагогическую практическую реальность по-своему, то опять-таки возникает вопрос: что с чем сравнивается? То ли разные парадигмы, то есть образцы и модели постановки и решения теоретических проблем и задач в педагогической науке, объяснения и интерпретации педагогической теорией соответствующих реалий практики образования, то ли, напротив, образцы и модели осуществления самой образовательной практики? Сам автор поясняет, что речь идет о моделях образовательной практики, взятых и рассматриваемых в единстве с обосновывающими их концепциями, теориями, технологиями проектирования соответствующих методик и их описаниями. «Совокупности построенных по различным основаниям групп базовых моделей образования позволяют типологизировать педагогические системы, микроконцепции, теории, технологии, методики прошлого и настоящего, выявлять их фундаментальные сходства и различия, которые «затемняются» многообразием внешних индивидуальных признаков»². Однако, заметим, чтобы сравнивать и анализировать то и другое одновременно, необходимо выходить в какое-то иное пространство, нежели те пространства, которые выделяются и задаются самими же разными педагогическими теориями образования, ограниченные их собственными рамками, и уже тогда изучать взаимодействие неких целостных относительно самостоятельных социокультурных образовательных систем, в своем единстве представляющих совокупности разных теорий и практик, процессы их смены, преемственности и конкуренции, проти-

¹ Там же.

² Там же. – С. 18.

воборства. Для этого необходимо выходить уже в пространство общего культурфилософского и культурологического анализа или, точнее, сравнительного анализа различных образовательных систем в целом как особых феноменов культуры, рассматриваемых с позиций системно-деятельностного подхода.

Сравнивать же и сопоставлять различные образовательные теории и практики в рамках самой же педагогической науки при отсутствии общей педагогической метатеории непродуктивно в принципе, таким путем можно только оказаться втянутым в бесконечные споры по поводу оснований, средств и способов понимания обсуждаемых педагогических реалий, а также правильности самих этих теорий.

Отмеченная выше двойственная и, по сути, смешивающая разные типы и виды деятельности трактовка педагогических или образовательных парадигм, создающая препятствия для их действительного методологически обоснованного анализа, демонстрируется также в их определениях, предлагаемых другими авторами (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.Е. Шкабара и др.). Такое смешение, однако, имеет и свои более глубокие истоки и основания, нежели только простое отсутствие различий по поводу разных типов и видов деятельности, имеющих место в сфере образования.

Примечательно, что некоторые из авторов, посвятивших свои исследования анализу парадигм образования, обнаруживая эту двойственность, дают самому этому факту более или менее мягкую или, напротив, жесткую оценку. Так, Н.А. Лызь считает позитивным фактом, что «в двойственной трактовке педагогической парадигмы как определенного стандарта в решении и **исследовательских, и образовательных задач**» «преодолевается противопоставление отнесения понятия парадигмы сугубо к научной деятельности (первое понимание парадигмы) и к объекту науки (второе понимание)... Однако, – отмечает автор далее, – это не столько интегральное синтетическое, сколько суммативное понятие, так как указанные группы задач существенно различаются между собой»¹.

¹ Лызь, Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 19.

В этой связи можно отметить также особую, крайнюю точку зрения, выраженную в педагогике, в частности, В.В. Краевским, Н.Л. Коршуновой и другими учеными, отстаивающими позиции закрепления однозначности термина «парадигма» в его общенаучной трактовке, и соответственно правомерности его применения только к педагогической науке, но не к самой практике образования. Так, подвергая критике вышеприведенную позитивную оценку Н.А. Лызь двойственных определений понятия «парадигма» в образовании, в которых, якобы, «преодолевается противопоставление двух рядов парадигм», В.В. Краевский пишет: «Противопоставление не преодолевается, а просто структура науки отождествляется со структурой ее объекта, то есть зеркало – с лицом, которое в нем отражается. Неправильно было бы считать, что и то, и другое состоит из одинаковых элементов, построено из одних и тех же материалов и можно это всё измерять линейкой, непохожей ни на какие другие. При таком подходе конкретная специфика деятельности научной, с одной стороны, и деятельности практической – с другой, не учитывается, и поэтому не принимаются во внимание именно особенности объекта, которым в педагогике является особый вид практической деятельности. Происходит подмена анализа способов формирования представлений об объекте анализом самого объекта»¹.

Думается, однако, что именно особенности объекта, а также предмета и продуктов педагогической науки как прикладной по своему существу дисциплины, концептуально обосновывающей цели, средства и способы проектирования и построения практической педагогической деятельности, дающей основания для создания ее методического, то есть непосредственно нормативно-технологического оснащения, парадоксальным образом в значительной мере влияют на порождение и появление отмеченных выше двойственных определений образовательных или педагогических парадигм.

Вместе с тем, необходимо признать, что рассматривать сами по себе образовательные практики и их различные модели вне

¹ Краевский, В.В. Проблема парадигмы в методологии педагогики / Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования : материалы Всерос. методологической конф.-семинара : в 2 ч. – Краснодар, 2006. – Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания. – С. 19.

контекста обосновывающих их теорий, психолого-педагогических или собственно педагогических концепций – занятие достаточно сомнительное и непродуктивное. Эти теории, а также и те онтологические категории, которые стоят за ними и определяют общее видение данным педагогическим сообществом практиков самого феномена образования, понимание его структуры и процесса, предполагают выбор вполне определенных профессионально значимых человеческих ценностей и приверженность им. Они, таким образом, должны быть включены в состав парадигм образовательной практической деятельности, кроме тех ее образцов, которым придается статус эталона. Теория, та или иная конкретная концепция педагогической практической деятельности, будучи, в свою очередь, конечным продуктом научно-исследовательской и экспериментальной деятельности в области педагогики как особой прикладной науки становится, таким образом, одним из главных составляющих элементов новой образовательной или педагогической парадигмы. Другое дело, что обслуживающая данную образовательную практику методологическая, а затем теоретическая, а также технологическая и методическая виды деятельности, связанные с построением оснований и обеспечением собственно практической педагогической деятельности, снабжением ее всеми необходимыми соответствующими ориентирами, средствами, способами, абстрактно-идеальными, а затем и конкретными нормами, включая и создание общепринятых модельных образцов, эталонов ее осуществления, не должны прямо и непосредственно отождествляться с последней, также, впрочем, как не должны они смешиваться и отождествляться друг с другом.

Существование какой-либо, отличной от других, практики образовательной деятельности в развитом ее виде предполагает системно-деятельностную ее организацию, то есть наличие таких важных для нее элементов, которые формируют основные составляющие общей культуры этой деятельности:

– предварительное или сопровождающее рефлексивное развертывание собственных обслуживающих ее видов философско-методологической работы, связанной с построением особых общих онтологий, включающих видение мира и человека в этом

мире, место и роль процесса образования в культуре и понимание его отношения с такими типами бытия, как природа, общество и человек;

- аксиологическое осознание присущих только этой образовательной системе совокупности ведущих профессиональных и общечеловеческих ценностей;

- разработка концепции, дающей ей теоретическое обоснование;

- создание на основе этой концепции технологического обеспечения, то есть методики или технологии, необходимых для практической педагогической работы и организации образовательного процесса;

- разработка дидактических и методических материалов, включающих задания для учащихся, учебные тексты, сценарии занятий, системы диагностических и контрольных заданий, в совокупности дающих, в свою очередь, практикам-педагогам конкретные инструменты и способы для постановки и реализации специфических конкретных образовательных целей и задач.

Важно подчеркнуть, что вся эта развернутая система деятельности, включающая, в первую очередь, сам базовый процесс, связанный с реализацией данных специфических целей образования, понимается при этом как действующая в своем полном объеме в моменты изменения содержания, характера и продуктов деятельности обучения и воспитания с целью устранения появившегося разрыва между подготовленными в рамках прежней системы индивидами и новыми требованиями общества. Другими словами, она разворачивается в относительно полном объеме и в составе всех представленных необходимых и достаточных звеньев в моменты смены образовательных парадигм. В режиме же функционирования подсистема сервисных звеньев «сворачивается», а продукты всей этой предшествующей методологической, концептуальной, методической и проектировочной работы, представляющие основные элементы культурного оснащения субъектов базового процесса, просто транслируются для использования педагогами-практиками. В любой момент они могут быть использованы также для обоснования существующего порядка обучения и воспитания.

Таким образом, эти вместе взятые организующие и обслуживающие практику образования особые виды деятельности, задают ей как общие ориентиры, так и конкретные нормы, средства и способы реализации. Поэтому особую методологию и теорию, а также специфическую технологию и методику проведения научных исследований и экспериментальных разработок, обеспечивающих создание и развитие собственно педагогических концепций, действительно нужно отделять и отличать от совершенно иных по своему предметному содержанию и назначению методологий и теорий, технологий и методик, используемых уже, в свою очередь, педагогами-практиками и составляющими специфическую культуру их собственной деятельности.

Особенности педагогики как прикладной науки, обслуживающей практику и дающей ей в качестве своих продуктов соответствующие различные по своему содержанию новые, более развитые и совершенные концепции практической педагогической, а также и учебной, то есть образовательной в целом деятельности, вероятно, зачастую и мешают увидеть и понять действительные системно-деятельностные кооперативные отношения и связи между собственно теоретической научно-исследовательской и экспериментальной работой в области педагогики как научной прикладной деятельностью, и собственно практической педагогической деятельностью, пользующейся в той или иной мере ее готовыми продуктами. Конечно же, парадигмы, которыми руководствуются в своей научно-исследовательской работе научные работники и ученые от педагогики, и парадигмы, которые берут на вооружение педагоги-практики – это качественно совершенно разные нормативные ориентиры и дисциплинарные матрицы. У них разные функции, назначение, состав элементов и структура их отношений и связей в процессе осуществления этих разных, по самой своей сути, типов деятельности. Продукты первого типа деятельности становятся средствами для ориентации в другом типе деятельности. В свою очередь, продукты второго как массовой практико-преобразующей образовательной работы подтверждают или опровергают претензии первого быть особым или ведущим, или же единственным среди других себе подобных в качестве ведущего ориентира, обосновывающего и направляющего практику образования вообще.

Когда идет речь о парадигмах образовательной деятельности, то без учета и понимания выделенных выше особенностей сложного системного строения многообразных кооперативных отношений и связей в сфере образования, можно легко запутаться и оказаться в плену той или иной из обозначенных выше крайностей: либо прямо отождествить и объединить научную и практическую деятельность непосредственно в составе какой-либо одной «образовательной парадигмы», либо разорвать и противопоставить их друг другу, лишая тем самым возможности применения к образовательной практической деятельности самого понятия парадигмы. Проблемы заключаются, таким образом, в отсутствии как в первом, так и во втором случаях необходимых системно-деятельностных представлений о структуре отношений и связей между деятельностью по разработке теорий образования и практикой, в той или иной мере и степени воплощающей эти теории в жизнь, а также однозначной интерпретации содержания термина «парадигма» как общей категории, применимой к любому типу и виду человеческой деятельности.

Сфера образовательной деятельности как открытая, относительно самостоятельная и сложная система может включать в себя неоднородные по своему содержанию, то есть конкретным целям, средствам и способам осуществления, сосуществующие или конкурирующие между собой отдельные образовательные практики или системы, построенные на совершенно различных, порой, противоположных, или же в чем-то схожих, но при этом разных методологических, концептуальных и технологических основаниях. Собственно, этот факт и позволяет, и принуждает говорить не только о наличии различных образовательных парадигм, но и о них самих как относительно самостоятельных системных культурных основаниях образовательной деятельности.

Наличие и учет этого же факта порождает необходимость введения различий в понятия «система образования» и «образовательная система». В рамках одной и той же единой, социально организованной системы образования (представленной на уровне ряда государств, заключивших соответствующие соглашения, или же одной страны, региона, муниципалитета, и даже отдельного образовательного учреждения) могут действительно существовать и в определенной степени конкурировать друг с

другом значительно различающиеся и при этом целостные и относительно самостоятельные образовательные системы, которые в целом и репрезентируют разные образовательные парадигмы. Это, в свою очередь, порождает необходимость постановки и решения вопросов о совместимости различных образовательных парадигм и возможности их рациональной системной организации в составе единого образовательного пространства.

Глава 2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИСТЕМНЫЙ ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ И ВИД ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Образование в контексте общих философских онтологических категорий

Продуктивное обсуждение вопросов, связанных с обоснованием и выбором перспективных путей стратегического развития современного образования, невозможно осуществлять без четкого разграничения как предлагаемых и уже реально обозначившихся образовательных парадигм, так и тех, которые пока только рассматриваются как гипотетические их варианты. Другими словами, должны быть вполне ясно представлены сами основания для типологизации и классификации различных подходов, прежде чем можно будет говорить об их квалификациях, оценках, преимуществах, достоинствах и недостатках, возможностях и ограничениях, а также об односторонностях и возможном синтезе или гармонизации в рамках единого образовательного пространства. Одним из показателей, свидетельствующих о том, что при этом мы имеем дело действительно с образовательными парадигмами, а не просто со случайно обозначенными и рядоположенными теоретическими конструкциями и отчасти основанными на них различными практиками организации и осуществления образова-

тельных процессов, является очевидное противопоставление друг другу самих подходов к их построению как альтернативных. Таким образом, мы можем получить отчетливо выраженные категориальные пары и сетки категорий, которые позволяют понять различия этих подходов на уровне противопоставления философско-онтологического рассмотрения и понимания сущности образования. За каждой группой образовательных систем, выделенных по таким основаниям, может быть закреплено, следовательно, несколько отличающихся друг от друга концепций и практик, относимых к ней как к вполне определенному категориально обоснованному парадигмальному подходу и приобретающих, таким образом, статус его более конкретных модификаций. В свою очередь, в основания такой классификации, построенной на выделении противоположных подходов, могут быть положены разные категориальные пары, следствием чего являются, на первый взгляд, несопоставимые друг с другом и произвольно выделенные различные типы образовательных систем. Объединить их в составе единого, целостного, системного представления путем непосредственного сведения в формально организованные рубрики вряд ли возможно. Так можно получить только, по выражению Гегеля, «скелет с наклеенными ярлыками», а не живое и многообразное системное единство процесса функционирующего и развивающегося образования со всеми движущими его развитие противоречиями. Все это требует использования логики дополнительности и систематического восхождения от абстрактного к конкретному. Промежуточным результатом на пути к такому системному и теоретически конкретному представлению могут и должны стать попытки синтеза противоположных подходов. Такой путь предлагается исследователями, покидающими односторонние и предвзятые позиции по отношению к тем или иным противопоставляемым вариантам путей развития образования и пытающимися увидеть как их половинчатость и ограниченность, так и философские онтологические категории, позволяющие обосновать возможность такого рода синтеза.

Философско-методологический анализ процесса построения и использования общего понятия «образование» и всей системы понятий и различий, разворачивающих его сложное содержание в логике движения от абстрактного к конкретному как к

единству разноуровневых и многообразных определений, должен начинаться с применения исходных, а потому и самых фундаментальных, абстрактных онтологических категорий. Такими категориями в контексте традиционно понимаемого философского анализа представляются общие категории «бытие», «ничто» или «небытие», «становление» и конкретизирующие их использование категории «форма», «материал», «организованность», «содержание», возможных типов их синтеза в любом типе бытия и применительно к процессу его становления, функционирования и развития.

В этой связи являются обоснованными попытки некоторых авторов начинать анализ проблем и задач функционирования и развития современного образования, изменения его качества, парадигмальных оснований в постановке этих проблем и задач с обращения к термину «образование» в контексте тех или иных из названных общих философско-онтологических категорий. Следует признать однако, что сами эти попытки имеют в основном случайный, эпизодический и фрагментарный характер, что объясняется, по-видимому, принадлежностью большинства авторов, обращающихся к рассмотрению и обсуждению парадигмальных основ образовательной деятельности, к научному корпусу представителей педагогической науки, пытающимся, прежде всего, построить и обосновать свои предметно-ориентированные и прикладные, а потому более конкретные и частные онтологии и концепции. Это приводит, в свою очередь, к необходимости уточнения различных отдельных функций или подфункций сферы образования, а также выделения внутренней специфической структуры процесса образования и образовательной деятельности как представленной, к примеру, специфическими ее видами, направленными на обучение, воспитание, развитие, формирование различных типов способностей, компетентностей и личностных качеств т.д. При этом исчезает из поля зрения общая единая системообразующая функция образования как общего феномена культуры, (а также как подсистемы в составе социокультурной системы в целом) и как отдельной сферы, выделившейся в мире человеческой деятельности. А главное – образование не рассматривается при этом как специфический феномен и особая система в контексте всеобщих онтологических категорий, позволяющих

приблизиться к пониманию его глубинной сути, а потому и увидеть истоки появления, а также действительное место и роль различных парадигм построения образовательной деятельности и возможности их синтеза. Если же исследователи и обращаются специально к содержанию общего понятия «образование» в контексте общих онтологических категорий, то, как правило, преимущественному рассмотрению и толкованию при этом подвергаются отдельные категории, выдвижение которых на первый план можно признать одним из источников односторонних парадигмальных ориентаций в построении теории, а затем и практики образования, связанных, в основном, как с выбором состава, так и специфической интерпретацией содержания исходных философских категорий в процессе их применения к теории и практике образования.

С какой из фундаментальных философско-онтологических категорий прежде всего мы должны связать понятие «образование», если иметь в виду общее смысловое поле, формируемое в различных текстах, посвященных его содержанию, а также самые разные контексты его употребления? Обращает на себя внимание довольно частое специфическое употребление предельно общей онтологической категории «становление», поскольку образование рассматривается и исследуется представителями различных наук сначала, главным образом, как некий процесс и лишь затем (и уже значительно реже) – как определенный результат этого процесса, то есть как нечто ставшее или качественно определенное наличное бытие. В какой-то степени это обращение к категории становления именно сегодня, по-видимому, согласуется с общим поворотом неклассически ориентированных наук к данной категории от натуралистически понимаемой общей категории бытия, прежде доминировавшей в «классических» науках¹. С другой стороны, когда речь идет об образовании, сам общий объект многообразных научных исследований «выталкивает», если так можно выразиться, к этой категории, поскольку речь идет, прежде всего, именно о процессе изменения и самоизменения, связанном с приобретением человеком неких новых свойств, отчасти протекающем стихийно и спонтанно, отчасти же – будучи опо-

¹ Философия науки / под ред. С.А. Лебедева. – М. : Академический Проект ; Трикста, 2004. – С. 125–126.

средствованием целенаправленной образовательной деятельностью по формированию этих новых его качеств. Последние рассматриваются затем как некий закономерно возникающий, обусловленный действием тех или иных объективных факторов и, более того, как в достаточной степени предзаданный результат данного процесса, полученный в качестве его заранее запланированного продукта. Поэтому такая интерпретация феномена образования в контексте именно общей онтологической категории становления сложилась и проявилась в истории европейской философии задолго до возникновения неклассической и даже самой классической науки, то есть, начиная уже с античных времен.

Появление современных концепций непрерывного образования как процесса обучения, воспитания и развития человека в течение всей жизни обосновывается обычно возникшей необходимостью реагирования на быстро изменяющиеся сегодня условия человеческой деятельности, а отсюда – постоянного повышения квалификации и частого переобучения вследствие быстрого обновления основополагающего корпуса знаний, умений, способностей и личностных качеств, значимых в профессиональной сфере и повседневной практике. Однако обращение к категории «становление» как мысленной конструкции, позволяет не просто подтвердить актуальные моменты в обосновании необходимости такого качества образования, как непрерывность, но увидеть в ней главные, сущностные черты феномена образования вообще и некий глубинный источник связанной с ней индивидуальной и общественной потребности. При этом важно учитывать различия в применении категории становления к образованию как особому феномену культуры, имеющему отношение к человеку, и к процессу формирования и развития культуры в целом как особому способу организации жизни и деятельности человечества. В противном случае, то есть при их отождествлении и толковании образования в рамках категории становления как родового понятия и для человека, и для человечества, теряется специфика и особая функция образования в общем процессе и механизме культурного производства и наследования достижений культуры. Четкую позицию в этом вопросе выразил в свое время С.И. Гессен, руководствующийся также преимущественно категорией становления и обозначивший при этом, с одной стороны, различия функции

непрерывного развития культуры как общей и главной ведущей цели жизни соответствующего общества и человечества в целом, вышедшего из первобытного состояния и стремящегося, таким образом, к никогда не достижимому совершенству, с другой, – функции образования как цели непрерывного движения индивида в направлении «превращения природного человека в культурного». «Образование есть ничто иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования»¹.

В рамках категории становления главный и основной результат образования также должен толковаться как наличие такого особого качества, которое выражается в понимании и признании человеком незавершенности и принципиальной неполноты процесса и результата своего формирования как подлинно культурного существа, что и утверждал в свое время Сократ, говоря, что главной приобретенной им истиной является знание о том, что он ничего не знает.

Однако в рамках одной категории становления с органично вытекающей из нее современной парадигмальной установкой на построение теории и организацию практики непрерывного образования, выразить всю сущность феномена образования невозможно. Процесс становления необходимо рассматривать вместе с результатом, к которому он приводит, пусть даже в принципе он будет всегда и не окончательным, и не завершенным. В контексте общих философских онтологических категорий этот результат не сводится лишь к фиксации в рамках применения абстрактной категории наличного бытия некоего нового качества, он должен раскрываться далее в более конкретных категориях, описываю-

¹ Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – С. 35.

щих и интерпретирующих его как результат взаимодействия некоей особой формы и специфического материала.

В таком понимании образование в его культуроориентированных парадигмах предстает как процесс и результат становления нового наличного бытия, явления, качества, возникающего вследствие формирования некоего исходного природного человеческого материала «по заданному образцу, что соответствует немецкому Bildung, происходящему от Bild (образ), который содержит в себе одновременно значение образца (Vorbild) и слепка, отображения (Nachbild), а также латинскому formatio (от forma (форма) – придание чему-либо неоформившемуся истинной формы»¹. Обращение к категории формы здесь столь же органично, как и ранее к категории становления, т.к. она подчеркивает другую, не менее важную, сторону процесса образования и специфики его результата, а именно: наличие в нем некоего заранее идеально представленного нормативного, целевого и в этом смысле формного начала, задающего ему общую направленность и требования к продукту. Но категория формы предполагает указание на противоположную ей категорию материи или, по выражению Аристотеля, материала. Содержание этих категорий снимается и синтезируется затем в категории организованности, противопоставленной, в свою очередь, категории хаоса, понимаемого как пребывание материала в некотором исходном состоянии, неорганизованном с позиций должной идеальной формы. Таким образом, преимущественное обращение к категории формы, понимаемой в качестве идеального образца и начала, к которому приближается человек в ходе образования, порождает общее основание для появления культуроориентированных, или культуроцентристских, парадигм образования, поскольку с их позиций именно культура задает подобные образцы, предопределяющие становление подлинно человеческого начала в человеке. С.А. Смирнов вслед за Гегелем, вполне в духе такого понимания сущности образования, предлагает рассматривать образование «во-первых, как движение человека от одной социокультурной сформированности к другой, во-вторых, как восхождение челове-

¹ Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. – С. 4.

ка к исходной общей родовой определенности, как его работу над постижением своей социокультурной природы; в-третьих, как складывание у человека этой природы, которая обретает свой образ и выстраивается в структуре личности»¹.

Примечательно, что уже в содержании древнегреческого понятия пайдейи (V–IV вв. до н.э.), отразилось понимание значения культурного формного начала, задающего общую направленность процессу образования, причем важно то, что и сама эта форма трактовалась не в узком утилитарном смысле подготовки к практической жизни и деятельности, но в смысле движения человека к идеалу духовного и физического совершенства. Формное начало в процессе образования представляет культура в целом во всех ее сторонах и проявлениях в жизни и деятельности человека. Пайдейя поэтому, по словам А.-И. Марру, «становится обозначением культуры, понимаемой не в активном, подготовительном смысле образования, а в том результативном значении, которое это слово приобрело у нас сегодня: состояние полного осуществления свои возможности человека, ставшего человеком в полном смысле»².

Здесь необходимо отметить, что с помощью категории идеальной формы в рамки подобного обоснования культууроориентированных образовательных парадигм вписываются, в первую очередь, современные концепции развивающего обучения, предполагающие развитие общих способностей и ключевых компетенций, связанных с освоением универсальных общих культурных способов мышления, действий и поведения. Они рассматриваются либо в качестве результата спонтанного и стихийного, а потому случайного, редкого и неэффективного, либо в качестве специального и целенаправленно организованного, а потому и более эффективного процесса формирования и развития. Образование в таком понимании предстает преимущественно как процесс, позволяющий человеку усваивать общие, не наследуемые генетически, а приобретаемые исключительно в течение жизни общие культурные способы поведения и деятельности. В рамках философского понимания значения всеобщего культурного начала, за-

¹ Приводится по: Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. – С. 11.

² Марру, А.-И. История воспитания в античности (Греция) / пер. с фр. – М., 1998. – С. 142.

даваемого в образовании идеальной формой, строились, в частности, концепция культурно-исторического развития психических функций, становления личности в целом Л.С. Выготского, подчеркивавшего особое значение усвоения человеком культурных форм мышления, опосредствованных использованием языковых знаков-значений, близкая к ней концепция Дж. Брунера, концепция учебной деятельности и основанная на ней система развивающего образования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, концепция и практика мыследеятельностной педагогики Ю.В. Громько, концепция и практика методологизации образования О.С. Анисимова и другие современные образовательные системы, которые могут в той или иной степени претендовать на звание самостоятельных образовательных систем.

Однако основные и исходные философско-категориальные постулаты культуроориентированных систем образования не сводятся при этом лишь к такому образом понимаемому использованию категории формы. В применении к процессу образования и сам человеческий исходный природный материал должен, с позиций сторонников культуроориентированных систем образования, трактоваться в деятельностном ключе, то есть не как нечто пассивное и ждущее только своего преобразования исключительно за счет неких внешних спонтанных и стихийных или целенаправленных воздействий на него со стороны культурно оформленной социальной среды и конкретных носителей культуры, воплощающих в своей деятельности идеальные ее формы и помогающих к ним приобщиться. Напротив, при этом подчеркивается активная роль самого человеческого индивида, выступающего в качестве все более развитого и самостоятельного субъекта деятельности и общения по мере вхождения его в пространство образования и освоения им культурных форм поведения и действий. Только сам человек, проявляя особую активность в совместной деятельности и общении с носителями социокультурных форм, может эти формы понять, принять, усвоить и сделать своими. Социокультурное происхождение этих форм, участвующих в процессе образования и преобразования первичного природного человеческого материала, не подвергается здесь сомнению, однако остается открытым вопрос о происхождении и природе самой встречной активности человека.

В содержании уже упоминавшегося древнегреческого понятия пайдейи, которое в посвященном ему труде немецкий исследователь В. Йегер трактовал как присущее человеку стремление к образованию и культуре ¹, нашла отражение активность в этом процессе самого человека, приобретающего «гармоничное телесное и духовное формирование, реализующее все его возможности и способности» ². Аристотель указывал на естественную для свободного человека потребность в образовании души и тела, наклонностей и ума, которое достойно его и при этом само по себе прекрасно, а не только значимо с точки зрения сугубо утилитарной практической пользы ³.

Актуализация и выдвигание на первый план этой стороны, связанной с проявлением своего активного и при этом индивидуально-избирательного и субъектного начала самим человеком, обретающем в ходе образования те или иные культурные формы, может, в свою очередь, служить основанием для появления принципиально иных подходов и парадигмальных ориентаций в толковании природы взаимодействия «формы» и «материала», участвующих в образовательном процессе. Истоки современных односторонних интерпретаций процесса образования с позиций природоориентированных и персоноцентристских образовательных парадигм лежат в придании статуса формообразующего начала особенностям природного человеческого материала, участвующего в этом процессе, а именно: индивидуально выраженной избирательной активности, ощутимым различиям и неравенству исходных задатков и формируемых психофизиологических механизмов, лежащих в основании общих и специальных способностей, сопротивлению человеческого материала тем или иным прямым внешним образовательным воздействиям как своего рода насилию со стороны носителей культурных форм, учителей и воспитателей. Приверженцы культуроориентированных систем предлагают учитывать и принимать во внимание все эти особенности человеческой природы в ходе образовательного процесса. Сторонники природоориентированных, а затем и персоноцен-

¹ Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). – М., 1997. – С. 6.

² Словарь античности : пер с нем. – М., 1992. – С. 406.

³ Аристотель. Сочинения : в 4 т. : пер. с др.-греч. / под общ. ред. А.И. Доватура. – М. : Мысль, 1984. – Т. 4. – С. 612–621.

тристских образовательных парадигм делают на них основной упор, при этом они приписывают человеческому индивиду от природы заложенные и генетически наследуемые им общие и специальные, в том числе и высокоразвитые субъектные способности не только усваивать, но и порождать сами культурные формы, взятые во всем их многообразии и сложности, так сказать, «из себя». Таким образом, само формное начало, а также источник происхождения культурных форм, участвующих в процессе образования человека, в онтогенезе его культурного становления и развития, видятся и понимаются с противоположных позиций сторонниками различных парадигмальных ориентаций в построении теорий и практик образования.

Мы видим здесь истоки воззрения на сущность образования, прямо противоположного культууроориентированному, поскольку главным становится тезис о прирожденных потребностях человека не просто в приобретении культурной формы, но и создании ее, что предполагает наличие соответствующих прирожденных же способностей активно и самостоятельно ее приобретать, творчески порождая ее при этом «из себя» самого. Истоки противоположности персонистских и соционистских, природоориентированных и культууроориентированных образовательных парадигм можно проследить, таким образом, в общих философских взглядах на происхождение и сущность культурных форм и их роль в образовании.

Вместе с тем в основе этих современных коллизий в понимании взаимодействия формы и материала в образовательном процессе можно обнаружить и более глубоко лежащие различия и противоположность в толковании таких исходных онтологических категорий, каковыми являются категории «всеобщее» и «единичное», а также «бытие» и «ничто». К примеру, как отмечал Гегель, «восточное представление противоположно западному, где человек уходит в себя, в свою субъективность, подобно заходящему солнцу: в последнем главное определение – единичность, главное заключается в том, что единичное самостоятельно. Подобно тому как в восточном сознании всеобщее есть истинно самостоятельное, в западном сознании основное – единичность вещей, людей; более того западное представление доходит даже до утверждения того, что конечные вещи самостоятельны, т.е. аб-

солютны»¹. Поскольку же в восточном представлении всеобщее, понимаемое как чистое ничто, «это и есть абсолютное: человек ничего не создает из себя»².

Чтобы решить вопрос о том, что является формообразующим началом в процессе образования человека в качестве культурного существа, необходимо вновь вернуться к категории становления, взятой нами первоначально в качестве исходной для понимания феномена образования, и рассмотреть ее саму как продукт синтеза предшествующих ей более абстрактных категорий. Обращение непосредственно к категории становления не позволяет начать рассмотрение образования как специфического системного объекта с более абстрактной общей категории бытия как исходной для классической европейской философской традиции, получившей обоснование в гегелевской системе категорий. Как известно, становление трактуется при этом в качестве процесса возникновения «нечто», или некоего «качества», «наличного бытия», выступающего, в свою очередь, как результат снятия и синтеза диалектических противоположностей чистого «бытия» и такого же чистого «ничто». В таком контексте исследуемый объект «образование» предстает как процесс становления «нечто», обладающего в результате этого неким качеством и наличием, ставшим бытием: человек как существо культурное и одновременно реализовавшее в полной мере свои природные задатки, потребности и способности. В самом же процессе противоположными сторонами, образующими в итоге это «нечто» и равным образом активно участвующими в его возникновении, появлении некоего качества, выступают категории «бытие» и «ничто». Попробуем показать, что может дать применение этой сетки категорий к понятию образования и параллельно с этим обнаружить преломление их содержания в контексте общих понятий формы, материала и организованности.

В реальной практике целенаправленной образовательной деятельности и даже в стихийно протекающем процессе образования человека как приобретения им в онтогенезе культурно обусловленного и потому собственно человеческого «образа», мы должны и можем увидеть, если следовать за этими онтологиче-

¹ Гегель, Г.В.Ф. Философия религии : в 2 т. – М. : Мысль, 1977. – Т. 1. – С. 521.

² Гегель, Г.В.Ф. Философия религии : в 2 т. – М. : Мысль, 1977. – Т. 1. – С. 526.

скими категориями и логикой их разворачивания, проявления взаимодействия и синтеза чистого бытия и чистого ничто. Вместе с тем, мы можем отнестись с позиций этих же категорий к самому процессу появления, функционирования и развития образования как к особому процессу, изначально по самому своему содержанию специфически культурному феномену, имеющему вначале некое исходное природно-стихийное и в этом смысле докультурное начало, некую естественную основу. Впоследствии процесс приобретает явно выраженную социально институционализированную и культурно оформленную деятельностьную, а потому все более развитую, целенаправленную и инструментально обеспеченную проективную форму, то есть «искусственную», культурную составляющую.

Сложности такого анализа обусловлены большим разрывом в уровнях абстрактности и конкретности, эмпирических или пусть даже и теоретически обобщенных представлений о реальном, исторически имеющем место процессе образования, а также о возникновении образования, его функционировании и изменениях, с одной стороны, и предельной абстрактности предложенных философско-онтологических категорий, – с другой. Что можно рассматривать в качестве представителя категории чистого бытия, когда мы говорим об образовании человека вообще? И что считать чистым «ничто» в этом контексте? Естественно будет обратиться в поисках ответов на подобные вопросы к самому раннему детству человека, когда проявляются и формируются его первые психические функции и способности, первичные умения и навыки именно культурного повседневного поведения в мире людей и произведенных ими человеческих вещей. Как известно, отсутствие контактов с себе подобными для родившегося и выживающего в нечеловеческих условиях человеческого существа, приводит к появлению феномена «маугли», когда собственно ничего человеческого и культурного уже не появляется и не может появиться, но зато вполне определенно проявляются повадки и поведенческие навыки окружающих, заботящихся и воспитывающих данное существо животных. Здесь напрашивается вывод, что этим «ничто» является именно отсутствие до процесса образования каких бы то ни было собственно культурных, и в этом смысле человеческих, предпосылок, потребностей, удовлетворяющих

их способностей, элементов поведения, знаний, умений, навыков, ценностей и оценок по отношению к окружающему миру, к себе самому и к другим людям. Еще более показательными и поучительными в этом плане можно считать результаты реализации экспериментальных образовательных программ по работе со слепоглухонемыми детьми, их обучению и развитию, которые в противном случае, если с ними специально не занимаются, превращаются, как показывает опыт, в существа, совершенно нежизнеспособные и, можно сказать, «растениеподобные».

В образовании как процессе становления человека культурным существом можно, таким образом, выделить свое «ничто» как полное отсутствие собственно культурных начал в родившемся и созревающем организме человеческого существа, взятом и рассматриваемом до и помимо включения его в процесс окультуривания, стихийно ли протекающий или же специально организованный как отдельный тип человеческой деятельности, называемый образованием. Однако это «ничто» не является чисто пассивным элементом, или пустотой, простым отсутствием в отличие от некоего наличного бытия, в данном случае – отсутствием неких изначальных природно-генетическим образом наследуемых культурных способов поведения, действий и связанных с ними качеств в человеке. Напротив, само это отсутствие предполагает появление того, что выступает активным фактором, устраняющим этот существенный недостаток, поскольку он создает необходимость и потребность (проявляющиеся особым образом как на уровне социума, так и на уровне индивида, представляющих род человеческий) в создании и реализации особого культурного, «искусственного» по своему происхождению процесса (и механизма) приобщения к надприродному по своему происхождению и содержанию культурному наследию: поведенческим навыкам, знаниям, умениям, способностям, ценностно-ориентационным отношениям. Усвоение человеком в его онтогенезе сформированных предшествующими поколениями в филогенезе культурных форм поведения, деятельности, отношений выступает как неперемное условие выживания и воспроизведения человеческого рода и формирования отдельного его индивида как человека.

Для удовлетворения же этой общественной по своей сути и содержанию потребности, с одной стороны, должны быть в наличии готовые образцы действий и поведения и полученные с их помощью предметы культуры как ее особые продукты, опредмеченные в них способы поведения, образцы способов их получения, прямо и непосредственно демонстрируемые или описываемые позднее в устных или во вторичных письменных текстах и других знаковых формах. С другой стороны, для этого необходимы и некие изначальные индивидуально выраженные и одновременно общие для всех людей потребность и способность усваивать культуру, которые затем у индивидов постоянно все более усложняются и развиваются в культурном же направлении по мере развития, совершенствования и усложнения самого социально организованного процесса образования.

Эта готовность и представляет собой, по видимому, изначальное «чистое бытие», проявляющееся только в процессе образования и только в нем же самом впервые обнаруживающееся в первоначальной, зародышевой форме, а затем все более активно участвующее в процессе становления человека как образованного (культурно оформленного) существа. В наиболее наглядном и чистом виде эта потенциальная природная готовность обнаруживается в тех же экспериментах, связанных с обучением и воспитанием слепоглухорожденных детей. Эти эксперименты убедительно показали, что развитие специфически человеческих (культурных) качеств всецело и полностью обусловлено особым типом взаимодействия ребенка с воспитателем, оно связано с их совместно-распределенной и особым образом организованной образовательной деятельностью. В ней также впервые только и проявляется то особое, от природы данное качество, заключающееся в самостоятельном активном поведении человеческого существа, осваивающего мир культуры. Именно оно и обеспечивает реализацию потребности в образовании.

Эксперименты проходили при особых исходных условиях, когда от природы человеку дано ничтожно мало. Как писал очевидец, активный участник и отчасти идеолог экспериментов известный философ Э.В. Ильенков, «ничтожно мало – это ощущения одних лишь простейших органических нужд – в пище, воде, да температурах известного диапазона. Больше ничего. Никаких

мифических рефлексов вроде «рефлекса цели», «свободы», «коллекционирования» или «поисково-ориентировочного рефлекса», которые многим физиологам до сих пор кажутся «безусловными», то бишь врожденными. Нет даже потребности в известной порции движения. Если и был какой-то инстинкт, заставлявший младенца ползать, то и он быстро гаснет, получая одни лишь неприятные («отрицательные») подкрепления.

В итоге не возникает даже того низшего этажа психики, который изучает зоопсихология. Ядро этого этажа – поисково-ориентировочная деятельность. Любое животное ищет и находит путь к пище, к воде, активно сообразуя траекторию своего передвижения с формами и расположением внешних тел, с геометрией окружающей среды. Слепоглухорожденный человек и этого не умеет. И этому его приходится учить (как впрочем, и зрячеслышащего; только при «норме» мы делаем все необходимое не задумываясь, а потом начинаем думать, что поисково-ориентировочная деятельность возникла «сама»)»¹.

Особенно интересно здесь последнее замечание. Именно эти особые условия формирования психики в экспериментальных исследованиях позволили обнаружить важное для нашего обсуждения обстоятельство: и потребности, и способности в приобретении культурных форм поведения появляются и проявляются только в самом же процессе совместно-распределенной образовательной деятельности. Этот факт можно было обнаружить здесь в его чистоте и незамутненности привходящими и случайными обстоятельствами, поскольку «в обычных случаях психика ребенка формируется в условиях «педагогической стихии», – то есть под воздействием миллиардов разнообразных и перекрещивающихся и противоречащих друг другу факторов и влияний, в массе которых очень нелегко выделить ведущие и решающие, зато очень легко спутать их с второстепенными и несущественными. Отсюда и возникает масса иллюзий, заблуждений и aberrаций, лежащих в основе ложных концепций психического развития»². Отсюда же, добавим, могут, как следствие, возникать и множество современных заблуждений и концептуальных иллюзорных построений, связанных с «новыми» современными природоориен-

¹ Ильенков, Э.В. Учитесь мыслить смолodu. – М., 1977. – С. 29.

² Там же. – С. 28.

тированными или персонцентристскими парадигмами построения образовательной практики.

Что же обнаружили эти эксперименты, если смотреть на них с точки зрения поиска начальной стадии проявления потребности и способности к усвоению культурных форм поведения и человеческой культуры в целом? «Практически стадия «первоначального очеловечивания» слепоглухонемого ребенка выглядит так: взрослый вкладывает в ручонку ребенка ложку, берет эту ручонку в свою умелую руку и начинает совершать ею все необходимые движения, и руководит ею (тут это слово приходится понимать вполне буквально, в его первоначальном смысле) до тех пор, пока ручонка ребенка, вначале пассивная, как плеть, или даже оказывающая сопротивление «неестественному», биологически совершенно нелепому способу утоления голода, но начинает обнаруживать робкие и неуклюжие попытки самостоятельно совершать те же движения, как бы «помогая» руке взрослого»¹. Появление этого ответного, активного, идущего из внутренней потребности стремления к осуществлению попыток действовать самостоятельно так же, как это было задано культурным образцом исполнительских действий и управления этими действиями, связано, по сути своей, с принятием на себя задачи научиться осуществлению этого исполнительского действия и управлению им. Способность, стоящая за этим синкретическим ответным подражательным пробным действием, в котором проявляются новые неосознаваемые еще потребность и мотив «самому сделать это и так же», как в зародыше содержит в себе начатки всех индивидуальных психических процессов, формируемых и проявляемых в образовательной, а затем и в любой другой деятельности и поведении в качестве необходимых для успешного овладения присутствующими им функциями и способностями, знаниями и умениями.

Ребенку необходимо научиться самому «водить своей рукой» правильным образом, чтобы затем просто выполнять это конкретное действие для удовлетворения одной из своих первичных витальных потребностей в еде. Но потребность научиться это делать самому уже с самого начала не связана непосредственно с этой первичной физиологической потребностью, она представляет собой особую потребность, связанную, в свою очередь,

¹ Ильенков, Э.В. Учитесь мыслить смолоду. – М., 1977. – С. 35.

со способностью не поглощать пищу, а повторять действия взрослых, подражать им. Управление же своими новыми сформированными, культурно заданными исполнительскими действиями, предполагает наличие готовой ориентировочной основы (или конкретной реализационной нормы, если выразиться на языке современной теории деятельности), в соответствии с которой планируется и затем организуется и регулируется реальный процесс исполнения действия, контролируются его ход и результаты, оценивается, анализируется и корректируется (в случае неудачи) сложившийся способ исполнения. Все перечисленные функции, согласно современным теориям управления и менеджмента, относятся именно к функциям управления, а не исполнения как такового, и характеризуют способности человека как субъекта, самостоятельно организующего определенную деятельность. До тех пор, пока у субъекта нет такой готовой и вполне сложившейся, достаточно правильной и прочной ориентировочной основы исполнительского действия, он пребывает в процессе ее формирования, то есть пока еще только учится выполнять его правильно и безошибочно. И поэтому он пока еще нуждается в поводе, руководителе и наставнике, помогающем ему реализовать не освоенные еще им функции управления своими конкретными исполнительскими движениями. Можно заметить в этой связи, что в действительности особая функция и задача педагога заключается в том, чтобы передать в нужный момент функции управления исполнительскими действиями самому учащемуся, осваивающему эти действия по мере формирования ориентировочных основ, необходимых для их успешного осуществления.

Основу образовательного процесса составляют отнюдь не усилия педагога, стремящегося непременно передать культурную форму и с этой целью пытающегося демонстрировать, разъяснять, помогать и направлять действия того, кто «образуется», а самостоятельные попытки и усилия последнего, связанные со стремлением сделать так же, соотнося свои действия со всеми вспомогательными и направляющими действиями педагога. Применительно к слепоглухорожденному ребенку «это – труд, требующий от воспитателя не только адского терпения, настойчивости, но – что бесконечно важнее – острейшей внимательности к малейшему проявлению самостоятельности, к едва заметному на-

меку на нее со стороны малыша. Как только такой намек появился, сразу же ослабляй, педагог, руководящее усилие! И продолжай его ослаблять ровно в той мере, в какой усиливается активность руки малыша! В этом – первая заповедь педагогики «первоначального очеловечивания», имеющая принципиальное значение и – что нетрудно понять – не только для воспитания слепоглухонемого. Ведь именно тут совершается первый шаг ребенка в царство человеческой культуры, он старается перешагнуть ту границу, которая отделяет психический мир животного от психического мира человека. Возникает не что иное, как специфически человеческая форма активности, деятельности, ни в каких генах не записанная»¹.

Здесь, в принципе, и может быть найдена та исходная основа, то «чистое бытие», благодаря наличию которого рождается новое качество: культурное поведение и действие человека, и осуществляется сам процесс образования как процесс становления человека культурным существом. Отсюда же может получить обоснование, по-видимому, и появление той особой парадигмальной ориентации образовательного процесса, которую можно обозначить уже не просто как индивидуально направленную, или персонцентристскую, но уже как личностно-ориентированную, поскольку в ней учитываются в равной мере и роль социальных норм, и культурных форм, осваиваемых человеком в ходе образования и определяющих его личностные качества, и значение его собственных активных устремлений, направленных на реализацию лично значимых индивидуальных потребностей, актуализацию своих задатков, и формирование способностей. Особое значение в личностно-ориентированных системах образования должно придаваться своевременной и правильной поддержке со стороны педагога самостоятельных усилий, проявляемых образующимся человеком в направлении освоения культурных форм поведения и деятельности, активного приобретения им соответствующего субъектного опыта.

Таким образом, та поведенческая активность, которая составляет позитивное «бытийное» основание процесса образования человека, заключается во внутренней его потребности и способности самому пытаться повторять делать то, что он наблю-

¹ Ильенков, Э.В. Учитесь мыслить смолodu. – М., 1977. – С. 36–37.

дает, воспринимает и «получает» в качестве образцов человеческого поведения. Это «бытие», отвечающее общественной необходимости и социальной потребности в процессе и результатах образования, обнаруживается в проявлениях **самостоятельности**, принципиально отличной от банального самовыражения, произвола, капризов, эмоциональных всплесков. В данном случае речь идет о самостоятельных попытках человека проявить и реализовать себя, сопровождающих освоение культурных образцов действий. И уже самый процесс их освоения предполагает с самого начала формирование и развитие таких качеств, которые являются прототипами и прообразами субъектного и личностного начал в человеке, понимаемых как проявление самостоятельности и самоуправления, в которых осуществляется органический синтез социального и культурного, родового и индивидуального, а затем и индивидуального в человеке. Не случайно поэтому Э.В. Ильенков особо указывал в этой связи на первые проявления в этих описываемых им робких попытках самостоятельных действий ребенка, такой психической функции и способности, как воля, которая лежит в основе последующего развития субъектного и личностного начал ¹.

Опыты Дж. Брунера, с другой стороны, обнаружили, что для развития психических функций и у обычных детей особое значение имеют первоначальные исполнительские культурно обусловленные действия рук и освоение «управления» ими. И в этом случае базой развития способностей младенцев остается работа рук, только не его собственных, а рук матери, которыми он очень рано научается управлять, командовать, заставляя их делать именно то, что ему нужно. Но управляет он ими в пределах того, что они еще раньше, «до актов «управления» с его стороны, осуществляли» ².

Как видим, описанные выше эксперименты и исследования предоставляют материал для еще одного важного общего вывода по поводу понимания образования как процесса становления человека культурным существом. На первых порах ребенок становится человеком по способу удовлетворения потребностей, но сами эти потребности долго еще сохраняют всецело биологиче-

¹ Ильенков, Э.В. Учитесь мыслить смолodu. – М., 1977. – С. 36.

² Там же. – С. 37.

ский, естественно-природный характер. Вследствие этого и вся усваиваемая им культура принимается им лишь постольку, поскольку она может служить средством для их удовлетворения и не более того. Лишь позднее сугубо человеческими становятся и движущие им потребности. Говоря точнее, возникают новые, не запрограммированные в его биологии стимулы и мотивы, а примитивно-органические нужды как бы отодвигаются в сторону, перестают играть роль ведущих стимулов деятельности. Потребность в приобретении способностей действовать по-человечески превращается в главную и определяющую все дальнейшее развитие, а прежние «цели» низводятся до роли средств.

Вместе с тем, можно сказать: то, что здесь происходило и происходит в онтогенезе, воспроизводит в снятом и сжатом виде то, что происходило с человечеством в целом в филогенезе, в процессе культурного становления человечества. Изобретение культурных средств и способов организации деятельности, вначале подчиненное удовлетворению потребностей первичного характера, все более затем разворачивается в сторону удовлетворения появляющихся потребностей вторичных, третичных и т.д.

Специальные исследования развития обычных детей в условиях экспериментальных программ, направленных на формирование, к примеру, их способности к общению со сверстниками в ходе организованного образовательного процесса в дошкольных учреждениях, подтверждают также приведенные выше выводы относительно того, что у детей не обнаруживается не только биологических наследуемых форм культурного взаимодействия, но даже и самой прирожденной потребности в таком взаимодействии, т.е. в игре со сверстниками. Они впервые начинают появляться только благодаря организуемому, пробуждаемому и поощряемому со стороны взрослых поведению и имеющейся у детей готовности к подражанию¹.

То же самое можно сказать и по поводу познавательных способностей, связанных с развитием функций восприятия, мышления, воображения. Потребность в усвоении новых культурных способов их реализации появляется впервые только в процессе образования как целенаправленно организованной взрослым, пе-

¹ Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие»: методическое пособие / под.ред. О.М. Дьяченко, В.В. Холмовской. – М., 2001. – С. 32.

дагогом совместно-распределенной деятельности. Сама же способность их усвоения должна при этом предшествовать, быть в наличии до начала этого образовательного процесса как необходимое условие его продуктивности, успешности.

Эту специфическую способность можно, таким образом, считать второй стороной категориальной пары, составляющей процесс образования как становления. Она вначале выступает как потенциальная и все более явственно проявляемая готовность к обучению в ее первичной форме бессознательного подражания воспринимаемым культурным образцам поведения, обслуживающим вначале удовлетворение первичных витальных потребностей. Затем она предстает во все более развитой форме в виде сложных общих культурных способов и умений учиться, осознанно приобретать предметные знания и умения, выступающие в качестве средства удовлетворения вторичных культурных потребностей. Здесь обнаруживается то «чистое бытие», которое постоянно присутствует и в качестве обязательного условия обеспечивает со своей стороны образование как процесс становления отдельного человека в качестве культурного и в этом смысле подлинно образованного существа. Будучи не в состоянии создать нужный способ поведения, отсутствующий в наследственной программе, человек вынужден искать и заимствовать его в культуре, подражая имеющимся в ней образцам. Если же он не находит их там в готовом виде, то возникает необходимость их изобретения, что предполагает уже наличие природной готовности к действиям методом проб и ошибок, к спонтанному изобретению или «инсайту», которые можно рассматривать как предпосылки для последующего формирования культурных способностей к творчеству культуры.

Таким образом, то, что было сказано выше относительно формирования способностей к образованию, можно отнести и к процессу появления культурно оформленных действий и способностей продуктивного, креативного, творческого типа. Они не могут появиться у человека сами собой при рождении как от природы ему данные. Для этого мало просто обеспечить условия для попыток поведения и действий методом проб и ошибок, пробуждения догадок, а также простого произвольного и изначально эгоцентрического самовыражения. Вначале должны быть усвое-

ны какие-то образцы, формирующие первоначальную культуру творческого поведения, а затем только можно вести речь о действительно человеческих способностях к творчеству культуры, процессах их дальнейшего становления, развития и саморазвития как культурных новообразований, позволяющих говорить о человеке как о творце культуры.

Абсолютизация значения активного субъектного начала в процессе образования, а также наличия индивидуальных уникальных природных задатков и предпосылок в процессах освоения отдельным человеком культуры и участия его в культурном творчестве может приводить к крайней односторонней трактовке процесса образования, когда он понимается не только как непрерывное и постоянное становление, но и как своеобразное бытие человека, не имеющее сколько-нибудь культурно значимых устойчивых результатов, что приводит и к отрицанию значения культурного образца в образовании вообще. Так, в качестве примеров образовательных систем, ориентированных на создание условий для реализации «природных способностей» человека породить, так сказать, «из самого себя» культурные формы поведения, можно привести концепцию и практику Школы Л.Н. Толстого, а также современные попытки обосновать и воплотить на практике подобные идеи в рамках системы так называемого вариативного образования. В особенности часто это происходит в контексте современных популярных постмодернистских веяний. При таком понимании, как подчеркивает Г.И. Петрова, живущий и образующийся человек оказывается существом, не стремящимся к единой, всеобщей и предзаданной сущности. Напротив, самостановление и есть сущность человека, отвергающего всеобщность и стремящегося к уникальности, достижению самобытности. Понимание человека как самостановящейся возможности и принципиальной незавершенности приводит, как считает исследователь, к отрицанию образования в его функции воспроизводства предзаданного образца, но оно обретает функцию создания условий для реализации заложенных в человеке возможностей, для самостоятельного постижения смыслов окружающего мира, диалога с ним ¹. Подобными соображениями в определен-

¹ Петрова, Г.И. Антропологические предпосылки современной образовательной деятельности // Образование в Сибири. – 1995. – № 5.

ной степени аргументируются и появившиеся в последнее время попытки обосновать тождественность образования и процесса творчества культуры в рамках так называемой культуротворческой образовательной парадигмы.

Дальнейший анализ собственно культурного содержания образования в контексте всеобщих предельных онтологических категорий может быть продолжен в рамках применения к нему общих категорий формы и содержания с учетом выявленных различий в их толковании. Одну из интересных попыток использовать названную категориальную пару формы и содержания применительно к пониманию процесса образования и обоснования идеи «формального», или развивающего образования, предпринял В.В. Розанов в своей известной работе «Сумерки просвещения». Обосновывая идею «классического образования», обеспечивающего всестороннее развитие умственных способностей и чувственной сферы в рамках так называемого формального образования как лежащего в основании образовательного процесса вообще, он специально обращается к общим философским категориям формы и содержания. «Младенец, рождаясь, еще ничего не знает; между тем едва первые впечатления мира коснутся его, он жадно вбирает их и безотчетно для себя, незаметно для другого преобразует их в знание. Какими путями, под какими воздействиями, в каком виде это в нем происходит – вопрос об этом мы можем оставить в стороне. Факт тот, что собственно ум является здесь формой, которая пуста еще, ненасыщенна, бессодержательна: мы этим не говорим ничего другого, кроме того, что до рождения младенец ничего еще не знает. Итак, в познании: содержание – это мир, ум – это только форма...

Усилия образующего направления на изощрение этой формы. Цель его – вырастить умного человека, не обогащенного в информации, но изощренного в способностях своих. Содержание предметов, их польза, необходимость, занимательность менее важна, нежели формальные качества знаний, наполняющие эти предметы. Эти формальные качества должны быть таковыми, что при усвоении изощряли бы ум и вместе делали его сильным, устойчивым, жизнедеятельным...

Воспитывающим в этой школе является то, что она доставляет возможность забыть о спешке и количестве знания, но

постичь «красоту мира», который познается, доставить ученику глубокое впечатление, которое ляжет на его душу. Возбуждается не только рассудок, но и все существо, навстречу прекрасному – человек начинает не рассуждать, а переживать»¹.

Приведенные отрывки дают достаточно ясное представление об идеях «формального» или «классического» образования, нередко встречающиеся в практике и сегодня, а также о тех основаниях, на которых они базируются. Общим местом для этой группы моделей образования является то, что все они основываются на представлении о процессе развития способностей как стихийном и спонтанном приобретении культурных форм мышления, чувствования за счет особого строения, внутренней структуры или формы организации содержаний предметных знаний, усваиваемых в ходе обучения человека, а также и особой формы их усвоения, главным образом, имитирующей самостоятельную поисковую и исследовательскую научную деятельность. При этом практически не учитывается то, что новые культурные средства и способы мышления, которые якобы сами собой усваиваются неким косвенным образом, и способы, лежащие в основе использования вновь построенного знания, необходимого лишь для решения нового класса предметных задач, – это совершенно разные психические новообразования. Неудивительно, что в этих условиях формирование собственно мыслительных способностей до тех пор, пока ими прямо и непосредственно не начинают заниматься, выделять, рефлексировать, осознавать и специально тренировать, остается проблемой. Им просто неоткуда взяться в качестве прямых продуктов учебной деятельности. Точнее, они могут появиться с известной долей вероятности, при этом, весьма небольшой, только как побочный эффект и результат многократного повторения одних и тех исследовательских процедур, направляемых сначала педагогом и осуществляемых при его помощи, а затем, самое главное, – самостоятельных попыток учащихся совершить нечто подобное, что, в силу сложности данных процедур, мало кому из них удается.

Категория формы должна быть поэтому приведена здесь в соответствие с тем содержанием и материалом, которые она поз-

¹ Розанов, В.В. Сумерки просвещения / сост. Н. Щербаков. – М. : Педагогика, 1990. – С. 69.

воляет организовывать. Форма, присущая конкретным умениям использовать определенные конкретные предметные знания, и форма, лежащая в основе сформированных способностей, обеспечивающих усвоение этих знаний в репродуктивном или продуктивном режиме осуществления образовательной деятельности, могут быть правильно поняты и соотнесены друг с другом при условии использования таких общих категорий теории деятельности, как «средство» и «способ действий». Ведь одно дело – использовать усвоенные конкретные или абстрактные знания и умения их применять в решении определенных классов практических задач, и совсем другое – использовать общие культурные способы самого приобретения этих знаний и умений в ходе образовательного процесса, учебной деятельности. Другими словами, процессы обучения далеко не всегда ведут к становлению и развитию новых действительно культурных способностей к самообучению, самообразованию. То же самое можно сказать и по поводу недоразумений, возникающих в связи с изобретением в свое время теории так называемого «воспитывающего обучения», отождествляющей напрямую процессы обучения и воспитания.

Таким образом, мы приходим к необходимости обращения к праксеологическим философско-методологическим различиям, которые можно получить в рамках применения категорий общей теории деятельности и системно-деятельностного подхода в целом к пониманию образования как феномена культуры.

2.2. Образование как феномен культуры с позиций системно-деятельностного подхода

В сложившейся исследовательской практике обращения теоретиков образования к понятию деятельности, а затем при помощи его – к анализу процесса образования и образовательной деятельности – наблюдаются попытки выделить и сопоставить имеющиеся весьма различные и даже в чем-то противоположные подходы к самим исходным основаниям построения общей тео-

рии деятельности. При этом обычно выделяют и рассматривают в качестве основных и противоположных друг другу два подхода и соответственно две версии теории деятельности: психологическую и социологическую (социотехническую, методологическую). Они рассматриваются как лежащие в разных плоскостях, составляют как бы разные видения общего объекта исследования (человеческую деятельность), а потому и дающие лишь односторонние проекции на него через призму своих предметов и порождающие поэтому совершенно различные и не связанные между собой основания и парадигмы образовательных теорий. Между тем, объединить обе версии, консолидировать и конфигурировать в рамках некоего общего видения представляется чрезвычайно продуктивным как в общетеоретическом плане, так и с точки зрения их применения к теории и практике образования.

Версия понимания человеческой деятельности в контексте философии культуры и общей теории культуры, разработанная М.С. Каганом, рассматривается исследователями довольно редко и при этом используется односторонне и фрагментарно, главным образом, в контексте анализа структуры и содержания тех способностей и личностных качеств человека, которые необходимо формировать и развивать в ходе образования, поскольку содержание последнего должно быть изоморфным человеческой культуре в целом. Так, к примеру, со ссылкой на размышления и выводы М.С. Кагана, указывают иногда на необходимость включения в содержание целей образования формирование такого культурного качества, как способность к проектированию, которая слабо или вообще не представлена в традиционной образовательной парадигме и практике, поскольку из трех форм «духовной предметности» в ней находит должное отражение, по сути, одна – знание. Если ценности как-то и представлены в репродуктивно-катехизическом (назидательно-наставническом плане) плане, то проективность отсутствует вовсе¹. Между тем, задачу синтеза различных версий теории деятельности можно решить только путем выхода в иное, надпредметное, а точнее, метапредметное пространство, которое может быть построено на методологическом фундаменте философии культуры, использующей взятые

¹ См., например: Суртаев, П.Б. Парадигмы педагогической науки и практики: аспект сосуществования : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2006. – С. 57; Тхагапсоев, Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 108.

в единстве общие принципы системного и деятельностного подходов. Такое рассмотрение деятельности и культуры позволяет выявить системное взаимодействие объективно-социологических и субъективно-психологических сторон в их становлении, функционировании и развитии. Как отмечает М.С. Каган, «системное представление о человеческой деятельности открывает философии путь к *целостному видению культуры*»¹. Продолжив эту мысль, можно сказать, что системное же представление о культуре как форме бытия, которая образуется человеческой деятельностью и, в свою очередь, определяет и предопределяет ее специфику, способствует открытию пути к целостному видению самой человеческой деятельности.

Попробуем рассмотреть имеющиеся основные подходы и версии теории деятельности в их сопоставлении друг с другом относительно возможностей применения к исследованию парадигмальных оснований различных теорий и практик образования.

Психологический подход к построению теории деятельности, начало которому было положено в работах научной школы А.Н. Леонтьева, а затем получивший развитие в различных направлениях исследований близких к ней школ П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, привел к построению некоторой общей версии, в рамках которой человеческая деятельность сводится, по сути, к деятельности отдельного индивида. Это процесс, который он сам же и строит, и осуществляет, исходя из своих индивидуальных потребностей и мотивов. При этом, по А.Н. Леонтьеву, деятельность, в отличие от простого отдельно рассматриваемого исполнительского действия, должна иметь некий жизненный смысл для человека, что обеспечивается только в том случае, когда у него есть общая цель, полностью совпадающая с основным мотивом поведения человека в данной ситуации. При этом все отдельные действия, входящие в структуру деятельности, также должны быть опосредованно связаны с этим общим мотивом и целью, придающими ей особый личностный смысл. Только в этом случае они становятся элементами ее общей структуры. «Смысл действия меняется вместе с изменением его мотива. По своему объективному содержанию действие может остаться почти тем же самым, но если оно приобрело новый мотив, то

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 45.

психологически оно стало уже иным. Оно иначе протекает, иначе развивается, ведет к совсем другим, субъективно, следствиям; оно занимает другое место в жизни личности»¹. Действия, в свою очередь, разбиваются на отдельные операции, которые позволяют говорить уже о способах ее выполнения².

Собственно деятельностью в полном смысле этого слова при таком толковании можно считать только субъективно творческие ее виды, поскольку если человек работает, к примеру, для того, чтобы заработать на жизнь, то это называть деятельностью уже нельзя, поскольку мотив действий, то, ради чего она осуществляется, не совпадает здесь прямо и непосредственно с общей целью действий, то есть производством некоего конкретного продукта, в обмен на который он и получит некую денежную сумму, необходимую ему для удовлетворения определенных потребностей, не имеющих к данному делу прямого отношения. К слову сказать, тогда и образовательной деятельностью можно будет назвать только такую целостную совокупность учебных действий, когда у ученика общий мотив этих действий совпадает с конечной целью этих действий (приобретение, к примеру, новых конкретных знаний и умений), а не тогда, когда он старается ради высокой оценки, стремясь получить при этом поощрение или избежать наказаний. Не случайно поэтому, что и на звание и статус вполне сформированной учебной деятельности, по мнению В.В. Давыдова, по-настоящему могут претендовать только такие ее виды, которые соответствуют продуктивным, исследовательским формам организации процесса учения, когда ученики выступают подлинными субъектами этой деятельности, в которой они, руководствуясь познавательными мотивами, должны сами ставить перед собой учебные задачи, строить новые знания и способы оперирования ими при решении определенных классов квазипрактических предметных задач.

С другой стороны, деятельностью, согласно данной версии, можно называть любое поведение, при котором мотивы его субъекта совпадают с целями. К примеру, можно говорить об обще-

¹ Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / Теории учения : хрестоматия. Ч. 1. Отечественные теории учения. – М. : Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. – С. 55.

² Там же. – С. 46.

нии новорожденного малыша с матерью, об игровом поведении детей, об интимно-личностном общении подростков как ведущих для определенного возраста видах деятельности. Под ту же рубрику подпадают и такие сложные виды активности человека, как рефлексия, мышление или коммуникация, которые в этом случае могут рассматриваться и быть интерпретированы как особые отдельные виды деятельности, существующие наряду с собственно преобразующей профессионально организованной трудовой деятельностью.

Обратим внимание на то, что при таком, то есть психологическом подходе, человеческая деятельность вообще и образовательная в частности, предстают преимущественно или всецело как некий продукт индивидуальной активности человека. А способности к деятельности и процесс формирования этих способностей, а также более конкретных знаний и умений при таком понимании ее природы, зависят не от наличия культурного общезначимого способа или множества способов, которыми она осуществляется, содержания и характера тех объективно обусловленных культурных норм, которыми должен при этом овладеть и воспользоваться человек. Они рассматриваются как зависящие, в первую очередь, от смыслообразующего отношения общего мотива производимых человеком действий к его общей цели (что, заметим, само по себе является, конечно, одним из важнейших развитых смыслообразующих моментов этого процесса, которые могут быть в действительности весьма различными – А.Н). Как отмечает в этой связи А.В. Хуторской, «образование с этой точки зрения – система сменяющихся друг друга деятельностей» индивида, а сама учебная «деятельность – мотивированный процесс использования учеником тех или иных средств для достижения собственной или внешне заданной цели. То есть выделяются субъект, процесс, предмет, условия, способы, результаты деятельности. Деятельность раскладывается на отдельные действия, процесс начинается с постановки цели. Далее следует уточнение задач, выработка плана, установок, схем предстоящих действий, после чего ученик приступает к предметным действиям, использует определенные средства и приемы, выполняет

необходимые процедуры, сравнивает ход и промежуточные результаты с поставленной целью, вносит коррективы»¹.

В отличие от традиции, установленной психологами, Г.П. Щедровицкий ввел представление о согласованной и принятой в обществе или в его отдельных группах и профессиональных сообществах социокультурной норме как особой форме, собственно и придающей организованность деятельности, конституирующей ее, предопределяющей ее результативность и эффективность. При этом отдельные люди с их индивидуальными и личными мотивами и целями лишь постольку попадают в пространство функционирующей и развивающейся по собственным объективным законам деятельности, поскольку оказываются носителями этих норм, вынужденными их учитывать и приспособляться к ним. Более того, если эти нормы нарушаются, то и сама деятельность перестает существовать как таковая, а подчинение ее нормам означает вместе с тем, скорее, то, что именно деятельность как особый объективный феномен сама осуществляется через индивидов, чем то, что они ее субъективно реализуют.

В рамках такого понимания мир деятельности представляется не только функционирующим подобным образом, но и развивающимся по своим собственным объективным законам рефлексивного оформления продуктов и процессов системогенеза в деятельности, то есть образования в ней новых типов и видов, сложных кооперативных связей между ними, обеспечивающих развертывание различных все более сложных и адаптированных к внешней среде систем и сфер человеческой практики.

По версии Г.П. Щедровицкого, само появление новых видов или типов деятельности, в том числе и деятельности учения и обучения, подчиняется объективным закономерностям, когда возникшие или прогнозируемые затруднения и разрывы в уже существующих ее типах или системах снимаются за счет появления новых средств и способов работы, создания новых сервисных видов деятельности, отвечающих за их производство, а также за счет изменения функций, строения и содержания работы организационно-управленческих звеньев, осуществляющих системное увязывание всех этих элементов в рамках общей кооперации.

¹ Хуторской, А.В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 108.

Люди, создающие, таким образом, новые виды и системы деятельности в своей творческой и инновационной работе, подчиняются также этим особым объективным закономерностям, даже если и не осознают их и не подозревают о их существовании.

То же самое можно сказать и об исследованиях процессов функционирования и развития мышления, коммуникации и т.д. Как отмечает в этой связи В.М. Розин, в методологии Г.П. Щедровицкого и «исторический процесс развития мышления сводился к набору структурных ситуаций (разрыв в деятельности, изобретение знаковых средств, позволяющих преодолеть этот разрыв, образование на основе знаковых средств новых знаний и операций мышления). Все это действительно позволяло вести эмпирическое исследование мышления, но мышления, взятого лишь со стороны объективированных знаковых средств и продуктов. По сути, анализировалось не мышление как форма сознания и индивидуальной человеческой деятельности, а «вырезанная» (высвеченная) естественнонаучным подходом проекция объективных условий, определяющих мышление; эта проекция и называлась «мыслительной деятельностью»¹.

Сам Г.П. Щедровицкий, по-видимому, возражал бы против таких суждений и оценок в понимании собственной версии теории деятельности, поскольку подчеркивал принципиальные различия системно-деятельностного и натуралистического естественно-научного подходов к процессам познания и мышления². Что же касается его отношения к существующим психологическим версиям мышления и мыслительной деятельности, то он его выражал вполне определенно, последовательно и образно: «Со всех сторон я слышу: человек!.. личность!.. Вранье все это: я – сосуд с живущим, саморазвивающимся мышлением, я есть мыслящее мышление, его гипостаза и материализация, организм мысли. И ничего больше... Я все время подразумеваю одно: я есть кнехт, слуга своего мышления, а дальше есть действия мышления, моего и других, которые в частности, общаются»³.

¹ Розин, В.М. Эволюция взглядов и особенности философии Г.П. Щедровицкого // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 145.

² Щедровицкий, Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системнодеятельностного подходов / Избранные труды. – М., 1995. – С. 143–154.

³ Щедровицкий, Г.П. А был ли ММК? // Вопросы методологии. – 1997. – № 1–2. – С. 46.

Данную версию понимания деятельности Г.П. Щедровицкий не случайно называл поэтому социологической или социотехнической, понимая ее отличие от психологической теории деятельности, призванной, по его мнению, объяснять процессы вхождения человека в деятельность (в том числе и в творческие ее типы), которую он застает как вполне сложившуюся уже до него и требованиям которой должен подчиняться.

Методологическая версия теории деятельности рассматривалась и предлагалась, таким образом, как предельно общая концепция, возникшая на основе социотехнического понимания сущности деятельности с акцентировкой на системообразующую роль двух начал в ней: нормативно оформленного преобразовательного отношения человека к реальности, реализуемого в функционирующей его деятельности, и рефлексивного отношения к самому преобразовательному и любому иному действию или поведению, осуществляемому в различных процессах инновационного типа. Сам Г.П. Щедровицкий выделял и различал при этом два основных противоположных, по его мнению, направления в построении теории деятельности и ее категориально-понятийного аппарата: логико-социологический анализ механизмов функционирования и развития деятельности в человеческом обществе, с одной стороны, и логико-психологический анализ процесса и структуры вхождения в нее и осуществления индивидами, – с другой ¹.

Задача синтеза столь противоположных подходов к феномену человеческой деятельности, а, следовательно, и к образовательной деятельности, оказывается, таким образом, отнюдь не простой и не тривиальной. Как отмечает В.И. Слободчиков, «опыт рационального изучения деятельности в качестве специфического целостного объекта хотя и позволил выявить целый ряд его структурных характеристик, но сегодня они предстают в виде двух непересекающихся, параллельных рядов: структур массовой деятельности (в форме различных социальных производств) и структур частной (приватной) деятельности отдельного индивида. Достаточно сопоставить ряды понятийных расчленений категории деятельности в методологии (школа Г.П. Щедровицкого) и

¹ Щедровицкий, Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Избранные труды. – М., 1995. – С. 235.

психологии (школа А.Н. Леонтьева), чтобы окончательно перестать понимать, о какой (чьей и в каком месте выполняемой) деятельности идет речь; и уж тем более, теряется всякая возможность выстроить конструктивное представление о ней в целях решения целого ряда фундаментальных проблем... (развитие человеческих способностей, профессиональная компетентность, содержание образования – список можно продолжить)»¹.

А.В. Хуторской по тому же поводу пишет: «Различия в толковании сопряжены с понятием человека, его функциями и ролью по отношению к деятельности: является ли он носителем индивидуальных деятельностей, из совокупности которых складывается весь универсум человеческих занятий или, наоборот, человек есть воплощенная в индивидуальном случае некая универсальная деятельность? Особенно ярким это противоречие становится при переходе от общего понятия к понятию образовательной деятельности. Само образование в данном случае может относиться к двум различным и взаимосвязанным сущностям – отдельному ученику и совокупности людей, например, всему человечеству»².

Образовательная деятельность с точки зрения социологической версии общей теории деятельности представляется в действительности как процесс, в котором достигаются особые результаты, связанные с приобщением человеческих индивидов к существующей культуре деятельности и освоением этой культуры, воплощенной в нормах, общезначимых образцах, алгоритмах, средствах и способах осуществления. Это усвоение уже существующей общественной культуры деятельности осуществляется, в свою очередь, за счет следования и подчинения учащегося особым социокультурным нормам организации уже самой учебной и образовательной деятельности в целом, носителем которых выступает сначала педагог, а затем, возможно, и сам учащийся. Он, в таком случае, становится уже носителем норм развитого образовательного процесса и индивидуально организованной им самим деятельности самообразования.

¹ Слободчиков, В.И. О нормативном статусе учебной деятельности (логико-психологический анализ) // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО. – 2003. – С. 30.

² Хуторской, А.В. Указ. соч. – С. 108.

В своих работах О.С. Анисимов ³, выступающий одновременно как методолог и психолог, дополняет и уточняет названную выше методологическую теорию принципиально важными компонентами, что отражается в особом сочетании и попытке органического синтеза ее с психологической версией на основе внесения различий, связанных с заимствованием логических и онтологических идей Гегеля. Это способствует, по его мнению, существенному прогрессу в становлении языка синтетической общей теории деятельности как основного результата методологических исследований, выступающего единым основанием организации рефлексивных процессов.

При этом им предпринята попытка ввести различия мира деятельности и мира, так сказать, додеятельностного, в котором еще «до» или «вне» деятельности человек попадает в среду «жизнедеятельности», среду «социодинамическую», а затем «социокультурную», где он вступает, соответственно, сначала в процессы потребительского поведения с установкой на удовлетворение своих многообразных внутренних потребностей, затем в процессы общения, согласования своих действий с другими людьми, процессы коммуникации, осуществляет мышление, осваивает культурные нормы использования обычного языка и отчасти специальных профессиональных языков. Все, что есть и осваивается им в «додеятельностном» мире, переходит в снятом виде в собственно мир деятельности (под каковым понимается универсум исключительно профессионально организованных видов, систем и сфер трудовой деятельности – А.Н.) и там преобразуется, получая свою деятельностную специфику, которая обусловлена особой требовательностью, жесткостью, а потому результативностью и эффективностью деятельностных, то есть трудовых норм в их отличии от норм обычного поведения.

Таким образом, в предложенной О.С. Анисимовым версии теории деятельности предлагается отличать процессы поведения от собственно деятельности, и соответственно, способности общекультурные – от собственно деятельностных. При этом сами способности как особые свойства человека, его психофизические механизмы увязываются с потенциальной готовностью соответ-

³ Анисимов, О.С. Методология: функция, сущность, становление. – М., 1996; его же: Педагогическая акмеология: общая и управленческая. – Минск, 2002; и др.

ствовать определенным культурным нормам поведения и деятельности. Соответствие наиболее общим, универсальным культурным и деятельностным нормам означает достижение наивысших уровней и в развитии индивидуальных способностей.

Образование в контексте этой общей, объединенной версии теории деятельности предстает как процесс, в который человеческий индивид вступает, как существо, подчиняющееся (независимо от того, осознает ли он это рефлексивно или нет) двойному ряду социокультурно обусловленных норм, по которым ему предлагается жить и действовать. С одной стороны, он должен так или иначе соотнести свои потребности, мотивы и цели с предстоящими ситуациями и целями учебного процесса, а также имеющимися в наличии способностями и осуществить, таким образом, свое понимание, мотивацию и самоопределение относительно них, а с другой, должен, в случае позитивного решения относительно своего вхождения в образовательный процесс и участия в нем, подчинять свои действия определенным социокультурным и деятельностным нормам, задаваемым ему извне или же, напротив, построенным им самим, но опять-таки по определенным культурным правилам и нормам, что требует от него способностей более высокого порядка и уровня.

В рамках рассмотренных выше концептуальных схем человеческой деятельности и соответствующего им различного видения образовательного процесса в целом остаются вне поля зрения или, во всяком случае, не в центре внимания процессы культурогенеза человеческой деятельности, возникновения, становления, функционирования и развития ее культурной составляющей, являющейся предметом воспроизведения, трансляции и усвоения в ходе образования. При этом и само образование не рассматривается как феномен и органическая сторона культуры в целом как системного объекта, что препятствует возможности реализации более полного учета специфики и поиска пути к синтезу имеющихся различных версий теории деятельности в их применении к образованию. Обратимся поэтому теперь к версии, которую можно было бы назвать культурологической, а точнее, по-видимому, версией понимания человеческой деятельности в контексте философии культуры.

М.С. Каган, предложивший эту версию, построил ее на основе синтеза и учета требований общего системного подхода к

исследованию взаимодействия человеческой деятельности и культуры как ее произведения и особого продукта, применения некоторых идей синергетики и категорий философии культуры, заложил основы для последовательного развертывания системного анализа (включающего системно-функциональный, структурный и генетически-исторический подходы) культуры как продукта и главного отличительного свойства, характеризующего способ осуществления человеческой деятельности, и вместе с тем как особого механизма и способа его наследования, отличающегося от биологических и физиологических механизмов генетической передачи программ поведения у животных. Образование в контексте этой версии теории деятельности может быть представлено как важная составная часть общего механизма культурного наследования и как сторона процесса и общего способа осуществления человеческой деятельности, взятой в целом как единая система. Образование отвечает за формирование и постоянное развитие сущностных сил и качеств человека как носителя, субъекта и творца культуры.

Поскольку культура предстает при этом как один из типов бытия, взаимодействующий особым образом со всеми остальными основными типами бытия: природой, обществом и человеком, открывается возможность увидеть человеческую деятельность и культуру в целом, а образование как существенную сторону феномена культуры и деятельности, в гораздо более широком и масштабном контексте как по их содержанию, так и по форме. Это позволяет по-иному подойти и к обсуждаемым выше проблемам различий, противоположностей и возможностей синтеза психологической и социологической версий теории деятельности вообще и относительно их применения к образованию.

Начнем с рассмотрения специфики культурологического понимания деятельности с позиций функционально-системного анализа культуры. Функциональный подход в методологии системного исследования является исходным, поскольку соответствует важнейшему ее принципу: двигаться в анализе от целого к частям, от целостности к элементам, их связям и отношениям, а не наоборот. При этом надо учитывать, что чем выше уровень сложности системы, тем шире спектр направлений ее активности, реализуемых ею внешних функций. Культура, как отмечает

М.С. Каган, относится именно к числу таких полифункциональных систем. Рассматриваемая с этих позиций, она сама предстает как нечто системно-целостное и подобно тому, как искусство воссоздает в иллюзорной форме человеческое бытие во всей его целостности, «культура реализует это бытие именно как человеческое во всей полноте исторически выработанных им качеств и способностей. Иначе говоря, все, что есть в человеке, предстает в виде культуры, и она оказывается столь же разносторонне богатой и противоречиво-дополнительной, как сам человек – творец культуры и ее главное творение»¹.

При всем этом многообразии необходимо выделить основную функцию, назначение культуры, отличающие ее как целостное образование от всех иных типов бытия и придающие человеческому бытию его специфическую системно-целостную определенность. Анализируя соотношение таких типов бытия, как природа, общество и человек и задавая вопрос, каким образом в человеческом бытии и в человеке становится возможным гармоническое системное соединение природного и социального начал, их, по сути, взаимное отождествление, М.С. Каган поясняет: «человек есть животное, способом существования которого является *продуктивная деятельность*, а не спонтанная жизнедеятельность. Одно из существеннейших отличий человеческой деятельности от жизнедеятельности животных в том и состоит, что последняя обращена только на удовлетворение их витальных потребностей, тогда как первая призвана решить, наряду с данной задачей, и другую – *заменить атрофированный у человека генетический механизм передачи от поколения к поколению и от вида к индивиду всех поведенческих программ новым механизмом – механизмом «социального наследования»*. Для этого необходимо «опредмечивание» (Гегель) накапливаемого человеческого опыта, позволявшее сохранять в объективированном и отторгнутом от самого человека – и потому не исчезающем с его смертью – виде добываемые им знания, ценности и умения. Так *биологическое* существование становилось одновременно *социальным*, благодаря неизвестному природе виду активности – *человеческой*

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 19–20.

деятельности. В результате человеческая деятельность породила новую – четвертую форму бытия – культуру»¹.

Культура, не охватывая собой, таким образом, все результаты человеческой деятельности, поскольку значительная часть их предназначена не для последующего использования в механизме социального наследования, а для непосредственного и прямого потребления и удовлетворения тем самым жизненных потребностей как первичных, так и отчасти вторичных, является при этом тем главным и становящимся все более важным и значимым особым ее продуктом, производство которого обеспечивает создание, само существование и воспроизводство программ продуктивной человеческой деятельности, их трансляцию и усвоение, то есть воспроизводство людьми всей своей деятельности в целом. Культура пронизывает все аспекты деятельностного существования человека. Она придает деятельности те особые качества, которые отличают ее от жизнедеятельности животных и задает набор всех способностей и качеств, которые отличают человека и общество от животных и организации их чисто природных сообществ.

В философском анализе культуры как формы бытия, образуемой человеческой деятельностью, М.С. Каган выделил своеобразный «круг» или своего рода цикл, в котором обнаруживается «движение от человека к человеку, опосредованное создаваемой им предметностью. Если же развернуть эту схему в исторической плоскости, круг превращается в спираль, ибо каждое новое поколение людей находится на более высокой деятельностной ступени, чем предыдущее, – оно освоило переданное ей культурное наследие и умножило традиционное тем, что само изобрело»².

Этот круг или цикл представлен, по мысли М.С. Кагана, следующими элементами культуры как порождения человеческой деятельности:

а) качества самого человека как субъекта деятельности – качества сверхприродные, т.е. такие, которые, опираясь на данные ему от природы возможности, формируются в ходе становления человечества и воссоздаются каждый раз вновь в ходе становле-

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 40.

² Там же. – С. 42.

ния индивида (по закону «онтогенез повторяет «филогенез», который действует не только на уровне физиологическом);

б) способы деятельности, которые не врожденны человеку ни как представителю вида, ни как индивиду, но которые им изобретаются, совершенствуются и передаются из поколения в поколение, благодаря обучению, образованию, воспитанию.

в) многообразие предметов – материальных, духовных, художественных, – в которых опредмечиваются процессы деятельности, которые становятся «второй природой», творимой из материала «первой», подлинной природы для того, чтобы удовлетворять сверхприродные, специфически человеческие потребности и служить передатчиком этого человеческого начала другим людям; эта предметность культуры оказывается, ибо она отделяется от него и приобретает самостоятельное существование: создатели орудий труда, научных трактатов, идеологических концепций, произведений искусства умирают, а их творения сохраняются и живут века и тысячелетия, подчас причудливо изменяя свои функции по сравнению с тем, что было задумано их создателями (скажем, идолы, иконы, культовые предметы стали жить как музейные произведения, имеющие художественный смысл и значение);

г) вторичные способы деятельности, служащие уже не опредмечиванию, а распредмечиванию тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры; К. Маркс со свойственной ему любовью к образным выражениям мысли говорил, что в труде процесс «угасает в продукте»; применяя этот образ к функционированию культуры, мы могли бы сказать, что в культурном предмете процесс его создания «угасает» для того, чтобы вновь «зажечься» в новой деятельности, извлекающей из него заключенное в нем человеческое содержание;

д) креативные качества человека, вторая роль которого в культуре обусловлена тем, что в процессе распредмечивания он меняется, развивается и становится не только продуктом культуры, но и ее творцом;

е) связь процессов опредмечивания и распредмечивания с общением участвующих в них людей как особым аспектом человеческой деятельности и, соответственно, феноменом культуры... общение людей является, как и предметная деятельность, формой

деятельного – целенаправленного, свободно избираемого, а не транслируемого генетически, практического и духовного – способа реализации потребности человека в человеке как субъекта в субъекте и тем самым отличается от коммуникации как способа передачи субъектом объекту (преемнику, получателю, адресату) определенной информации¹.

Возвращаясь к поставленным выше вопросам, связанным с проблемами наличия противоположных версий теории деятельности (психологической и социологической), попытками их синтеза и их применением к сфере образования, мы можем теперь, опираясь на выявленные выше общие функции культуры как одной из основных общих форм бытия, порожденной человеческой деятельностью и проявляющейся определенным образом во всех ее элементах, попытаться разобраться в причинах этих различий и противоположностей. В рамках культурфилософской версии теории деятельности, построенной одновременно с позиций системного и деятельностного подходов, сама деятельность предстает как системное целое, в котором проявляются и раскрываются в определенной последовательности представленные и логически развертывающиеся элементы, ставшие в свое время предметом преимущественного рассмотрения и исследования в обозначенных выше предметно ориентированных версиях теории деятельности: психологической и социологической.

С позиций философии культуры как более высокого уровня исследования феномена человеческой деятельности, эти версии могут рассматриваться поэтому как частные и более конкретные по своему содержанию научные концепции, развертывающиеся в рамках категорий и понятий, составляющих соответственно предметы психологического и социологического ее анализа. Они, повторим, составляют как бы разные, с различных сторон освещающие общий объект исследования (человеческую деятельность), а потому и позволяющие получить лишь односторонние проекции на него через призму своих предметов. Чтобы объединить эти разные видения и проекции, необходимо подняться над ними и увидеть весь объект, взятый в его целостности. Это удастся сделать только при менее подробном и конкретном научно-предметном освещении названных его отдельных сторон, то есть на уров-

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 41–42.

не философского рассмотрения деятельности и культуры, позволяющем сосредоточиться при этом на самом общем системном взаимодействии объективно-социологических и субъективно-психологических сторон в их становлении, функционировании и развитии. С позиций такого рассмотрения и анализа человеческая деятельность возникает как особый феномен, отличающий ее от жизнедеятельности животных и их сообществ, благодаря появлению культуры.

Появление новых, изобретенных человеком и взятых на вооружение сообществами людей надприродных, «искусственных» средств и способов преобразовательного отношения к природе, организации их «искусственного» коллективно-распределенного использования в рамках развертывающейся системы разделения и кооперации труда, сверхприродных механизмов опредмечивания, трансляции и распредмечивания этих средств и способов деятельности и самой коллективной формы их организации и использования, опосредованных новыми же процессами и механизмами языкового общения и коммуникации – все это свидетельства влияния и прямого воздействия культуры на возникновение, становление, функционирование и развитие человеческой деятельности. В свою очередь, возникновение самой культуры, ее воспроизводство и развитие предполагает, с одной стороны, развертывание процессов и механизмов возникновения, функционирования и развития все более сложных по своему составу и структуре социально-организованных систем человеческой деятельности, с другой, – все более сложных психологических процессов и механизмов вхождения в них отдельных индивидов, осваивающих, реализующих и создающих своими усилиями новые культурные средства и способы организации и осуществления репродуктивных и продуктивных, или творческих, типов и разновидностей деятельности. При этом логика освоения и последующего осуществления индивидом репродуктивных типов деятельности, отвечает требованиям воспроизводства их в рамках существующих социально организованных и культурно оформленных норм и правил, которым необходимо подчиняться, чтобы удержать и не разрушить культурную традицию, на которой основано функционирование данной социально организованной кооперативной системы деятельности.

Логика же освоения и реализации человеком инновационных видов деятельности также не может быть простым выражением его воли и продуктом индивидуального эгоцентрического самовыражения, а должна соответствовать, в свою очередь, особым требованиям, вытекающим из общих закономерностей развития и развертывания новых, более сложных и эффективных систем деятельности и технологий их построения. Психологические процессы и механизмы, которые обнаруживаются при исследовании отдельно взятой индивидуальной человеческой деятельности, не могут не соответствовать и не коррелироваться с требованиями, предъявляемыми к ним со стороны процессов и механизмов становления, функционирования и развития социальных кооперативно организованных систем деятельности. И наоборот, создание, функционирование и развертывание социальных систем деятельности, должно вполне соответствовать природе и логике психологических процессов и механизмов освоения культурных средств и способов осуществления и развития деятельности человеческими индивидами в ходе их образования. И все это при том, что мы имеем дело в действительности с совершенно разными по своему функциональному назначению, содержанию и форме процессами и механизмами, изучаемыми поэтому в рамках разных научных предметов, порождающих различные и даже противоположные по функциональной направленности версии общей теории человеческой деятельности: психологическую и социологическую.

С позиций такого понимания сложного системного строения человеческой деятельности образование представляет собой органическую часть и важную сторону культуры как системного целого и в самой человеческой деятельности – один из важнейших ее элементов, связанных с реализацией различных функций, существующих, с одной стороны, в мире социально организованной деятельности, с другой, – в индивидуальной деятельности и жизни отдельного человека. В культуре в целом как механизме социального наследования программ организации и осуществления человеческой деятельности образование составляет ту его часть, которая связана вначале преимущественно с распределением «тех человеческих качеств, которые хранятся в предмет-

ном бытии культуры»¹, а затем и с наращиванием человеком своих творческих способностей, связанных с созданием им новых культурных ценностей. Следуя логике, заданной М.С. Каганом в осуществленном им общем философском анализе культуры как формы бытия, которая образуется человеческой деятельностью, мы попытаемся выделить основные проявления процесса образования как целостного феномена и органической части культуры.

1. В самом человеке образование как феномен культуры, представленный в ее ставшем виде, проявляется прежде всего в сверхприродных его качествах, характеризующих его как субъекта функционирующих, воспроизводимых в данной социальной системе разновидностей деятельности и соответственно как носителя необходимых для их успешной реализации типовых культурно значимых с поведенческой и профессиональной точек зрения потребностей и способностей, производных от них конкретных знаний, умений, навыков, а также систем ценностей, личностных качеств и т.д. В целом эти качества, как отмечалось выше, формируются, опираясь на данные от природы возможности

(в форме задатков), становятся общезначимыми в филогенезе, в ходе становления человечества и воссоздаются вновь по мере необходимости в ходе становления индивида как субъекта существующей уже до него, воспроизводимой деятельности.

2. Образование как феномен культуры проявляется и в способах осуществления самого процесса приобщения к человеческой функционирующей и инновационной деятельности, рассматриваемой как в ее массовых социально организованных формах, так и в индивидуальных, сменяемых с возрастом человека разновидностях. Оно обнаруживается в наличии вначале в значительной мере стихийных и спонтанных, а затем все более организованных специализированных процессах образовательной деятельности, целью которых является создание благоприятных условий для реализации действий, направленных на эффективное приобщение человека к культуре. Образование как особый вид деятельности обнаруживает себя в наличии специальных программ, технологий, средств и способов деятельности, служащих не для опредмечивания, а для успешного целенаправленного рас-

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 41.

предмечивания и усвоения первичных средств и способов организации и осуществления любой другой человеческой деятельности, необходимых человеку для вхождения в универсум всех деятельностей.

3. В мире многообразных предметов – материальных, духовных, художественных – предметность образования как феномена культуры в общем виде обнаруживается в наличии особых функций, которые придаются или могут придаваться всем этим предметам как воплощениям и хранителям культурных ценностей, что вообще и происходит только в том случае, когда они выступают в качестве образцов, эталонов, в которых опредмечены процессы деятельности, подлежащие дальнейшему распрепредмечиванию и усвоению. В специальном же системно-деятельностном социально оформленном виде предметность образования как особого культурного феномена обнаруживается затем в создании и функционировании особых предметов, специально предназначенных для целевого использования в процессах образования: учебная и методическая литература для учащихся, а затем и для тех, кто их учит или организует пространства образовательной деятельности, а также здания и сооружения, специальная техника и оборудование, материалы для упражнений и тренинга и т.д.

4. В развитом и специальном вторичном его виде образование и соответственно высокий уровень образованности человека проявляется в особых его способностях, связанных с возможностями самостоятельной организации и осуществления им процесса своего самообразования, общеучебных умениях и метапредметных компетентностях, его развитием самоопределения в открывающихся перед ним пространствах образовательной деятельности.

5. В процессе и результатах становления и развития творческого начала человека образование в целом проявляется в сформированных ценностях и установках на совершенствование собственной деятельности, когда он из творения культуры становится ее творцом, что предполагает также формирование и развитие потребности в самоактуализации, самосовершенствовании и саморазвитии своей личности. Особенно благоприятные естественные условия для этого создаются в том случае, когда он ор-

гично включается в практическую инновационную деятельность, направленную на изменение, совершенствование, реструктуризацию существующей социально-организованной системы, в рамках которой он функционирует и которая сама переживает период, связанный с ее развитием и усложнением, а также на изменение технологий того типа деятельности, которым он непосредственно ранее был занят. В специальном виде образование как процесс становления человека, способного к культурным инновациям, творчеству проявляется в организации образовательной деятельности, в рамках которой имитируются в игровой и условной форме творческие виды деятельности и тем самым создаются возможности наращивания не только репродуктивных, но и продуктивных, креативных способностей. В целом же в сегодняшней практике эти способности и качества формируются чаще и в большей степени не только и не столько в специально организованных пространствах образовательной деятельности, но, прежде всего, в самом его повседневном поведении, различных видах до-профессиональной, непрофессиональной и профессиональной деятельности, общении и коммуникациях с другими людьми, направленных на изменение существующей практики.

6. Образование как культурный феномен обнаруживается не только в формировании субъектов предметной функционирующей и инновационной преобразовательной деятельности, но и в приобретении и наращивании культурных средств и способов организации и осуществления индивидуального и коллективного, группового поведения в ходе общения и коммуникации, составляющих важные аспекты и стороны человеческой жизни и деятельности.

2.3. Образование как процесс и результат культурного становления и развития человека

Образование как процесс и результат становления человека в качестве культурного существа должно включать в себя все

основные стороны взаимодействия его с культурой. С одной стороны, сама культура, рассматриваемая в ее филогенезе, является продуктом творчества людей, реализации их креативного потенциала, с другой, – в ходе онтогенеза отдельно взятого человека он сам в определенной мере и степени становится продуктом, то есть творением культуры, носителем того, что ему удалось усвоить из ее богатств: ориентиров, средств и способов организации своей жизни и деятельности. Но что означает и представляет собой сам процесс образования человека как культурного существа в контексте всего цикла функционирования и развития культуры в целом? «Завершая рассмотрение цикла функционирования культуры, – пишет по этому поводу М.С. Каган, – мы возвращаемся к человеку, поскольку он является не только творцом культуры, но и ее творением. Распредмечивая человеческое содержание, заключенное в предметности культуры, человек вбирает его в себя, усваивает его и присваивает, становясь тем самым культурным существом. Естественно, что обретаемое им при этом богатство культурных качеств по своему строению подобно тому, какое составляло ансамбль «сущностных сил» людей, творивших «вторую природу», и что тем самым те, кто ее распредмечивает, уподобляется тем, кто в ней себя опредмечивал»¹.

Вместе с тем, М.С. Каган указывает на различие, с одной стороны, способностей, необходимых для продуктивного творчества культурных предметов и образцов, а с другой, – способностей, обеспечивающих успешные процессы их распредмечивания, освоения и репродукции. Отмеченное «уподобление» культурных качеств людей, характеризующих их как творцов культуры, как тех, кто усваивает продукты этого творчества и, наконец, как тех, кто является уже их новыми носителями при всей структурной изоморфности этих качеств, предполагает поэтому дальнейший их анализ и сопоставление в контексте развертывания единого процесса образования как сложного феномена культуры. Очевидно, что сами по себе эти культурные качества, будучи взаимно дополняющими друг друга, ни по содержанию, ни по своему строению не могут рассматриваться как находящиеся в отношениях полного тождества. Более того, при дальнейшем рассмотрении они выступают, скорее, как три различные

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 300.

и в определенных отношениях противоположные друг другу по своему содержанию и строению группы культурных качеств и способностей, в силу чего они могут дополнять друг друга, образовывать специфические отношения и связи между процессами создания людьми новых культурных предметов, последующего распредмечивания и усвоения ими их содержания, а затем уже прямого и непосредственного их использования в деятельности. В этих разных человеческих культурных качествах и способностях находят свое выражение различные стороны единого процесса простого и расширенного воспроизводства и развития культуры как условия, обеспечивающего, в свою очередь, нормальное функционирование и развитие человеческой деятельности в целом.

Образование в этом процессе простого и расширенного (т.е. обогащаемого инновациями) воспроизводства культуры выступает как центральный элемент механизма социального наследования. Оно (образование) сможет выполнять свою функцию в ее полном объеме и качестве только в том случае, если все эти стороны проявлений человека как культурного существа, то есть и как носителя культуры, и как субъекта, активно и самостоятельно овладевающего новыми ее богатствами, и как ее творца, – будут формироваться в процессе его становления. Состав приобретаемых при этом человеком культурных качеств должен включать в себя, соответственно такому пониманию, не только разные, но и в определенном смысле противоположные элементы. Одни из них необходимы для обеспечения нормального функционирования человека как существа, воспроизводящего усвоенную им в ходе образования и существовавшую еще до него культуру поведения и деятельности, другие – для усвоения новых ее богатств, выражающихся в том числе в инновациях, третьи – для самостоятельного совершенствования, творческого изменения и развития самой этой культуры. Тем самым человек, будучи в результате процесса его образования творением культуры, сам затем становится ее творцом, чем кладется, по выражению М. С. Кагана, «начало нового витка спирали» в процессе развития культуры в целом¹.

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 300.

Таким образом, в самом процессе образования должны быть заложены такие условия, которые могли бы в полной мере обеспечить проявление и становление этих различных личностных качеств и способностей, связанных с усвоением культуры, ее практическим использованием и, наконец, ее творчеством. Эти качества и способности, изоморфные, но не тождественные и даже в определенных отношениях противоположные по своей направленности, в то же время должны взаимно дополнять друг друга, а потому должны присутствовать в процессе образования, рассматриваемом как в его стихийной и спонтанно протекающей форме, так и в форме социально организованной целенаправленной человеческой деятельности, порождая при этом разнонаправленные его парадигмальные ориентации.

Присмотримся к тому, каким образом могут быть при этом связаны друг с другом качества и способности, необходимые, с одной стороны, для творчества и создания новых культурных предметов, а с другой, – для их усвоения, что представляет собой две стороны единого процесса и механизма воспроизводства культуры. Для примера можно сопоставить друг с другом состав тех культурно оформленных и социально организованных процедур, действий и операций, усвоение которых, с одной стороны, необходимо человеку для самостоятельного производства новых научных и прикладных, практико-методических знаний (различных по типу и уровню их обобщения и функциональному назначению), их опредмечивания в неких текстах как продуктах культурного творчества, а с другой, – для нормального полноценного усвоения этих знаний, распредмечивания содержания готовых текстов, уяснения их культурных смыслов и значений. Одни из этих познавательных и коммуникативных процедур являются, таким образом, продуктивными, творческими по своим функциям, содержанию и составу культурно организованных действий и операций, другие, напротив – репродуктивными.

Таблица 1

<i>Состав и содержание действий</i>	<i>Продуктивный тип</i>	<i>Репродуктивный тип</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>

Состав действий	Мыслительные и коммуникативные акты, осуществляемые в позиции исследователя и автора текста.	Коммуникативные и мыслительные акты, осуществляемые в позиции воспринимающего и понимающего авторское содержание текста.
-----------------	--	--

Окончание таблицы

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Содержание действий	Мыслительное продуцирование и опредмечивание объектных и нормативных знаний в текстах. Результат для автора представлен вместе с процессом, к нему ведущим.	Распредмечивание и осмысление знаний, отраженных в текстах, содержание процесса получения которых элиминировано, а результат формализован.

Далее мы можем выделить, соответственно, и рассмотреть два таких типа знаний, различающихся по уровню их обобщения, как эмпирический и теоретический (см. табл. 2 и 3), и проследить различие и взаимосвязь познавательных и коммуникативных процедур, противоположно направленных и взаимно дополняющих друг друга в общем механизме воспроизводства культуры, где есть разные «места» сначала для организованного культурного производства, а затем и воспроизводства этих знаний, осуществляемом в ходе их усвоения, то есть в традиционно понимаемом образовательном процессе репродуктивного типа.

Таблица 2

<i>Уровень</i>	<i>Продуктивный тип</i>	<i>Репродуктивный тип</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Эмпирический	Организованное восприятие, запоминание и описание наблюдаемых объектов в их статике.	Восприятие, запоминание, анализ и понимание текстов, описывающих результаты восприятия реальных объектов.
	Организованное наблюдение, запоминание и описание процессов (явлений в их динамике).	Восприятие, запоминание, анализ и понимание текстов, описывающих результаты наблюдений.

	Сравнение объектов и обобщение знаний путем выделения и абстрагирования существенных устойчивых признаков с фиксацией результатов в соответствующих текстах.	Анализ и понимание текстов, описывающих готовые результаты сравнений и обобщений, выделения существенных признаков объектов.
--	--	--

Окончание таблицы

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
	Подбор или выведение общих терминов и формулирование определений эмпирических понятий (обобщенных представлений), относящихся к классам объектов.	Анализ и понимание текстов, содержащих готовые определения эмпирических понятий.
	Выведение и фиксация в текстах общих способов (правил или алгоритмов) применения эмпирических понятий и формализованных знаний (правил применения, алгоритмов действий, создание их модельных образцов).	Анализ и понимание текстов, содержащих описание общих способов (правило, алгоритм) применения эмпирических понятий и формализованных знаний, презентаций образцов их использования.

Таблица 3

<i>Уровень</i>	<i>Продуктивный тип</i>	<i>Репродуктивный тип</i>
Теоретический	Моделирование и фиксация новых знаний, полученных на материале моделей идеальных объектов.	Анализ и понимание текстов, содержащих описание и презентацию моделей идеальных объектов.
	Теоретическое обобщение и абстрагирование от материала моделей, конструирование идеальных объектов.	Анализ и понимание текстов, содержащих описание и схемы, репрезентирующие идеальные объекты.
	Выведение и фиксация в текстах общих способов применения теорий и моделей для объяснения, интерпрета-	Анализ и понимание текстов, содержащих описание и схемы общих способов и примеров их применения.

	ции, прогнозирования реальных фактов, явлений, событий.	
--	---	--

Выделенные выше познавательные процедуры и действия продуктивного и репродуктивного типов предстают как противоположные по своему составу, способам и операциональному содержанию, вместе с тем, однако, как взаимно дополняющие друг друга. Поскольку знания здесь только добываются и фиксируются одними людьми в ходе продуктивных действий, а затем другими усваиваются благодаря репродуктивным по своему характеру действиям распремечивания содержания готовых текстов, все действия еще никак не сказываются на самой деятельности, для улучшения и повышения культуры которой эти знания нужны. То есть при этом мы опустили такое важное и основное для всей системы человеческой деятельности «место», где эти полученные различными способами знания применяются, так сказать, по их прямому функциональному назначению, то есть в собственно практическом поведении и деятельности как людьми, создававшими эти знания, так и теми, кто их усвоил в ходе своего образования. Заметим, однако, что в этом месте, или пространстве, осуществляется уже воспроизводство не культуры как таковой, а самой практической материальной, духовной или художественной человеческой деятельности, в которой полученные знания выступают в качестве элементов культуры ее организации и осуществления и используются либо как готовые средства и способы, либо как исходные материалы для последующего преобразовательного процесса.

Производство и усвоение знаний как необходимых элементов культуры человеческой деятельности, таким образом, не тождественны процессу их применения, использования в качестве этих элементов в последующей деятельности. В то же время процесс производства знаний может сам выделиться в силу разделения труда в особый тип и разновидности профессионально организованного и культурно оформленного производства научных, технических, технологических, методических, методологических и т.д. знаний, с обслуживающими их процессами обеспечения

культурными средствами, а также трансляции и усвоения этих средств новыми субъектами. С другой стороны, процесс усвоения знаний выделяется как особый вид деятельности, т.е. как учебная деятельность, а его организация и помощь со стороны носителей культуры в усвоении знаний оформляется как социально организованная и обеспеченная своими сервисными звеньями педагогическая практика¹.

Важно учитывать вместе с тем и такое важное обстоятельство, что для тех (исследователей и проектировщиков), кто производит сами новые знания, процесс образования, дальнейшего окультуривания их как субъектов деятельности, не прекращается, а напротив, осуществляется в наиболее развитой и продуктивной его форме, а именно: как процесс самообразования, совпадающий в данном случае в значительной мере с процессом самого производства культурных ценностей, а точнее, сопровождающий этот последний процесс в особом рефлексивном по отношению к нему пространстве. Они производят эти знания и делают открытия, прежде всего, для себя, а затем уже оформляют их для последующего использования и другими людьми в их деятельности. Образование, таким образом, взятое в различных его формах (продуктивной и репродуктивной), пронизывает все процессы производства и воспроизводства культуры человеческой деятельности, и поэтому в определенном смысле культура и образование тождественны друг другу. Вместе с тем, есть и существенные различия, если рассматривать культуру и образование как сферы человеческой деятельности с разными функциями.

Так, если в процессе действительного творчества, выделенные выше познавательные продуктивные действия людей порождают объективно новые знания как культурные предметы и содержания, а репродуктивные процедуры позволяют другим людям, входящим в мир человеческой деятельности, лишь в той или иной степени правильно и полно их усвоить и тем самым приобщиться к ним, то в специально организованном процессе образования, образовательной деятельности дело обстоит несколько иначе. В процессе образования и продуктивные, и репродуктив-

¹ Щедровицкий, Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности / Избранные труды. – М., 1995.

ные действия и операции становятся тождественными друг другу с точки зрения оценки их основной учебной функции. При этом исследовательские действия и текстопорождающие коммуникативные процедуры, оформляющие их продукты носят характер условных, по выражению В.В. Давыдова и В.С. Лазарева, «квази-исследовательских» или «квазипроектировочных». Учащиеся могут, таким образом, с субъективной точки зрения находиться в процессе творчества, делать для себя «открытия», которые, однако, с объективной культурологической позиции, представляют собой не более чем «изобретение велосипедов». В этом специально организованном педагогом процессе мыслительных и коммуникативных действий, продуктивных, то есть творческих по своему характеру происходит усвоение учащимися уже имеющихся в культуре предметных знаний. Неявным образом они учатся при этом одновременно и тому, как производить эти процедуры и действия, и при условии долгого и многократного их повторения под руководством педагога и при его организующей помощи могут усвоить в некоторой степени культуру их правильного осуществления. Этот развивающий способности к продуктивным действиям эффект продуктивного процесса обучения может быть значительно усилен при условии рефлексивного выделения, явного осознания и целенаправленного оформления и тренировки процедур самостоятельного применения нормативной, организующей, то есть общей культурной составляющей этих исследовательских и коммуникативных действий. Использование в процессе образования тем или иным образом организованных условных исследовательских и проектировочных процедур, осуществляемых самими учащимися в качестве средств и способов получения и усвоения новых знаний усложняет, таким образом, всю образовательную деятельность, что позволяет получать в результате ее двойные продукты: с одной стороны усваиваются программные предметные знания, с другой, – формируются способности (с той или иной мерой их рефлексивной культурной оформленности и степенью освоенности) к самостоятельному продуцированию и фиксации новых знаний в текстах соответствующего типа.

Репродуктивные же процедуры и действия, выделенные выше, на первый взгляд, полностью соответствуют природе об-

разовательного процесса как такового в традиционном его понимании. Здесь нет, казалось бы, дополнительных надпредметных по своему содержанию действий, имитирующих нечто другое и культурно более значимое, кроме исполнительских по своей природе действий по решению «квазипрактических» задач, имитирующих применение усваиваемых предметных знаний в обычной повседневной практике или в будущей профессиональной деятельности. Выделенные же выше процедуры восприятия, запоминания, понимания содержания текстов с целью выявления их культурных значений и смыслов – это прямые учебные действия, направляемые на усвоение новых знаний различного уровня и типа. Но так дело представляется только на первый и поверхностный взгляд. В действительности же двойное культурное содержание и усвоение его имеет место и в рамках репродуктивного типа обучения. Если предметом рефлексии, культурного оформления и последующего усвоения становятся сами отмеченные репродуктивные процедуры работы с готовыми текстами, схемами, демонстрируемыми образцами, то это второе содержание образования, связанное с формированием соответствующих общекультурных мыслительных и коммуникативных способностей, или общеучебных умений, представляется как более значимое и применимое затем в процессах самообразования субъектов практически в любой области человеческой деятельности. Таким образом, здесь также возникает возможность говорить о формировании человека как субъекта, владеющего общезначимой человеческой культурой организации и осуществления своей самостоятельной образовательной деятельности, представленной в репродуктивных ее формах. Человек здесь предстает как более высокое по своему уровню творение культуры, возникшее благодаря рефлексивному выделению, оформлению и усвоению принципиально нового культурного содержания, обеспечивающего сам образовательный процесс адекватными ему средствами и способами.

Человек, освоивший знания и умения не только узкопредметного и прагматического назначения, но уже и надпредметного общекультурного уровня, становится, таким образом, в большей мере и степени культурным существом, способным к своему дальнейшему самообразованию как в контексте реализации им

творческих видов и отдельных креативных элементов деятельности, так и в ходе освоения новых профессиональных навыков с помощью репродуктивных форм самообучения.

В индивидуальных процессах и траекториях образования отдельных людей соотношения креативных и репродуктивных компонентов, а также общекультурных метапредметных содержаний могут, разумеется, в значительной степени варьироваться, что зависит не столько от природных психофизиологических предпосылок, сколько от той образовательной среды и системы образования, в которой посчастливилось оказаться человеку. С общей же культурфилософской и системно-деятельностной точки зрения несомненной представляется необходимость целостного единого образовательного процесса, позволяющего в полной мере сформировать и реализовать потенциал и репродуктивных, и творческих способностей человека, необходимых ему в дальнейшей жизни и деятельности как полноценному культурному существу: носителю культуры, субъекту, осваивающему ее новые уровни, и ее творцу. Тот, кто, к примеру, сам создавал тексты, описывающие результаты своих наблюдений, анализа и размышлений, лучше понимает и готовые аналогичные по строению тексты, созданные другими людьми. Если он сам осознает испытываемые им затруднения и проблемы, характерные для читателя, пытающегося такие тексты понимать и интерпретировать, то лучше понимает общие требования к себе как автору подобных же текстов. Само понимание «зеркального» взаимного сервисного отображения продуктивных и репродуктивных процедур, действий, направленных на опредмечивание и распредмечивание культурных содержаний, позволяет несравненно лучше выявлять, усваивать и применять общекультурные способы их организации и осуществления.

В том или ином типе образовательных парадигм могут в различной мере выделяться, оформляться и целенаправленно усваиваться эти общекультурные способы, что позволяет и делает полезным типологизировать и классифицировать их по данному основанию. Если использовать наряду с этим различия по признаку преимущественно используемых репродуктивных или продуктивных познавательных процедур, то возникает возмож-

ность представить эти парадигмы и образовательные системы в рамках следующей (примерной и потому, в данном случае, неполной по составу) матрицы.

Таблица 4

<p><i>Уровень рефлексивного выделения общих учебно-познавательных процедур и действий</i></p>	<p><i>Репродуктивные способы учения</i></p>	<p><i>Продуктивные способы учения</i></p>
<p>Не выделены</p>	<p>Традиционная (знаниевая). Программированного обучения. Полного усвоения. Уровневой дифференциации обучения. Индивидуализации обучения.</p>	<p>Развивающего обучения. Проблемного обучения. Личностно-ориентированное. Игровые. Диалог культур. Вероятностное образование.</p>
<p>Выделены</p>	<p>Компетентностная предметная. Компетентностная. Надпредметная.</p>	<p>Вальдорфская педагогика. Коррекционно-развивающая. Технология саморазвивающего обучения (Г.К. Селевко). Организационно-деятельностные игры (Г.П. Щедровицкий). Мыследеятельностная педагогика (Ю.В. Громыко). Организационно-мыслительные игры и тренинги (О.С. Анисимов).</p>

Рефлексивное осознание и усвоение общих культурных способов приобретения знаний в его репродуктивных и продуктивных формах может быть представлено в этих различных образовательных парадигмах, моделях и системах не только в разном объеме и разной степени выраженности, но и в связи с

разными функциями. Они могут рассматриваться как обслуживающие основную учебную деятельность и своеобразный сервисный «придаток», позволяющий усилить эффективность усвоения обычных предметных знаний и умений. Тогда им отводится не основное, а вспомогательное или свободное внеурочное время¹. Или же, напротив, они рассматриваются как основное современное содержание образования, ведущее и подчиняющее себе все другие предметные занятия как по форме, так и по методам и самому их содержанию. К примеру, в рамках «мыследеятельностной педагогики» (Ю.В. Громыко) предлагается организовать изучение основ наук не путем изучения обычных традиционных учебных предметов (литература, физика, биология, история), а через призму и в контексте освоенных ранее метапредметов: «Знание», «Знак», «Задача», «Проблема», которые и должны составлять основное содержание образования.

Понимание и придание особого значения выделению и освоению метапредметных знаний и умений в качестве важнейшей культурной составляющей процесса образования в целом находит свое выражение в обозначении такой новой парадигмы образования, которая получила название «парадигмы самообразования»². В зарубежной теории образования этой стороне современного образовательного процесса также уделяется определенное внимание. Обучение метапредметным знаниям и общеучебным умениям при этом рассматривается, в частности, как специально выделяемый процесс в образовании, посвященный освоению «метакогнитивных стратегий» и формированию «навыков общего решения задач и проблем»³. В то же время, исследователи отмечают, что данной стороне процесса образования в большинстве случаев до сих пор уделяется явно меньше внимания, чем она того

¹ Технология саморазвивающего обучения (Г.К. Селевко) / Современные образовательные технологии : учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – С. 212–218.

² См., например: Зборовский, Г. Самообразование – парадигма XXI века / Г. Зборовский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. – 2003; Каган, М.С. Образование и самообразование в поликультурном мегаполисе. – СПб., 1999; Трофимова, Н.М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста // Педагогика. – 2003; Щедровицкий, П.Г. Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – № 1; и др.

³ Такман, Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике. – М., 2002. – С. 195–204.

заслуживает. Так, Грегори Бейтсон (V. Bateson), предложивший называть ее вторичным обучением или обучением процессу учебы, отмечает, что это обучение на практике чаще всего представляет собой вряд ли осознаваемый подспудный процесс, редко отслеживаемый его участниками и слабо связанный с темой обучения первичного¹. Между тем, «именно в процессе вторичного обучения, редко оказывающегося под контролем назначенных или самозванных просветителей, обучаемые приобретают навыки, несравненно более важные для их будущей жизни, чем заранее отобранные элементы знания, воплотившиеся в написанных либо естественно сложившихся программах занятий»².

Примечательно, что помимо «вторичного», Г. Бейтсон предложил выделять также и «третичное» обучение», актуальность введения которого возрастает, по мнению некоторых исследователей, именно в современную эпоху с ее характерной особенностью, заключающейся в быстрой и внезапной смене привычных средств и способов деятельности. Как отмечает З. Бауман, «наше время исполнено разрушением рамок и ликвидацией образцов – причем всех рамок и всех образцов, наугад и без предварительного уведомления. При таких обстоятельствах «третичное обучение», дающее знания о том, как нарушать общепринятый порядок, как избавиться от привычек и предотвратить привыкание, как преобразовывать фрагментарные элементы опыта в доселе неведомые образцы, относясь в то же время к любому из них как к приемлемому лишь «до особого уведомления», – при таких обстоятельствах «третичное обучение» обретает высшую адаптивную ценность и быстро становится центральным элементом незаменимого «снаряжения» для жизни, отнюдь не искажая образовательного процесса и не отклоняясь от его истинной цели»³. Третичное обучение предполагает, таким образом, формирование готовности к пересмотру своих метафизических карт, метанарративов, проблематизации наличных знаний и умений, гибкости как важных составляющих общей способности к переобучению, к постоянному самообразованию. Нетрудно также заметить и понять, что речь идет здесь о таких важных качествах человека, которые

¹ См.: Бауман, З. Образование – при, для и несмотря на постмодернити // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 146.

² Там же.

³ Там же. – С. 147.

характеризуют его как творческую личность и которыми он должен обладать именно как творец культуры.

Современная система образования предстает в таком контексте рассмотрения как объединяющая в себе разноуровневые и в определенной степени даже разнонаправленные процессы и виды образовательной деятельности, преимущественным образом формирующие в совершенно разной мере и степени разные качества людей как носителей существующей культуры, как активных субъектов, способных самостоятельно овладевать ее богатствами и, наконец, как людей, способных к ее проблематизации и самостоятельному творчеству, осуществляемому в рамках усвоенных ими высших культурных форм. Объединить все эти разнонаправленные и разноуровневые процессы в составе единой «современной» парадигмы не просто чрезвычайно сложно практически, но и теоретически представляется весьма трудным делом. Речь здесь должна идти о другом: каким образом можно объединить в составе непротиворечивого и системно организованного целостного процесса образования, или в едином образовательном пространстве, элементы различных образовательных парадигм и систем, нацеленные на решение столь разных, но в то же время необходимых для реализации основных функций образования общекультурных задач. Таким образом, мы подходим к необходимости рассмотрения вопросов о полипарадигмальности современного образования, необходимости и возможности гармонизации и синтеза образовательных парадигм в рамках единой целостной системы образования и поиска ответов на них в контексте культурфилософского системно-деятельностного подхода.

Глава 3. СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМ И МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Принципы системно-структурного исследования образовательных парадигм

Реализация общих требований к системному анализу образования как феномена культуры предполагает, что начинать его следует с выявления основной функции образования в составе культуры и человеческой деятельности в целом, отличающих человека от животных. Важно также выяснить роль образования в жизнедеятельности человека, стихийно и спонтанно протекающих процессах додеятельностного и докультурного уровня, сближающих его поведение и действия с поведением животных и их сообществ. Содержательные ответы на эти и другие вопросы по поводу основной и дополнительных функций образования, изложенные в предыдущей главе, позволяют определить более надежные ориентиры для установления содержательного состава различных уже имеющих или потенциально возможных направлений функционирования, изменения и развития процесса образования и образовательной деятельности, различающихся по уровню их влияния на процесс становления человека культурным существом, а также их отношений и связей друг с другом, то есть для структурно-функционального анализа феномена образования.

Эти типы анализа позволяют перейти к структурному и логико-генетическому рассмотрению процесса образования, организации и осуществления образовательной деятельности в единстве эволюционных и революционных моментов их изменений в общем контексте процессов функционирования и развития культуры, рассматриваемой как порождение человеческой деятельности. Необходимость обращения к общему системно-структурному анализу образования как феномена культуры диктуется тем, что без такого понимания в условиях выдвижения множества парадигмальных подходов к теории и практике образовательной деятельности невозможны ни действительно серьезное обсуждение содержательных различий предлагаемых образовательных моделей, ни, тем более, продуктивный поиск единых для них оснований и путей их объединения и синтеза.

Принятый нами подход к определению содержания понятия образовательной парадигмы предполагает рассмотрение ее как системно организованного культурного образца и модели постановки общих целей и задач образования, практических путей, средств и способов успешного их решения, обоснованных в той или иной концепции эмпирического или теоретического типа, разделяемых некоторым профессиональным множеством приверженцев в лице различных специалистов сферы образования. Сами эти концепции опираются при этом на определенное онтологическое видение образования в пространстве жизни и деятельности человека, на особое понимание гносеологических основ и механизмов формирования продуктов образовательной деятельности и систему соответствующих общих для данного сообщества ценностных ориентаций. Это позволяет достаточно четко отделить собственно образовательные парадигмы от тех теоретических или практических инноваций, которые таковыми (т.е. парадигмами) не являются. Но возникает другая специфическая проблема, связанная с тем, что при дальнейшем сравнительном анализе различных парадигм образования, рассматриваемых в контексте решения задач их общей классификации и построения общей системной типологии на основе сопоставления и выявления степени их схожести, различий, противоположностей и возможных совмещений и синтеза, обнаруживается необходимость выхода к более глубоким системным основаниям, нежели те, ко-

которые мы можем использовать на уровне рассмотрения самих парадигм как таковых. На последнем уровне, например, мы можем только выделить и отметить существование образовательных теорий и практических систем с близкими или схожими онтологическими, гносеологическими и аксиологическими основаниями, сторонники которых, тем не менее, не только не сближаются друг с другом в своих позициях, но весьма настойчивым образом представляют общественности свои системы как принципиально различные и даже как противоположные в их существенных аспектах.

К примеру, можно вспомнить в этой связи отечественные психолого-педагогические концепции и практические образовательные системы, объединяемые на некоторых формально общих терминологических основаниях в одну группу «систем развивающего обучения». Относимые сегодня к ним системы Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, если присмотреться к тому, что практически осуществляется в рамках этих систем в пространствах проектирования и реализации сценариев образовательных событий, если судить не только по общему названию, а познакомиться с ними более подробно, а также проанализировать разъяснения их авторов и сторонников, то они предстанут весьма различными и действительно противоположными друг другу по ряду оснований. Если в рамках первой из них общая целевая установка делается на гармоничное развитие всех способностей детей, то вторая ориентирует своих последователей на формирование теоретического мышления у младших школьников, и на этой основе – самой учебной деятельности как особого образования и развитого субъекта этой деятельности. Обе системы объединяют основания чисто формального свойства: общие призывы и декларации о необходимости не просто обучать в рамках конкретных школьных предметов, но развивать при этом психические функции и творческие способности, формировать личностные качества самостоятельности, воли, подлинной учебной мотивации, связанной с широкими познавательными интересами и общей осмысленностью процесса учения. Однако в постановке более конкретных и содержательно сформулированных целей и задач, а также в видении путей, средств и способов их достижения они оказываются различными и даже, по сути, противополо-

ложными. Сторонники системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, идущие также за их общим идейным соратником философом Э.В. Ильенковым, никогда не согласятся с тем, что в рамках системы развивающего обучения Л.В. Занкова, а тем более, в традициях построения обычного содержания школьных предметов можно сформировать подлинно теоретическое мышление у учащихся, да еще и в контексте общей диалектической логики восхождения от абстрактного к конкретному, что считается также принципиально важным и наиболее ценным с точки зрения понимания ими общих функций и миссии образования в целом. Утверждения же последователей системы Л.В. Занкова, что они также формируют теоретические знания и мышление, но понимают их иначе, сторонники системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова расценивают, в свою очередь, как декларацию, за которой скрывается отсутствие различий существенно разных типов мышления и обобщений эмпирического и теоретического планов, формальной и диалектической, содержательной логик. Различия и противоположности поэтому обнаруживаются уже в глубинных слоях онтологического, гносеологического и аксиологического уровня, то есть в самой, по выражению Т. Куна, «дисциплинарной матрице» этих образовательных систем как представляющих действительно разные парадигмы образования. Увидеть их схожесть и конкретные основания содержательного плана, необходимые и достаточные для отнесения к одной из групп образовательных парадигм, тождественных в своих действительно существенных моментах и в тоже время отличающихся, и даже противоположных другим по тем же аспектам, необходимо и возможно, на наш взгляд, только в результате выделения таких более глубинных оснований их классификации и систематизации, которые характеризуют преимущественную общую ориентацию рассматриваемых образовательных систем на один из общих фундаментальных типов бытия, которые выделяются в рамках общей философии культуры.

Таким образом, возникает возможность охарактеризовать общие основания для выделения, классификации и типологизации групп образовательных парадигм, объединяемых не по формальным или случайно присущим им общим свойствам, а по тем общим атрибутивным качественным признакам, которые опреде-

ленным образом определяют их существенное тождество или различие, а также позволяют рассматривать сами эти группы как противоположности в пределах существования одной сущности – образования как целостного культурного феномена.

В рамках общего системно-деятельностного подхода в понимании предмета философии культуры, напомним, такими общими типами бытия предстают природа, общество, человек и культура¹. Образование как особый тип и система деятельности может быть преимущественно ориентированным в своих тождественных, различных и противоположных деятельностных проявлениях на тот или иной из этих типов бытия, что обнаруживается во всех существенных элементах и характеристиках соответствующих образовательных парадигм.

Таким образом, мы можем выделить и охарактеризовать с этой общей точки зрения и культурфилософской позиции четыре основные различные группы образовательных парадигм: природоориентированные, культуроориентированные, социоцентристские, персоноцентристские. Прежде чем подробно характеризовать каждую из этих групп, попробуем определить вначале общий характер их отношений друг к другу. Природа как естественное начало и особый тип бытия, подчиняющаяся в своей эволюции, функционировании и развитии неким объективным законам, противоположна такому типу бытия, как культура, являющейся продуктом такого «искусственного» образования, как сознательная целенаправленная преобразующая человеческая деятельность. Соответственно этому и образовательные парадигмы, ориентированные преимущественно на развертывание и использование природных источников, факторов и движущих сил в построении всего образовательного процесса, оказываются по самому существу своих устремлений, целей и задач, по средствам и способам их реализации, по их концептуальным обоснованиям и общим онтологическим, гносеологическим и аксиологическим ориентирам прямо противоположными группе культуроориентированных образовательных парадигм. Последние в качестве основных и ведущих во всем образовательном процессе источников, факторов и движущих сил выдвигают, соответственно, именно искусственные, биологическим образом не наследуемые механиз-

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.

мы трансляции и воспроизводства человеческой культуры, что сказывается и на понимании самого содержания образовательного процесса, и на постановке его общих целей, задач, и на определении оптимальных и наиболее эффективных организационных форм, средств и способов их достижения. Противоположность этих групп парадигм по их исходным основаниям и всем конкретным проявлениям в теории и практике образования иногда бывает доведена их сторонниками до антагонизма, что вызывает острую полемику. В то же время, не исключено и некоторое встречное движение и даже сближение позиций, но не по основным и принципиальным вопросам, а по тем из них, которые позволяют снять явные крайности, улучшить и укрепить собственные позиции за счет заимствования аргументации у противоположной стороны, как это может происходить в продуктивно осуществляемой дискуссии.

Другие две тоже явно противоположные по отношению к друг другу группы, объединяющие различные по их конкретному содержанию образовательные парадигмы, ориентированные, соответственно, либо преимущественно на социум, реализацию его общих, по необходимости унифицированных требований к образованию, либо, напротив, – на отдельного человеческого индивида и личность, наиболее полную реализацию индивидуальных запросов, интересов, потребностей и мотивов, склонностей и способностей. Одним из проявлений противоположности названных групп образовательных парадигм можно считать, к примеру, хорошо известные, временами затухающие, но вновь и вновь возрождающиеся дискуссии по поводу соотношения дисциплины и свободы в процессе образования, обучения и воспитания. Синтез этих противоположных парадигмальных подходов, противостояние которых доходит иногда до жесткой полемики, не может быть осуществлен без привлечения к рассмотрению двух других, позволяющих углубить рассмотрение существа дискуссии уже на другом системном уровне, где может обсуждаться вопрос о взаимодействии природных и культурных начал в общем процессе образования, что позволило бы вывести спор в продуктивное русло.

В свою очередь, идейное противостояние сторонников природо- и культууроориентированных подходов в образовании не-

возможно конструктивно преодолеть в рамках только двусторонней дискуссии между ними. Существенными моментами в понимании общих системных оснований единого образовательного процесса при этом становится учет социального фактора и особенностей влияния индивидуально-личностного начала человека в культурном его становлении и в реализации его природных задатков и предпосылок в ходе образования.

Таким образом, мы можем предложить схематически изобразить отношения названных групп парадигм в виде условного ромба, противоположные углы которого по вертикали будут, соответственно, занимать: внизу – природоориентированные образовательные парадигмы и вверху – культууроориентированные, а по горизонтали слева – социоцентристские и справа – персоноцентристские. От каждого из этих углов можно наметить возможное движение в сторону совмещения с одной из парадигмальных групп, входящих в другую противоположную пару.

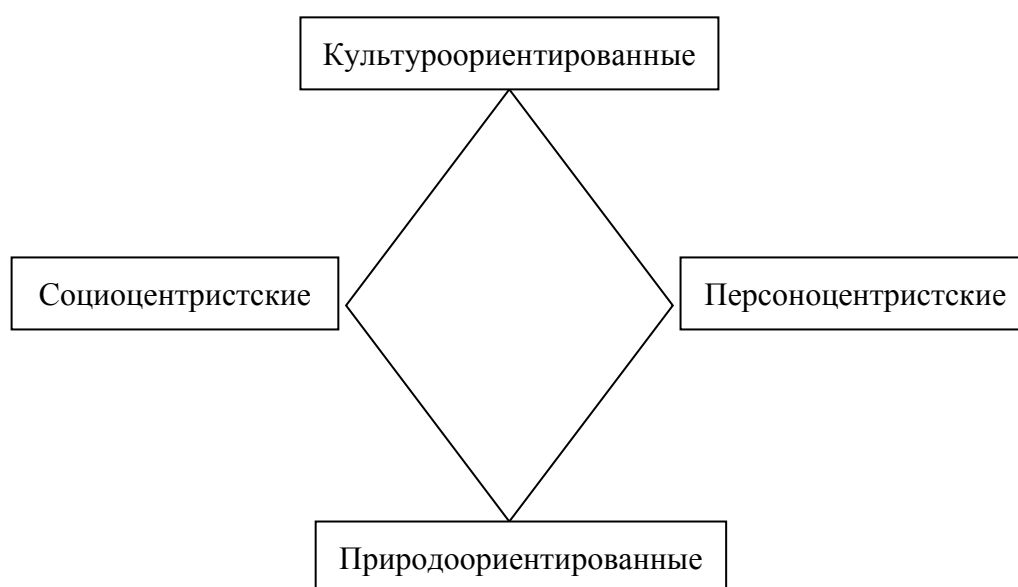


Рис. 1.

Вместе с тем, в этой общей схеме можно найти место тем образовательным парадигмам, теориям и системам, которые совмещают в себе в той или иной мере и степени основную устремленность с учетом требований, диктуемых одной из сторон другой противоположной пары. К примеру, культууроориентирован-

ные по своему основному содержанию и существу образовательные парадигмы могут вполне органичным образом совмещаться с требованиями учета индивидуальных запросов, личных интересов и склонностей, потребностей и мотивов, связанных с самореализацией и самоактуализацией человека, но не переходить при этом границу, фиксирующую эти парадигмы именно как парадигмы культууроориентированные и отделяющую их от парадигм, ориентированных преимущественно на развитие индивидуальных и личностных начал. Точно так же можно представить и найти реальные примеры сближения и органичного совмещения культууроориентированных парадигм с требованиями, диктуемыми социоцентристскими парадигмами, если учесть при этом, что эти последние требования могут быть существенно разными, а сами культурные ценности создаются и становятся востребованными в соответствующей социальной и социокультурной среде.

Природоориентированные образовательные парадигмы, в свою очередь, могут сближаться и совмещаться с содержанием как социоцентристских, так и персоноцентристских (индивидуально ориентированных) образовательных парадигм. Достаточно вспомнить, что, к примеру, в некоторых исторически существовавших образовательных теориях и практиках вполне нормальным, приемлемым и даже обязательным по причине своей «полезности» в процессе образования представителей молодых поколений и для укрепления их привычки к дисциплине считалось наказание розгами или другие подобные методы воспитательного воздействия. Причем, все это обосновывается, в конечном счете, именно «природоориентированными теориями» типа известной и популярной в свое время в истории менеджмента «Теории «Х», согласно которой все люди от природы ленивы, не хотят самостоятельно трудиться и меняться в лучшую сторону ни в умственном, ни в физическом отношении, ищут только отдыха и развлечений, а потому управляющему надо вести себя по отношению к ним подобающим образом, используя в основном метод «кнута и пряника». В какую сторону склоняется в таком случае образовательная парадигма, нетрудно догадаться: она, по сути, становится социоцентристской с явно выраженным авторитарным уклоном, но с теоретическим обоснованием «природоориентированного» типа. Также понятно, в какое из других направлений может сдви-

гаться образовательная концепция и практика в том случае, когда на вооружение берется прямо противоположная по содержанию «Теория «У», согласно которой все люди по природе трудолюбивы, инициативны и любознательны, желают с наибольшей полнотой реализовать отпущенные им способности и развивать их, поэтому с целью мотивации надо только создавать соответствующие условия и максимальный простор для их творческого самовыражения и проявления скрытого потенциала. Придерживаясь подобных взглядов, можно получить разновидность «смешанной» индивидуально-ориентированной образовательной парадигмы, основанной на особых представлениях о природных склонностях и способностях людей. Однако прежде чем говорить о возможных вариантах сближения и гармонизации образовательных парадигм и моделей, ориентированных на различные типы бытия, необходимо выделить и охарактеризовать их основной примерный состав.

3.2. Типология основных ориентаций, парадигм и моделей образования

Определенные парадигмы образования, как уже отмечалось выше, могут быть признаны действительно таковыми при условии, если имеются в наличии, реально существуют не только исходные идеи и «дисциплинарные матрицы», включающие в свой состав специфические системы ценностей, онтологические конструкции и гносеологические представления, отсылающие к глубинным основаниям образовательной деятельности, но и построенные на их основе конкретные концепции, технологии и практики образования, разделяемые и используемые группами последователей и приверженцев. Эти в той или иной мере концептуально обоснованные конкретные практически реализуемые образовательные системы можно считать в таких случаях образцами и моделями, репрезентирующими и воплощающими какую-либо вполне определенную образовательную парадигму. В то же

время необходимо иметь в виду, что одна и та же базовая парадигма может иметь свои особые модификации и множество образовательных моделей, выступающих как «представительства» и как конкретные, имеющие свою специфику воплощения данной парадигмы на различных ступенях конкретной системы образования: в дошкольных учреждениях, в начальной или в средней общеобразовательной школе, в вузовской практике, а также в работе учреждений дополнительного последиplomного образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров. Они также могут иметь свои конкретные специфические воплощения в форме разновидностей образовательных моделей во всех или во многих национальных системах образования, что придает этим парадигмам уже интернациональный характер и позволяет выделять некое общее и универсальное содержание.

В то же время, за этими парадигмами, с присущими им специфическими дисциплинарными матрицами, теоретическими конструкциями и репрезентирующими их парадигмальными практическими образовательными моделями, лежат абстрактные осознаваемые или неосознаваемые установки более глубокого философского уровня, основополагающие и фундаментальные по своему содержанию, в ценностном и функциональном планах ориентирующие образование преимущественно на тот или иной тип бытия и учет их специфических требований:

– на общество с его специфическими требованиями обеспечения воспроизводства и развития социума в целом и социальными заказами на определенные профессии и социальные типы людей или, что особенно характерно для рыночных условий, на запросы социальных групп, являющихся потребителями образовательных услуг и имеющих возможность их выбора;

– на человека с его потребностями в самовыражении своей субъектности, саморазвитии и самореализации своей личности и максимального раскрытия собственной индивидуальности;

– на природу с формулируемыми «от ее лица» требованиями обеспечения широко понимаемой экологической безопасности и сохранения природных основ жизни на Земле, нормального функционирования и развития человеческого организма в прохождении им жизненного цикла, удовлетворения витальных первичных потребностей человека и раскрытия как общих, так и специфиче-

ских его генетических задатков и одаренностей, сохранения и преумножения физического и психического здоровья;

– на культуру и требования обеспечения ее воспроизводства в человеческой деятельности, взятой во всем ее многообразии, в поведении и жизни людей, а также формирования качеств человека, необходимых для успешной реализации процессов развития самой культуры.

Эти существенно различные и даже нередко в чем-то противоположные друг другу более глубоко лежащие и обнаруживаемые только в результате специального философского анализа общие ориентации образования находят, в свою очередь, воплощение, как правило, не в одной, а в нескольких существенно различающихся и лежащих уже на более конкретном уровне, образовательных парадигмах, а затем – и в еще более конкретных репрезентирующих их образцах и моделях образовательной практики. Такие образовательные парадигмы, ориентированные преимущественно на один из основных типов бытия, могут при этом существенно отличаться как по своим дисциплинарным матрицам, ведущим декларируемым и реально осуществляемым на практике образовательным целям, специфическим средствам и способам их достижения, так и по проектируемым технологиям и обосновывающим их теориям, концепциям. Вместе с тем, они должны восприниматься нами как тождественные и единые в своих более существенных элементах группы парадигм, возникновение которых предопределено некоторой общностью в понимании основных ценностей и функции образовательной деятельности в рамках более общей и абстрактной преимущественной ориентации на определенный тип бытия. Рассматривая возможную типологию таких различных общих парадигмальных ориентаций, а также, следовательно, и типологию воплощающих их групп образовательных парадигм и моделей в контексте философии культуры, необходимо иметь в виду, что образование представляет собой часть и существенную сторону культуры в целом, процесса ее функционирования и развития, что должно существенно влиять на оценку общего культурологического значения и прогнозов относительно перспективности тех или иных образовательных парадигм и моделей в современных условиях кризиса образования.

Начнем анализ с социоцентристской функционально-целевой ориентации образования. Для такой общей парадигмальной ориентации характерна, прежде всего, общая функциональная установка на обеспечение нормального воспроизводства общества, существующих в нем традиций, норм поведения и деятельности людей, сложившейся и функционирующей социальной структуры, политической организации, отношений гражданского общества и государственной системы. Соответственно и специфическими ценностями, так или иначе закладываемыми в содержание образования, становятся принципиальные ориентиры поведения и действий, выражаемые формулами типа: «раньше думай об обществе, а потом о себе», при этом общество может пониматься как в общем космополитическом варианте человечества, борющегося за выживание перед лицом глобальных своих проблем, что бывает довольно редко, так и, гораздо чаще, в виде представлений о Родине, Отечестве, Нации, Народе. Специфическими основными целями образовательной практики в рамках социоцентристской общей ориентации становятся подготовка к будущей практической профессиональной деятельности, выполнению основных общественно значимых функций и социально значимых ролей, а также воспитание патриотов и законопослушных или лояльных граждан. Этими ценностно-целевыми установками определяются обоснование и выбор основных средств и способов организации и осуществления образовательной практики, позиций педагогов, с одной стороны, учащихся и воспитанников, – с другой. Одни, будучи носителями элементов культуры, признаваемых наиболее значимыми и ценными в рамках такой общей ориентации, наставляют, обучают и воспитывают. Другие должны, соответственно, внимательно слушать, стараться добросовестно выполнять указания и предписания, запоминать, стремиться понимать и правильно воспроизводить информацию, приобретать и закреплять предусмотренные общей и единой образовательной программой знания, умения и навыки, а также придерживаться узаконенных в соответствующих уставах форм поведения, общения и коммуникации с преподавателями и друг с другом. Чаще всего с такими общими парадигмальными ориентациями увязывают так называемую ЗУНовскую парадигму, или «традиционную» образовательную систему, подвергающуюся в последние

десятилетия сначала острой и зачастую вполне справедливой критике, а затем – в последнее, новейшее время – по разным причинам вновь «реабилитируемую» и отчасти восстанавливаемую в несколько «обновленной» форме. В отечественной образовательной практике эта парадигма находила и находит соответствующие широко распространенные воплощения, начиная с системы дошкольного образования, где в рамках ее применения на первый план выдвигаются цели подготовки к школе, раннего обучения навыкам чтения и письма, то есть, по сути, практикуется введение элементов школьных предметов с их привычными ЗУНами. Свое продолжение эта ориентация находит в обычной и продолжающейся оставаться массовой практике школьного обучения и воспитания, где имеет место все тот же предметоцентризм, натаскивание на решение стандартных задач, а на место прежней идеологической «накачки» приходят, например, уроки «православной культуры» или другие варианты «конфессионализации» образования, а также настойчивые попытки предложить единственно верную и правильно ориентирующую в вопросах трактовки общественной истории и современности «научно-профессиональную» их интерпретацию¹. В практике вузовского образования эта же парадигма построения процесса и системы образования может воплощаться в давно ставшей также традиционной практике лекционно-семинарской организации занятий, где сначала учебный материал преподносится «в готовой виде» группе студентов в форме предметно-содержательной лекции, затем прорабатывается (повторяется, закрепляется, применяется) на семинарских, практических и лабораторных занятиях, а результаты изучения проверяются в форме тех же традиционных зачетов или экзаменов, в ходе которых в основном требуется правильным образом воспроизвести сведения, содержащиеся в лекциях и учебниках и гораздо реже – продемонстрировать их понимание и умение применять на практике, в особенности при решении нестандартных задач или разрешении проблемных ситуаций. Отсут-

¹ Как отмечает А.А. Гусейнов, «среди многочисленных новшеств в российском образовании постсоветского времени, по крайней мере, три являются своеобразным вызовом философии. Это – а) конфессионализация, б) коммерциализация и в) регионализация образования и воспитания», т.е., когда «процессы образования в обществе спущены на ведомственный уровень». См.: Гусейнов, А.А. В каком смысле мы можем говорить о кризисе образования? // Наука и образование на пороге третьего тысячелетия. – Минск, 2001.

ствие последних элементов в процессе и проверке результатов такого «традиционного» образования, по-видимому, является одной из причин широко обсуждаемой не только у нас, но и в других странах проблемы функциональной грамотности выпускников школ и вузов. Например, американские эксперты констатируют, что имеется существенный разрыв между знаниями и навыками, приобретаемыми в процессе учебы и теми, которые требуются работнику XXI века ¹. Тот же существенный недостаток отмечается и в отечественной практике в оценке результатов деятельности учреждений, занимающихся повышением квалификации или профессиональной переподготовкой в тех случаях, когда в них применяется модель образования, формально ориентирующая его на приобретение профессионально значимых конкретных знаний, умений и навыков, но сводящих весь процесс в основном к информационной накачке «слушателей» некоторыми новыми для них сведениями, относящимися к различным предметным областям. Между тем, в современных отечественных и зарубежных исследованиях интерпретация функциональной грамотности выходит далеко за рамки приобретения индивидом основных, базовых навыков, она соотносится не только со способностью индивида к саморазвитию и полноценной реализации себя в многочисленных социальных ролях, но и с индивидуальным и национальным благосостоянием ².

Критическое отношение, зачастую справедливое, к этой или иным парадигмам и моделям, воплощающим социоцентристскую ориентацию образования в ее крайних выражениях, никоим образом нельзя переносить на саму эту ориентацию, поскольку без нее или, по крайней мере, без позитивного учета ее ценностного и функционально-целевого содержания невозможно практически сформировать полноценную систему образования, отвечающую

¹ Learning for the 21st century, Partnership for 21st century skills, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.21stcenturyskills.org/documents/P21_pollreport_singlepg.pdf. – Загл. с экрана.

² См., например: Десятилетие грамотности Организации Объединенных Наций 2003–2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/russian/events/literacy/literacy.htm>. – Загл. с экрана; Ильин, Г.П. От педагогической парадигмы – к образовательной // Высшее образование в России. – 2000. – № 1; Adult literacy and new technologies: Tools for a lifetime. U.S. Congress, Office of technology assessment, 1993 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/record-Detail?accno=ED361473>. – Загл. с экрана; Tuman, M.A. Preface to literacy: An inquiry into pedagogy practice and progress. – Alabama : The Univ. of Alabama Press, 1987.

требованиям воспроизводства общества и той части его культуры, на которой базируется стабильное функционирование человеческой деятельности.

Более того, необходимо учитывать, что социоцентристская парадигмальная ориентация образования в форме обозначенной выше «традиционной» парадигмы находит свое воплощение не только в соответствующих моделях построения обычного школьного и вузовского образования, но и в таких профессионально специализированных их разновидностях, какими представляются системы образования, сложившиеся в области подготовки к воинской службе в суворовских и нахимовских учебных заведениях, а в последние годы и в кадетских классах и школах, классах МЧС, военных училищах, институтах и академиях, а также, отчасти, в подготовке к другим различным видам государственной службы. Здесь свойства традиционной системы обучения, обычно отмечаемые и критикуемые как ее негативные черты и недостатки, должны рассматриваться как достоинства, которые необходимо, напротив, укреплять и поддерживать: от учащихся требуют умения подчиняться внешне заданному дисциплинарному и уставному порядку, освоения автоматизированных действий в решении типовых практических задач, поддержания иерархических отношений между «начальником» и «подчиненным», руководителем и исполнителем, педагогом и учащимся.

Традиционная «зуновская» образовательная парадигма возникла не на пустом месте. Начало ее с точки зрения состава и содержания дисциплинарной матрицы обычно находят в идеологии и философии Просвещения с его культом знания как главной ценности и установки на обучение всех основам научных дисциплин как основного содержания образования. Отношение к другим типам бытия в рамках обозначенной выше традиционной образовательной парадигмы как разновидности социоцентристской ориентации образования, определяется необходимостью обеспечить эту ее основную ценностную и функционально целевую устремленность. Что касается культуры, то в содержательном плане в ней выбирается главным образом то, что имеет отношение к освящаемым и обосновываемым «наукой» традициям данного социального сообщества, устоявшимся или отчасти новым,

но обязательным или приемлемым для всех образцам и нормам поведения, действий, взаимодействия, общения и коммуникации, способствует их сохранению, закреплению и полноценному воспроизведению. Таким образом, и сама культура рассматривается преимущественно как источник и живое хранилище тех позитивных элементов, которые позволяют обществу сохранить свое общественное устройство, сложившийся порядок, производить свою идентификацию. При этом индивид в процессе образования должен иметь возможность определить и почувствовать свою принадлежность как к человеческому обществу в целом (человечеству), так и к соответствующему сообществу, социальной группе или общности в нём.

Отношения с природой как типом бытия строятся в рамках данной версии социоцентристской ориентации образования также своеобразным и отчасти противоречивым образом. С одной стороны, здесь может использоваться сохраняющийся долгое время в построении единого унифицированного образовательного пространства (программы, учебники, стандарты результатов) принцип: «не можешь – научим, не хочешь – заставим», который реализуется без учета и диагностики природных задатков, направленности одаренности, склонностей и наличия естественной внутренней мотивации. При этом проблемы неискоренимых «двоек» в школах, неспособности учиться одинаково успешно по всем предметам, или хотя бы усвоить на уровне минимальных стандартных требований программу, что имеет свои продолжения и в вузовской практике, «разрешаются» достаточно просто. Для этого используется противоположный принцип: учить преимущественно тому, что хорошо идет само, к чему есть предрасположенность, естественные задатки, мотивация. На остальное же, по возможности, следует либо «закрывать глаза», либо приспособить образовательный процесс к реальным возможностям учащихся и воспитанников с целью выполнения заданного общего стандарта хотя бы в минимальной степени. Для лучшей реализации данного принципа предлагается использовать метод дифференциации учащихся, а соответственно и содержания учебного процесса, используются процедуры отбора и распределения по классам и группам с разными по уровню сложности программами,

выстраиваемыми с учетом предметной подготовки и способности учиться. Принимаются во внимание прежде всего те аспекты, которые связаны с естественными предпосылками и различиями в готовности успешно учиться и воспитываться в рамках социально принятых стандартов без каких-либо попыток изменить саму эту исходную ситуацию. В вузовской практике такому подходу соответствуют процедуры отбора и отсеивания при поступлении и, если позволяют условия, последующей селекции, распределения учащихся по группам с разным общеобразовательным потенциалом и разной степенью готовности учиться. Таким образом, природные предпосылки хотя и учитываются, но, главным образом, с целью обеспечения выполнения государственно утвержденных и общественно заданных образовательных стандартов, а отнюдь не с целью (нередко декларируемой при этом) наилучшей реализации действительных природных задатков, склонностей или дарований.

В отношении человека при декларировании лозунга «всестороннего и гармонического развития личности каждого» в действительности поощряются и поддерживаются как спонтанные проявления, так и целенаправленное формирование, культивирование и развитие личностных свойств и качеств, необходимых и достаточных для реализации исполнительских типов деятельности, формирование механизмов волевой саморегуляции, обеспечивающей процессы подчинения индивида внешне заданным нормам, правилам, образцам поведения и деятельности. Поскольку интерес к обучению и воспитательным мероприятиям, содержание и цели которых задаются извне, необходимо обеспечивать внешними же для образовательной деятельности стимулами, постольку в процессах мотивирования задействуются чаще всего методы «кнута и пряника», наказания и поощрения, способствующие актуализации в основном низших групп потребностей и мотивов поведения и действий, например, в безопасности или в причастности, реже – в признании.

В качестве второй, более «продвинутой» современной парадигмы образования и соответствующей ей модели, которая практически только начинает формироваться и которую можно отнести по функциональной ее ориентации также к социоцентристской, но призванной устранить недостатки традиционной зу-

новской модели, все чаще обсуждают так называемую компетентностную парадигму или модель¹. Ее основное отличие от предыдущей парадигмы и моделей заключается в наличии функционально-целевой установки не на традиционно понимаемые знания, умения и навыки, связанные с изучением предметных дисциплин и применимые в основном в пространстве самого же образовательного процесса при решении учебных стандартных и при этом упрощенных типовых задач, а на формирование компетентностей, обеспечивающих функциональную грамотность учащихся и будущих специалистов в какой-либо профессиональной области деятельности. Если специалистами и экспертами в своем деле люди обычно становятся, обучаясь довольно долгое время на практике, попадая при этом не только в осложненные привходящими обстоятельствами типовые положения, но и в нестандартные и проблемные для новичков ситуации, то теперь в рамках компетентностного подхода предполагается организовать образовательный процесс таким образом, чтобы они становились вполне опытными специалистами, готовыми к успешным действиям уже в стенах профессиональных учебных заведений. Для этого надо, в частности, изменить содержание и формы образовательного процесса так, чтобы учащиеся учреждений профессионального образования сталкивались с нестандартными и проблемными ситуациями, в игровой форме имитирующими реальные практические события и профессиональные задачи, учились разрешать их, опираясь на определенные специальные

¹ В последние годы исследователи активно разрабатывают и исследуют как содержание категории «компетентность», так и сущность компетентностного подхода в образовании. См., например: Авдеев, В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6; Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 5; Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10; Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. – № 10; Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4; Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 2; см. также работы В.И. Байденко, И.А. Зимней, А.Н. Дахина, О.Е. Лебедева, И. Осмоловской, А.А. Пинского, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролова, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, С.Е. Шишова, Б.Д. Эльконина; и др.

способы организации процессов применения полученных знаний, предлагаемые им в качестве нового содержания образования. В рамках данной парадигмальной образовательной модели предлагается также не только имитировать и моделировать в игровой форме решение задач, встречающихся в реальных практических ситуациях, но и решать реальные профессиональные или социально значимые задачи, используя принципы так называемого **продуктивного обучения**¹, самостоятельно разрабатывая и реализуя соответствующие реальные проекты или участвуя в совместной реальной проектной деятельности. Продолжением той же линии перестройки системы профессионального образования можно считать модель **контекстного обучения**². Применительно к общеобразовательной школе компетентностная модель в большей степени или в основном ограничивается использованием

¹ Зачинателями движения продуктивных школ в Европе в последней четверти XX века стали немецкие специалисты Й. Шнайдер и И. Бём. В Санкт-Петербурге создан институт продуктивного обучения, объединяющий несколько образовательных проектов: город как школа, мастерские продуктивного обучения. Продуктивное обучение – это личностно ориентированный процесс обучения в реальных (не учебных) социальных ситуациях. Это эффективный процесс самостоятельного приобретения учеником образования в условиях производительной деятельности. См.: Александрова, Е.А. Структура учебного плана продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. – 2001. – № 3; Башмаков, М.И. Теория и практика продуктивного обучения. – М., 2000; Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М. : Педагогика, 1981; Крылова, Н.Б. Школа без стен. Перспективы развития и организации продуктивных школ / Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева. – М. : Сентябрь, 2002; Подласый, И.П. Продуктивная педагогика. – М. : Народное образование, 2003; Теория и практика продуктивного обучения : коллективн. монография / Рос. акад. образования ; авт.-сост. М.И. Башмаков. – М. : Нар. образование, 2000; и др.

² Контекстная модель предполагает обучение не с предъявления готовой информации или задачи, а с создания проблемной ситуации во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Активизируется ресурс самостоятельного мышления ученика от осознания учебной проблемной ситуации до нахождения способов и доказательности хода ее решения. Здесь моделируется не только технологическая сторона деятельности специалиста, когда задается предметный контекст (система предметных действий), но и ее социальная сторона – взаимоотношения участвующих сторон, поступки и действия в ходе общения по разрешению проблемных ситуаций (социальный контекст). Учащийся, анализируя и непосредственно влияя на исход «профессионально-подобных» ситуаций, подчиняясь при этом нормам компетентных предметных действий и нормам отношений людей, формируется и как специалист, и как член общества. См.: Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. – М., 2000; Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – С. 326–329; и др.

так называемого **метода проектов**¹, систем современного **проектного обучения**² при освоении каких-либо предметных дисциплин или тем, требующих комплексного межпредметного рассмотрения в ходе их изучения. Школьники, к примеру, под руководством педагогов готовят доклады по определенной проблеме, сами ищут и находят необходимые фактические данные в рекомендуемых источниках, анализируют их на основе применения приобретенных ранее предметных знаний, разрабатывают рекомендации. Таким образом предполагается формировать у учащихся предметные знания и умения на качественно более высоком уровне, обеспечивать приобретение практически значимого опыта, способствующего достижению состояния функциональной грамотности, включающей, в частности, способности самостоятельно успешно применять их не только в типовых обстоя-

¹ Проектность квалифицируется как определяющая черта современного мышления. Метод проектов – комплексный обучающий метод, развивающий идеи проблемного обучения. Метод позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность ученику проявить некоторую самостоятельность в выборе, планировании, организации и контроле своей деятельности, ориентирован на интерес учащегося, на его свободный выбор, на развитие его волевых качеств и творческих способностей в ходе решения какой-либо интересующей его проблемы. Этот метод применялся во многих школах и вузах в 20-х гг. прошлого века. В современной образовательной теории и практике вновь наблюдается к нему пристальный интерес как к циклу инновационной образовательной деятельности. См., например: Голуб, Г.Б. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. – Самара : Профи, 2003; Гузеев, В.В. Метод проектов как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. – 1995. – № 6; Килпатрик, У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л. : Брокгауз–Эфрон, 1925; Новиков, А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М., 2004; Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М. : Аркти, 2003; Постникова, Е. Метод проектов как один из путей повышения компетенции школьника // Сельская школа. – 2004. – № 2; и др.

² Проектное обучение предполагает разработку и создание (изготовление) учеником материального или интеллектуального продукта под наблюдением и контролем преподавателя. Работая над учебным проектом, учащийся постигает опыт решения реальных задач и проблем. См.: Давыдова, Е. Проектное обучение – парадигма элитного инженерного образования в России в условиях стратегии инновационного развития / Е. Давыдова, Р. Мещерская, А. Шелупанов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 9–15; Нефедова, Л.А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении // Школьные технологии. – 2006. – № 4; Новикова, Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. – 2000. – № 7; Рягин, С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе // Школьные технологии. – 2003. – № 2; Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М. : Аркти, 2004; Синенко, В.Я. Педагогическое проектирование как способ повышения качества образования // Сибирский учитель. – 2004. – № 1; и др.

тельствах, приближенных к искусственно облегченным и упрощенным условиям учебного процесса, но и в сложных реальных практических ситуациях, когда приходится решать нестандартные задачи.

Таким образом, данную образовательную модель можно квалифицировать как социоцентристскую по парадигмальной ориентации на том основании, что все перечисленные и им подобные реально привносимые в образовательный процесс новшества делаются, в конечном счете, для того, чтобы обеспечить лучшую подготовку будущих специалистов к выполнению ими своих профессиональных обязанностей, решению практических задач и проблем, быструю адаптацию их к требованиям, предъявляемым работодателями и связанных с выполнением специфических функций в системе общественного разделения труда. Поскольку общество нуждается именно в подготовленных специалистах, вполне усвоивших нормы и технологии профессиональной деятельности и реально умеющих их на практике успешно применять, а не в недоучившихся «носителях дипломов», постольку на реализацию этого преимущественно социального и общественно значимого прагматического в своей основе заказа и ориентируется данная модель образования. Что касается подготовки школьников, то устранение функциональной неграмотности в различных предметных областях предполагает формирование опыта успешного применения полученных предметных знаний и умений как в практических жизненных ситуациях, так и в процессах дальнейшего своего образования в данных или аналогичных и смежных предметных областях. Одним из организационных и содержательных новшеств в системе школьного образования, вполне коррелирующимся с идеологией таким образом понимаемой компетентностной парадигмы и модели, можно считать внедрение системы **профильного обучения**¹ на старших ступенях школы, где углубленное изучение групп основных и дополнительных предметов концентрируется вокруг определенных

¹ Профильное обучение – особый вид дифференциации и индивидуализации обучения, предполагающий более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их познавательными и профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Становление системы профильного обучения признается одним из приоритетных направлений модернизации системы общего образования в России. Приказом Минобрнауки РФ № 2783 от 18.07.2002 утверждена «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования».

направлений с целью лучшей подготовки учащихся к поступлению в вузы и будущему успешному обучению с максимальным учетом профиля выбранной профессии. В то же время стоит отметить опасности, связанные с ранней профилизацией общего образования, заключающиеся в минимизации и даже свертывании основной системообразующей функции и направленности содержания общего образования на обеспечение общекультурной универсальной подготовки к жизни и всестороннего культурного развития личности.

Поэтому принципиально другим направлением в формировании и развитии новой перспективной образовательной парадигмы и модели, которую также иногда называют компетентностной, можно считать выделение в составе формируемых у учащихся компетентностей так называемых **ключевых**¹ или **общеобразовательных**, то есть общеучебных умений, связанных с освоением **метапредметных** знаний и умений, с применением и использованием общих культурных способов действий в познавательной, коммуникативной, организационно-рефлексивной, ценностно-ориентационной областях деятельности, легко переносимых на любые осваиваемые предметные области, что традиционно принято было называть у психологов развитием общих способностей. В данном случае это, к примеру, формируемые общие, по своему содержанию «метапредметные» умения осознанно и продуктивно участвовать в совместной или индивидуально организованной исследовательской и проектной деятельности, и более сложные умения самостоятельно ее организовывать, предполагающие обучение самой проектной деятельности как таковой, что должно становиться новым и основным содержанием образования. Это также общие интеллектуальные умения понимать и анализировать различные типы и разновидности текстов, применять общие культурные способы получения информации и перевода ее в знания, умения сравнивать, анализировать и объяс-

¹ См., например: Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5; Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста : науч.-метод. сб. – М., 2002; Ключевые компетенции: теория, проблемы и пути решения : образоват. программа курсов повышения квалификации работников образования // Наука и практика воспитания и доп. образования. – 2007. – № 1; Осмоловская, И. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования // Директор школы. – 2006. – № 8; и др.

нять объекты и явления, используя для этого концепты, а также общие рефлексивные умения самостоятельно анализировать и выявлять свои затруднения и проблемы, ставить учебные и практические цели и задачи, организовывать процесс их решения. Примечательно, что и отечественные, и зарубежные исследователи при описании содержания понятия «компетентность» поэтому делают особый акцент на способность индивида к самоорганизованному действию, т.е. компетентности придается общий универсальный деятельностный статус¹.

Постановка такого рода целей уже выходит за пределы узко предметной трактовки в понимании проблем формирования компетентности, а поэтому требуется, по сути, отдельная специальная квалификация и оценка формирующейся при этом новой образовательной парадигмы и ее моделей. Скорее, она должна быть отнесена уже не к социоцентристской, а к культуроцентрированной по своей функциональной направленности. Что делает ее таковой? Чтобы быть хорошим специалистом, не обязательно овладевать сложными метапредметными знаниями и умениями, развивать общие способности, связанные с трудным и сложным процессом освоения обобщенных культурных способов действий в познавательной, коммуникативной, организационно-рефлексивной и ценностно-ориентационной областях деятельности, в процессах самоопределения в различных культурных и деятельностных пространствах. В большинстве случаев на практике вполне достаточно ограничиться формированием компетентности специальной, необходимой для обеспечения эффективных действий в своей узкой профессиональной области, связанной с решениями определенного ограниченного круга задач и проблем. Приобщение к общим культурным средствам и способам организации репродуктивного и продуктивного, творческого мышления, организации эффективного общения, коммуникации, рефлексии своего

¹ Например, немецкие исследователи E. Staudt и B. Kriegesmann вводят такой фактор, как «ситуация», способствующий формированию деятельностной компетентности личности, т.е. способности осознанно и ответственно действовать. См.: Staudt, E. *Wissenschaft ignoriert Mittelstand und Handwerk «Fachleute nicht mehr verfügbar»* / E. Staudt и B. Kriegesmann, M. Kottmann // *Rnow-How*. – 1999–2000. – 4 (Dez. – Jan.). – S. 4–10. J. Erpenbeck и J. Weinberg называют компетентностью способности, позволяющие самоорганизованно и эффективно действовать как в прогнозируемых, так и в изменяющихся динамических ситуациях. См.: Erpenbeck, J. *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. – Stuttgart: Schaeffer Poeschel, 2004.

поведения и деятельности не диктуется, таким образом, непосредственной сиюминутной общественной потребностью, но вырастает из других потребностей и источников. Это потребности, связанные с обеспечением нормального функционирования и развития самой сферы культуры, а также и образования как важнейшей стороны и феномена культуры. Иначе говоря, это потребности, связанные с решением возникших проблем наследования, усвоения и воспроизводства достижений культуры в современных условиях, с реализацией все более осознаваемой необходимости в усвоении и воспроизведении в расширенном масштабе высших культурных образцов и обобщенных культурных способов организации и самоорганизации мышления, поведения, действий, взаимодействия, общения, коммуникации, самоопределения и т.д.

Этот новый подход отвечает на вопрос о путях преодоления системного кризиса самого образования как культурного института, связанного с информационным «бумом», резким и постоянно ускоряющимся ростом объемов знаний и их обновления, усиливающейся тенденцией быстрой и частой смены специальностей, профессий и видов деятельности, которыми занимается человек в течение своей жизни, необходимостью обеспечения непрерывного образования для приобретения все новых профессиональных знаний, умений и компетентностей. На эти вызовы и призвана ответить парадигма и образовательные модели, направленные на формирование способностей **самообразования**¹, и ко-

¹ О смене акцентов с образовательной деятельности на самообразовательную в последние годы пишут как отечественные, так и зарубежные исследователи, в том числе, социологи, философы, культурологи. См., например: Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань : Центр инновационных технологий, 2003; Видт, И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей // Педагогика. – 2003. – № 3; Вороняк, Н. Самообучение как ведущий принцип образовательного процесса // Директор школы. – 2004. – № 10; Гареев, Р.Т. Профессионально-творческое саморазвитие студентов // Высшее образование в России. – 2004. – № 9; Каган, М.С. Образование и самообразование в поликультурном мегаполисе. – СПб., 1999; Мониторинг качества воспитания и творческого саморазвития конкурентноспособной личности : материалы XIV Всерос. науч.-практ. конф. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006; Трофимова, Н.М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста // Педагогика. – 2003. – № 2; Хуторской, А.В. Современная дидактика. – СПб. : Питер, 2001; Щедровицкий, П.Г. Пространство свободы // Народное образование. – 1997. – № 1; Learning for the 21st century, Partnership for 21st century skills, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.21stcenturyskills.org/documents/P21_pollreport_singlepg.pdf. – Загл. с экрана. Опубликованы также обзоры методических рекомендаций, которые раскрывают сущность креативных моделей образования как способность к самообразованию и саморазвитию через всю жизнь (В.П. Борисенков, А.П. Валицкая и др.).

торая требует внесения принципиально другого содержания в образование и его функционально-целевую направленность. Это общекультурное содержание и соответствующая направленность на формирование самостоятельного субъекта образовательной деятельности. Здесь происходит, таким образом, переориентация образования как феномена культуры и типа деятельности на самое себя, на развитие самой образовательной деятельности в направлении обеспечения ее перехода в новое качество – деятельность самообразования, вооруженную всеми необходимыми и достаточными для нее средствами и способами.

Следует признать в то же время, что пока речь может идти лишь о формирующейся, складывающейся усилиями многих исследователей и практиков новой образовательной парадигме, поскольку она представлена частичными и неполными, несистематизированными практическими и экспериментальными попытками построить соответствующие образовательные модели¹. К ним можно отнести, например, «Технологию саморазвития личности учащегося А.А. Ухтомского – Г.К. Селевко»², «Природно-рефлексивную технологию саморазвития человека К.Я. Вазиной» (г. Нижний Новгород), построенную на общей концепции саморазвития человека³. «Технология индивидуального рефлексивного самовоспитания» (О.С. Анисимов, П.Г. Щедровицкий) предполагает развитие или коррекцию индивидуального сознания через формирование развитых культурных механизмов рефлексивной самоорганизации и саморегуляции, как у детей, так и у взрослых,

¹ В этой связи отмечается, что «дальнейшая разработка модели компетентностного образования связана с переходом от общетеоретического представления о его содержании к построению предметных образовательных программ, адекватных им ситуационно-моделирующих технологий и контрольно-измерительных материалов». – Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 12.

² См.: Ухтомский, А.А. Собрание соч. Т. 1. Учение о доминанте. – Л., 1950; Ухтомский, А.А. Доминанта души. – Рыбинск, 2000; Селевко, Г.К. Доминанта в развитии личности // Народное образование. – 1995. – № 8; Селевко, Г.К. Что такое технология саморазвития школьников // Народное образование. – 2000. – № 9; Селевко, Г.К. Самосовершенствование личности : учеб. пособие для учащихся V–XI кл. / Г.К. Селевко [и др.]. – М. : Народное образование, 2001.

³ См.: Вазина, К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. – М. : Гос. ун-т печати, 2002; Вазина, К.Я. Саморазвитие человека как духовно-природный феномен. – М. : Владос, 2006; Вазина, К.Я. Инновационное образование – вызов времени : 40-летию научной школы «Саморазвитие человека» посвящается : монография / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров. – Нижний Новгород, 2007.

поскольку такие механизмы в развитом их виде в большинстве случаев и у тех, и у других отсутствуют¹.

К моделям, репрезентирующим общую парадигму самообразования, приближаются также «Технология индивидуальной педагогической поддержки в воспитании» (О.С. Газман) тех воспитанников, которые готовы к изменению отношения к самому себе, к другим людям, но реализовать эту непростую работу без помощи и поддержки извне со стороны взрослых не в состоянии², «Технология организации самовоспитания» (по А.И. Кочетову)³, «Концепция стимулирования самовоспитания учащихся (П.Н. Осипов, г. Казань)⁴, «Технология «Автодидактика» педагога-просветителя, культуролога В.А. Куринского, представляющая собой технологию культурного самообразования, духовного саморазвития, основанная на соединении рационального и иррационального познания мира⁵, «Педагогика творческого саморазвития» (В.И. Андреев, г. Казань), построенная на постулате, согласно которому образование только тогда достигает гарантированного качества, когда оно переходит в самообразование, при этом обучение переходит в самообучение, а личность ученика (студента) из состояния развития – в состояние творческого саморазвития, представленного основными системообразующими

¹ См.: Анисимов, О.С. Рефлексивная акмеология : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. – М. : РАГС, 2008; Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – С. 429–430; Ксензова, Г.Ю. Психологические основы воспитательной деятельности учителя. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001; и др.

² См.: Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. – № 3; Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6; Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3; Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М. : Academia, 2006; и др.

³ См.: Кочетов, А.И. Теория формирования личности : в 2 ч. – Минск, 1997.

⁴ См.: Кочетов, А.И. Как заниматься самовоспитанием. – Минск, 1991; Куликова, Л.Н. Воспитай себя. – М., 1991; Верцинская, Н.Н. Воспитание индивидуальности. – М., 1993; Маленкова, Л.И. Я – человек! Курс «Человековедение»: старшеклассникам о самопознании и самовоспитании. – М., 1996; Селевко, Г.К. Сделай себя сам / Г.К. Селевко, Н.К. Тихомирова, О.Г. Левина, – М., 2000; Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – С. 525–527.

⁵ См.: Куринский, В.А. Автодидактика. – М. : Автодидакт. – 1994; Хуторской, А.В. Современная дидактика. – СПб. : Питер, 2001.

компонентами: самопознанием, творческим самоопределением, самоуправлением, самосовершенствованием, творческой самореализацией. Этим специфическим видам человеческой деятельности можно и необходимо целенаправленно обучать, в результате чего у человека в процессе интенсификации его «самости» формируется «Я-концепция» творческого саморазвития¹.

К этому же разряду можно отнести курс «Основы жизненного самоопределения»² (С.Д. Поляков, г. Самара; А. Гудзовская, г. Самара), призванный помочь учащемуся стать самостоятельным человеком, способным делать самостоятельный выбор в различных ситуациях. Если в начальной школе ребенок осваивает различные ситуации, связанные с памятью, вниманием, мышлением, поведением, то на основной ступени в старших классах рассматриваются философские, мировоззренческие проблемы, связанные с половым, профессиональным, нравственным, гражданским, религиозным самоопределением. Получила широкую известность и такая образовательная модель, относимая к парадигме самообразования, как «Технология авторской школы самоопределения»³ (А.Н. Тубельский), имеющая многоцелевую направленность: обеспечить возможность пробы сил в различных видах познавательной, трудовой, художественно-творческой, общественно-организаторской, физкультурно-спортивной деятельности; научиться выражать себя в письменном и устном слове; помочь ребенку обрести свое «Я», собственную позицию. Здесь принцип культу-

¹ См.: Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань : Центр инновационных технологий, 2003; Андреев, В.И. Конкурентология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань : Центр инновационных технологий. – 2004; Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. – М., 1986.

² См.: Поляков, С.Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания : дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 2003; Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения. – М. : Новая школа, 2004; Гудзовская, А. Права на тайну и ошибку (записал М. Сартан) // Школьный психолог. – 2000. – № 16.

³ См.: Державин, В.Б. Модель инновационной деятельности НПО «Школа самоопределения» / В.Б. Державин, А.В. Мойсенко, А.Н. Тубельский // Новые ценности образования: образовательная деятельность. – 2006. – Вып. 1–2 (25–26); Тубельский, А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М. : Педагогическое общество России, 2001; Тубельский, А.Н. Для чего и как мы учим: школа как система условий для развития индивидуальности ребенка и способности к самоопределению // Школьные технологии. – 2002. – № 3; Тубельский, А.Н. Концепция изменения содержания общего образования // Новые ценности образования : образовательная деятельность. – 2006. – Вып. 1–2 (25–26). – С. 115–125.

росообразности предполагает уже не просто усвоение сведений, фактов, произведений, относящихся к лучшим достижениям культуры, а, прежде всего, освоение средств и способов, созданных человечеством для понимания и преобразования духовного и материального мира. В школе А.Н. Тубельского стремятся сохранить благоприятную атмосферу для духовного раскрепощения ученика и педагога, постижения ребенком личностного смысла его учебы. Игра является основой образовательного процесса.

Примечательно, что несмотря на отсутствие достаточно проработанных и выверенных в концептуальном и особенно в технологическом, инструментальном плане практических общепринятых, или хотя бы достаточно широко распространенных в практике и имеющих определенный круг приверженцев и последователей образовательных моделей и систем, соответствующих парадигме самообразования, понимание парадигмального значения универсальных метапредметных компонентов в процессах образования и его результатах зафиксировано в проекте новых стандартов общего образования, где предлагается как альтернативная традиционной зунговской парадигме *«деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности»*¹. Здесь же дается пояснение: «это, в частности, означает, что результаты общего образования должны быть выражены не только в предметном формате, но, прежде всего, могут иметь характер универсальных (метапредметных) умений. В этом проявляется тенденция усиления общекультурной направленности общего образования, универсализации и интеграции знаний... На первый план начинают выходить задачи, требующие для решения когнитивных, коммуникативных, ценностно-ориентационных компонентов образовательных результатов, надпредметных компетенций. В формирующемся информационном обществе такие задачи становятся приоритетными. Пересмотр целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов заставляет включить в состав основных образовательных программ и программу формирования универсальных учебных действий. Основу развития личности ре-

¹ Стандарт общего образования. Концепция государственного стандарта общего образования. – М., 2008. – С. 16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://standart.ru/attach/17/841.doc>. – Загл. с экрана.

бенка составляет умение учиться – познавать мир через освоение и преобразование в конструктивном сотрудничестве с другими. Универсальные учебные действия можно определить как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса»¹.

Освоение общих культурных способов реализации познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной сторон человеческой деятельности позволяет кардинально решать проблемы, связанные с ростом объемов и ускорением процесса обновления корпуса знаний, которыми необходимо овладевать в ходе процесса непрерывного образования. А формирование при этом общих способностей к рефлексивной самоорганизации и самоопределению в образовательной деятельности, обеспечивающих становление полноценного самостоятельного ее субъекта, отвечает необходимости сделать образование гибким и быстро реагирующим на рыночные и общественные условия, когда приходится много раз и существенно менять профессии и области деятельности. Можно сказать, что образование, ориентирующееся на обеспечение расширенного воспроизводства общих культурных способов осуществления самой образовательной деятельности (а потому и всякой иной деятельности, поскольку они применимы везде, в любой профессиональной и предметной областях) и ее полноценных самостоятельных субъектов, способных успешно заниматься своим самообразованием, выходит здесь и теперь, выражаясь языком Гегеля, из состояния «в себе» и «для иного», в состояние «для себя», тем самым наилучшим образом решая и актуальные задачи «для других», то есть для социума и самого человека. В отношении социума это означает решение проблем подготовки полноценных и способных к самостоятельному обучению и переобучению универсальных кадров, успешно специализирующихся в самых разных областях деятельности, а также способных к самостоятельному разумному и ответственному выбору и поведению граждан. В отношении же к природе такая общая ориентация образования означает новую установку на последовательное преобразовательное действие,

¹ Стандарт общего образования. Концепция государственного стандарта общего образования. – М., 2008. – С. 21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://standart.ru/attach/17/841.doc>. – Загл. с экрана.

позволяющее перейти от преимущественной для социоцентристских парадигм ориентации на готовые естественные общие предпосылки, задатки и первичные способности к образовательной деятельности, присущие человеку как виду, и в разной степени выражаемые у отдельных людей как индивидов, к целенаправленному формированию высших культурных способностей, обеспечивающих наибольшую продуктивность и эффективность в образовательной деятельности, и, как следствие, во всех других видах деятельности, где требуется непрерывно заниматься своим самообразованием.

Та же динамика и культурологическая закономерность в развитии образования может быть прослежена, по-видимому, и в отношении изменений первоначальных исходных ориентаций образования на другие типы бытия.

Исходная ориентация образования на потребности человека, наделенного индивидуальными особенностями, и самостоятельного представителя человеческого рода, наделенного разумом и волей, заинтересованного в раскрытии своего потенциала, связанного с его уникальностью и самобытностью, изначально способного к поиску и выбору того, что в наибольшей степени отвечает этой ведущей потребности в условиях его жизни и процессе образования и самодостаточного в реализации этой потребности существа, является довольно поздним продуктом философской мысли и результатом развития противоречивых представлений о культуре и ее роли в жизни человека. Начало таким взглядам на общую ориентацию образования было положено, как признает большинство исследователей, в эпоху того же Просвещения Ж.-Ж. Руссо, который придерживался парадоксальных взглядов на культуру и ее взаимоотношения с человеком. С одной стороны, высказывая резко отрицательное отношение к существующей культуре как источнику обмана, иллюзий и навязанных неправильных представлений в ориентации людей, извращающих их природу и уводящих с пути поиска и реализации подлинного предназначения, он в то же время считал, что подлинную культуру может породить только свободное творчество самого человека, которому надо предоставить необходимые условия и возможности для такого творчества. Можно с уверенностью сказать, что все современные концепции и практические модели образования,

воплощающие различные **персоноцентрированные** по своей общей ориентации парадигмы, имеют в своих истоках те же или подобные им и далее развиваемые, уточняемые, дополняемые и модифицируемые в контекстах современных культурфилософских представлений (к примеру, в рамках модернизма или постмодернизма) общие и основополагающие ориентации на человека как изначально самодостаточное существо, способное непосредственно и спонтанно, так сказать, «из самого себя» рождать новую и притом подлинную культуру.

По отношению к природе персоноориентированные парадигмы отличает натуралистическое понимание происхождения всех специфически человеческих потребностей и способностей, включая и высшие их разновидности и уровни. Они признаются попросту присущими каждому человеку от природы, и как исключительно от природных же генетически наследственных факторов зависящие, трактуются различия в уровнях их развития. Такие представления вполне естественным образом укладывается в общую логику парадигмы **«свободного образования»**, согласно которой все человеческие индивиды в той или иной степени могут породить новую культуру, ее образцы, предметы и ценности, поскольку от самой природы наделены такой способностью.

Общими постулатами для таких образовательных парадигм, вытекающими из описанного выше понимания основных онтологических функций и ценностных оснований образовательного процесса, выдвигаются следующие принципы:

– равноправные отношения сотрудничества учителя и ученика, воспитателя и воспитанника, которые должны строиться с учетом изначальной готовности и способности учащегося к выполнению функции и роли активного субъекта процесса своего учения и воспитания;

– сам образовательный процесс должен быть организован как свободное спонтанное творчество совершенно новых и ранее не виданных и не существовавших образцов культуры;

– учет индивидуального своеобразия личности учащегося и его интересов и склонностей при построении образовательной траектории;

– свобода выбора учащимся содержания и форм обучения, что требует создания реальных условий, обеспечивающих действительную возможность такого выбора;

– отсутствие сколько-нибудь надежных гарантий того, что учащиеся усвоят при этом учебную или воспитательную программу по овладению определенными стандартными уровнями знаний, умений, навыков, способностей, социальных ценностных ориентиров, но при этом делается акцент на возможности достижения высокой степени внутренней мотивации и интереса в процессе учения и воспитания.

К общей парадигме свободного образования можно отнести следующие образовательные модели, системы и технологии, воплощающие ее разные модификации: «Технология свободной школы Саммерхилл», основные цели которой заключаются в том, чтобы содействовать развитию личности ребенка, его природного потенциала, воспитывать свободного и здорового ребенка, снять страхи ребенка перед кем бы то ни было. Свобода, любовь и счастье – основные понятия школы, созданной в 1921 г. А. Нейллом, английским психологом и педагогом А. Нейллом (1883–1973) ¹; «Справедливое Сообщество» Л. Кольберга; основанная в Бельгии в начале XX века О. Декроли «Школа «Эрмитаж»; «Школа Sudburi Valley School» (школа долины Садбери), открытая в штате Массачусетс в 1968 г.; школа, построенная на основе идей Монтеessori и получившая название «Технология Дальтон-план», создана Х. Паркхерст (1887–1973) в 1920 году в г. Дальтон (США); объединение школ, работающих по «Технологии свободного труда» видного французского педагога и мыслителя С. Френе (1896–1966) ².

«Вальдорфская педагогика» (Р. Штейнер) – также одна из разновидностей воплощенных идей «свободного воспитания», целевые ориентации которой – воспитание целостной личности, способной на осознанный и ответственный выбор в различных

¹ См.: Крылова, Н.Б. Саммерхилл: «напряжения свободы» (Интервью с Зоэ Редхед, директором школы) // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oim.ru/reader.asp?nover=184>. – Загл. с экрана; Нейл, А. Саммерхилл: воспитание свободой. – М. : Педагогика-Пресс, 2000; Цырлина, Т.В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века. – М. : Сентябрь, 1997.

² См.: Цырлина, Т.В. Гуманистическая авторская школа века: взгляд из прошлого в будущее. – М., 2001; Паркхерст, Х. Воспитание и обучение по Дальтоновскому Плану. – М., 1925; Вульфсон, Б.Л. Выдающийся французский педагог-гуманист // Педагогика. – 1996. – № 3; Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М. : Народное образование, 2003; Степихова, В. Педагогика Френе в Швейцарии // Частная школа. – 1995. – № 3; и др.

жизненных ситуациях, открытой для восприятия нового опыта, ориентированной на самоопределение, максимальную реализацию своих возможностей. Вальдорфская школа делает акцент на свободе духовной жизни ребенка, в которую учитель не должен вмешиваться, ибо это – «божественная загадка»¹. В России идеи вальдорфской педагогики нашли своих последователей. Созданы и действуют «Центр вальдорфской педагогики», «Московская свободная вальдорфская школа (В.Н. Загвоздкин, А.А. Пинский), «Школа свободного воспитания З.А. Агишевой», модели семейных школ².

Еще одну известную разновидность модели свободного образования представляет «Технология саморазвития» (М. Монтессори), которая создавалась как альтернатива принуждению, муштре и догматизму в обучении конца XIX века. Цель технологии – всестороннее развитие, самостоятельность. Концепция построена на таких принципах, как: сущность развития ребенка – самообучение под наблюдением взрослого; вера в природу ребенка; учет сензитивности и спонтанности развития; детей нужно не обучать, а предоставить им условия, т.е. создать воспитывающую, педагогическую среду для самостоятельного развития и творения самого себя благодаря собственной целенаправленной деятельности. Единых программ обучения нет, каждый следует данному природой и Богом уникальному пути развития. Нет и уроков в привычном смысле слова, есть свободная работа. Технология основана на абсолютном доверии к ребенку и его природе, которая даровала ему стремление к познанию окружающего мира, а потому дети способны к свершению самостоятельных открытий. Отказ от отметок, но оценку своего труда дети получают в виде одобрения взрослых. Главное – самооценка³.

В технологии М. Монтессори имеются плодотворные идеи, которые используются и в других методиках и технологиях. Например, методика Е.Н. Потаповой «Оптимизация обучения 6–

¹ См.: Карлгрен, Ф. Воспитание к свободе: педагогика Рудольфа Штейнера. – М., 1993; Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М. : Народное образование, 2003; Штейнер, Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос: Спиритуальные, культурно-исторические и социальные основы педагогики вальдорфской школы : 6 докладов, прочитанных в Дорнахе с 9 по 17 августа 1919 г. – Калуга, 1992; Штейнер, Р. Познание человека и учебный процесс. – М., 1998; и др.

² См.: Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 743–744.

7-летних детей письму»¹, «Московская начальная Монтессори-школа»², «Целостная модель свободной школы Т.П. Войтенко».

Отечественная практика свободного образования начала складываться на рубеже XIX и XX веков. Прежде всего, это «Педагогика свободы Л.Н. Толстого». Идею «свободного воспитания» Л.Н. Толстой, как известно, осуществил в организованной им в Ясной Поляне школе для крестьянских детей. Цели школы: гармония развития, свободный ребенок, свободное и увлекательное для ребенка учение. Некоторые основные концептуальные позиции: принцип природосообразности: предоставить действовать в деле воспитания не человеку, а природе, которая закладывает в ребенке влечение к познанию, образованию, творчеству, но проявление этого возможно только в атмосфере свободы, свобода от чуждого мышления и стереотипов; вера в ребенка: даже в самом маленьком ребенке присутствуют все качества, необходимые для его развития. Ребенок – прообраз красоты, добра и истины. Некоторые положения Л.Н. Толстого были доведены до максимализма: воспитание как умышленное формирование человека по известным образцам неплототворно, незаконно, невозможно. Чем больше испорчен ребенок, тем меньше его нужно воспитывать, тем больше свободы ему необходимо³.

Последователь Л.Н. Толстого К.Н. Вентцель был теоретиком и пропагандистом свободного воспитания и образования. В декларации прав ребенка, впервые в России написанной К.Н. Вентцелем, утверждалось, что «ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения». К.Н. Вент-

³ См.: Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М. : Нар. образование, 2003; Монтессори, М. Руководство к моему методу. – М., 1916; Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение : пер. с фр. – М. : АСТ, 2006; Монтессори, М. Помогите мне это сделать самому: статьи, советы и рекомендации. – М., 2006; и др.

¹ См.: Зверев, А. Открытие Потаповой // Учительская газета. – 1986. – 2 декабря; Потапова, Е.Н. Радость познания. – М., 1990; Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М. : Народное образование, 2003; Поташник, М.М. Право на эксперимент // Народное образование. – 1989. – № 9; и др.

² См.: Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 750–751.

³ См.: Антология гуманной педагогики. Л.Н. Толстой. – М., 1997; Стеклов, М.Е. Л.Н. Толстой и К.Н. Вентцель: два взгляда на свободное воспитание [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.portalus.ru>. – Загл. с экрана.

цель отходит от понимания культуры как фундамента развития и образования, и рассматривает ее лишь как необходимый для них материал ¹.

В советский период идеи свободного воспитания не могли быть реализованы. Сегодня предпринимаются попытки построить и реализовать подобные модели и технологии в «чистом» виде». В настоящее время в некоторых школах России (Ясная Поляна – В.Б. Ремизов; «Школа Толстого» в Туле; «Толстовский класс» в Томске – Л.М. Долгова и др.) педагогами, которым близки принципы толстовской педагогики, предпринимаются попытки восстановить отечественную технологию свободного воспитания, основанную на его идеях, позволяя себе при этом творчески подходить к его методике, интерпретировать, разрабатывать свои курсы ².

Педагог-психолог из г. Калуги Т.П. Войтенко предложила «Целостную модель свободной школы», образовательная цель которой – саморазвитие личности, создание условий для развития самосознания ученика, его способности к самообучению. Содержание образования для каждого конкретного ученика не может быть строго фиксированным, он должен иметь возможность самому определять содержание своего образования, уровень изучения материала и способы, адекватные возможностям, чтобы достичь лучших результатов. Основные формы организации образовательного процесса – «самообучение под наблюдением», «круг» (дети сидят не за партами, а в кругу), «проектное обучение» и «обучение в игровом режиме». Привычная отметочная система отсутствует, вместо этого используется цветовая штрих-карта фиксации результатов усвоения каждой темы. Группы формируются на основе личного выбора учеников, принцип группировки – разновозрастность и разноуровневость развития. Модель имеет заимствования из других систем свободного воспитания (в частности, из системы М. Монтессори) ³.

¹ См.: Вентцель, К.Н. Свободное воспитание : сб. науч. тр. – М. : АПО, 1993.

² См.: Хаустова, Ю. Толстой вечен, постижение его только начинается // Народное образование. – 2000. – № 8; Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 731–737; и др.

К разряду моделей, репрезентирующих данную парадигму, можно отнести также, в частности, «Школу-парк» (М.А. Балабан), специфика которой заключается в отсутствии классно-урочных структур, вместо которых – совокупность открытых разновозрастных студий, соответствующих определенному предмету или виду деятельности. Концепция строится на признании ценности автономного развития, личного свободного поиска и выбора каждого ребенка. Образование рассматривается как органический процесс развития – полная реализация личных потенциалов каждого человека. Режим свободного обращения с учебным материалом. Согласно гипотезе М.А. Балабана, знание представляет собой «орган», его нужно выращивать и тренировать. Данная образовательная система, убеждены автор и его последователи, преодолевает понимание культуры как надличностного «взрослого» феномена, который ученик должен «усвоить». В школе-парке содержание образования не программировано, им становится система способов и предметностей совместной деятельности учеников и учителей в противоположность традиционному представлению о содержании образования как об учебном материале на основе наук или совокупности отобранных взрослыми «базовых компетенций». Здесь отсутствуют все виды оценочной аттестации (кроме итоговой) ¹.

Недостатки парадигмы свободного образования и воплотивших ее моделей являются продолжением и обратной стороной их достоинств. Негативное отношение к существующим образцам культуры и попытки организовать, так сказать, на пустом месте творчество новых культурных ценностей в ходе самого образовательного процесса как его основное и главное содержание обра-

³ См.: Войтенко, Т.П. Возвращение к ребенку (опыт реализации идеи свободного образования. – Калуга, 1999; Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М. : Народное образование, 2003; Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 766–772; Шиянов, Е.Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева. – М. : Народное образование, 2003.

¹ См.: Балабан, М. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. – М. : Первое сентября, 2001; Балабан, М.А. Как вернуться к здравому смыслу в школьном образовании // Новые ценности образования. – 2003. – Вып. 3; Леонтьева, О.М. Деятельностный подход в образовании // Новые ценности образования: образовательная деятельность. – 2006. – Вып. 1–2 (25–26); более подробная библиография – на сайте <http://park-school.ru>

чиваются на практике отсутствием собственно образовательных результатов, которые свидетельствовали бы об усвоении знаний, умений, компетентностей, как предметных, так и, тем более, метапредметных, как способностей, основанных на приобщении к общим культурным способам действий в различных областях человеческой деятельности. Все перечисленные элементы могут стать действительными результатами процесса образования только при условии противоположной идеологии «свободного образования» отношения к культуре, частью которой они являются. Поэтому, как правило, эти модели и не получают широкой общественной или государственной поддержки даже во времена инновационных поисков, а тем более, в спокойные эпохи относительно стабильного функционирования системы образования.

Однако более общая и фундаментальная персонцентристская ориентация образования не исчерпывается наличием парадигмы «свободного образования» и находит свое выражение не только в ее крайностях. Она воплощается и в других образовательных моделях, менее радикальных и даже позитивных в своем отношении к культуре, но сохраняющих основную идею о необходимости обеспечить максимальный учет индивидуальных особенностей учащихся, свободный выбор ими содержания образования и организации образовательного процесса с учетом их личностных интересов, предпочтений и склонностей и главное – создание условий для проявлений их субъектной активной позиции в процессе образования. При этом сама субъектная позиция и активность учащихся, проявляющиеся в их самостоятельной учебной деятельности, рассматриваются отнюдь не как результат их длительного культурно-исторического становления и развития, а как некая природная данность. Наличие множества таких моделей и их вариантов, имеющих подобные общие основания, позволяют рассматривать их как разновидности особой образователь-

ной парадигмы, получившей, в частности, общее название «**лично-ориентированной**»¹.

В технологии «лично ориентированного развивающего обучения» (И.С. Якиманская) придается особое значение субъектному опыту жизнедеятельности, включающему предметы, представления, понятия, приемы, правила выполнения действий, личностные смыслы, установки, стереотипы. Основные цели: развить индивидуальные познавательные способности учащегося; выявить, использовать, окультурить его индивидуальный (субъектный) опыт; помочь ему познать себя, самоопределиться, а не формировать у него заранее заданные свойства. Автор технологии строит ее на основе концептуальных положений о том, что: ученик как носитель субъектного опыта изначально является субъектом обучения, а не становится им в ходе освоения культуры учебной деятельности; учение – самостоятельный, индивидуальный, лично значимый, а потому очень действенный источник развития; «вектор развития» должен строиться от ученика к определению индивидуальных педагогических воздействий, способствующих его развитию; учащийся ценен воспроизводством не столько общественного, сколько индивидуального опыта и развития на его основе².

Е.Н. Ильин – учитель литературы 84-й школы г. Санкт-Петербурга создал и реализовал оригинальную концепцию преподавания литературы как предмета, формирующего культурные ка-

¹ Еще с конца 80-х годов прошлого века ряд отечественных ученых исследуют и разрабатывают концепции лично-ориентированного образования. См., например: Бондаревская, Е.В. Лично-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов н/Д, 1997; Зеер, Э.Ф. Лично-ориентированное профессиональное образование // Педагогика. – 2002. – № 3; Кульневич, С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий : учеб.-практ. пособие. – Ростов н/Д, 2001; Плигин, А.А. Лично-ориентированное образование. История и практика. – М., 2007; Сериков, В.В. Лично-ориентированное образование: к разработке дидактической концепции // Педагогика. – 1994. – № 5; Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент лично-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2; Шадриков, В.Д. Лично-ориентированное обучение // Педагогика. – 1994. – № 5; Якиманская, И.С. Технология лично-ориентированного образования. – М. : Сентябрь, 2000; и др.

² См.: Якиманская, И.С. Развивающее обучение. – М., 1979; Якиманская, И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1989. – № 6; Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И.С. Якиманской. – М., 1989; Психологические критерии качества знаний школьников / под рук. И.С. Якиманской. – М., 1990; Якиманская, И.С. Технология лично-ориентированного образования. – М. : Сентябрь, 2000; и др.

чества человека, целевые ориентации и концептуальные позиции которой сопрягаются с личностно-ориентированной парадигмой: нравственное и эмоциональное воспитание личности в процессе обучения; стремление разбудить в подростке лучшие качества личности; демократизм; принцип гуманизации обучения, формула личностного подхода: любить + понимать + принимать + сострадать + помогать ¹.

Здесь можно уже заметить поворот к целевой ориентации на высшие культурные духовные ценности, то есть на обеспечение формирования, освоения, воспроизводства их в процессе образования, поскольку сами собой они не появляются лишь в силу наличия неких природных качеств. Поэтому можно и следует уже вести речь о культууроориентированной образовательной модели.

В рамках той же общей парадигмальной ориентации на создание благоприятных условий для усвоения культурного опыта в ходе формирования развития личности можно рассматривать образовательную модель, получившую название «**педагогика сотрудничества**» ², которую считают результатом одного из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов, вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Однако важно вместе с тем отметить, что здесь уже можно проследить иное понимание значения социокультурной среды и влияния со стороны культурных образцов на формирование личностных качеств учащихся и воспитанников. У истоков формирования концептуальных идей «Педагогики сотрудничества» стоят имена С.Л. Соловейчика (1930–1996) и В.М. Матвеева (1932–1989), а также И.П. Иванова, В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенковой, Б.П. и Л.А. Никитиных и др. В педагогике сотрудничества в обобщенном виде нашли выражение плодотворные достижения отечественной и зарубежной психологии и педагогики. Ключевым термином данной системы является,

¹ См.: Ильин, Е.Н. Как увлечь книгой (Учитель – учителю). – СПб., 1995; Ильин, Е.Н. Лев Толстой в зеркале «Войны и мира»: пособие для учителей и учащихся. – М.: Школа-Пресс, 2000; Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2002; и др.

² См., например: Бухвалов, В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000; Селевко, Г.К. Опыт разработки теории педагогики сотрудничества: метод. рекомендации. Ч. I, П. – Ярославль, 1989; Соловейчик, С.Л. Учение с увлечением. – М.: Детская литература, 1979; Школа сотрудничества. – М.: Первое сентября, 2000.

очевидно, «сотрудничество», понимаемое как совместная развивающая деятельность взрослых и детей на основе отношений взаимоуважения, взаимопонимания, взаимопомощи, коллективизма, совместного анализа процесса и результатов деятельности. Концепция увидела свет в опубликованных тезисах-идеях в виде манифестов, составленных по итогам встреч учителей-новаторов¹. Согласно одной из идей педагогики сотрудничества, школа не сможет полноценно реализовать задачу формирования личности без сотрудничества с ближайшими зонами социальной среды ученика – семьей² и различными социальными учреждениями искусства, спорта, технического творчества, предприятиями, общественными организациями, местными властями и т.п. «Педагогика сотрудничества» включает реализацию идей трудового воспитания как элемента всестороннего развития личности. В опыте новаторов они предстают как путь постепенного вовлечения детей в посильную трудовую деятельность, акцентируя внимание на выявлении и развитии склонностей учащихся. Здесь определенных успехов добились школы Н.Н. Дубинина, А.А. Католикова, Г.М. Кубракова, З.Г. Шоюбова, А.З. Андрейко и др. Идеи «Педагогики сотрудничества» широко используются в работе не только отдельных учителей, но и целых школ. Известны также школы и имена: З.М. Агишева (Йошкар-Ола, Марий Эл), Т.Н. Жаренова (Лакинск, Владимирская обл.)³.

Современные образовательные технологии и проекты, в которых утверждаются новые, гуманистические отношения между взрослыми и детьми, возникли не на пустом месте. В 60-х гг. XX в. сформировалась так называемая гуманистическая психология, у истоков которой стояли, в частности, К. Роджерс, А. Маслоу,

¹ Педагогика сотрудничества // Учительская газета. – 1986. – 18 марта; Демократизация личности // Учительская газета. – 1987. – 17 октября; Методика обновления // Учительская газета. – 1988. – 18 марта; Войдем в новую школу // Учительская газета. – 1988. – 18 октября; Школа сотрудничества. – М. : Первое сентября, 2000; Человек свободный // Первое сентября. – 1994. – 1 сентября. – № 83; От ученика – к личности // Первое сентября. – 1996. – 3 сентября. – № 83; и др.

² Личностный подход в воспитании в семье пропагандируется Б.П. и Л.А. Никитиными, С.Л. Соловейчиком, Ю.П. Азаровым, А.М. Маркушей и др.

³ См.: Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – С. 331–336; Т. 1. – С. 192; Пичугина, Г.В. О воспитательной системе А.А. Католикова // Педагогика. – 2001. – № 7; Инновационная модель школы: национально-образовательный социокультурный комплекс (Коткозеро, Карелия) : сб. нормативных документов и метод. материалов. – М. : ВЛАДОС, 2000.

Э. Эриксон, как психотерапевтическая практика, получившая широкое признание и применение в образовании, медицине, других сферах общественной жизни. В свое время в практике американских школ и университетов нашла отражение система «Справедливое сообщество» Лоуренса Кольберга, где отношения ученика и учителя строятся на основе «нравственности сотрудничества», сообщество живет, утверждая принципы демократии, справедливости и заботы друг о друге¹. «Гуманистическая педагогика Януша Корчака»², польского педагога и врача после его трагической гибели нашла своих последователей не только в Польше, но и в России – на основе идей Я. Корчака Московский молодежный корчаковский центр (И.Д. Демакова) развивает и реализует гуманистическую идею поддержки детства как уникального периода жизни человека. В конце 50-х годов К.А. Москаленко создал образовательную инновационную систему, получившую впоследствии название «Липецкий опыт»³, которая стала началом учебного рефлексивного сотрудничества учителей и учеников. Системой, где в центре – ребенок, его интересы, настроение, возможности, успехи и проблемы стала и «Школа без неудачников», автором которой стал американский ученый У. Глассер⁴. Школа должна видеть свою задачу в создании условий для формирования успешности каждого ученика. Разработана технология успешного обучения, которая развивается, конкретизируется, дополняется новыми идеями. Сегодня важным условием осознанного отношения к образовательной деятельности, а, следовательно, и успешных ее результатов, является рефлексия по поводу своих возможностей, оценки предпринятых усилий, стимулов познания и т.д.

Примечательно, что в рамках парадигмальных моделей «педагогика сотрудничества» в образовательную деятельность вно-

¹ См.: Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т.– М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С.187.

² Корчак, Я. Воспитание личности / сост. В.Ф. Кочнов. – М. : Просвещение, 1992; Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 1999; Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М., 1999; и др.

³ См., например: Гузенко, И. М. Опыт Липецкой школы: забыть или переосмыслить заново? / И. Гузенко, М. Раковский // Народное образование. – 2002. – № 4.

⁴ См., например: Глассер, У. Школа без неудачников. – М., 1991; Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М., 1999; Щуркова, Н.Е. Воспитание счастьем, счастье воспитания / Н.Е. Щуркова, Е.П. Павлова. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004.

сится все более явное стремление обеспечить формирование и усвоение культурных форм поведения и способов действий, а не просто создание условий для того, чтобы дать простор эгоцентрическим проявлениям учащихся и воспитанников. Так, проект «Подлинно гуманная педагогика» (Д. Яцутко) делает акцент на том, чтобы понимать гуманность не как потакание лености и невежественности учеников со стороны учителей, которые, в свою очередь, маскируют таким способом собственный непрофессионализм и лень. Подлинный гуманизм в образовании предполагает честность, объективность, талантливость педагога, его способность осуществлять сотрудничество с учеником без ущерба для воспитательного и образовательного процесса. «Надо быть требовательным и душевным... Но чтобы быть и тем и другим – это уже не середина, а вершина. В педагогике вершины легко не берутся» (Е.Н. Ильин)¹.

Таким образом, и здесь мы можем наблюдать начало «разворота» в парадигмальных ориентациях образования от первоначальной установки на свободное проявление индивидуальности и якобы от природы данной субъектности и личностной зрелости к пониманию ведущей роли усваиваемой человеком культуры в формировании всех этих принципиально новых для него качеств. Другими словами, образование поворачивается к целям и задачам усвоения и наращивания культурного потенциала человека, в том числе и потенциала его культурно ориентированного творческого самопроявления, что является условием сохранения, воспроизводства и развития самой же культуры. Однако органическое сочетание требований развития индивидуальных задатков, формирования опыта самовыражения и усвоения культурных способов самопроявления в творческих видах деятельности находит отражение в парадигмах образования, которые уже можно называть не персоноцентристскими, а культуроориентированными.

К ним можно отнести, прежде всего, концепции и модели, получившие название развивающих и принципиальным отличием которых является сознательная установка на формирование высших психических функций и культурных качеств личности, усваиваемых ею именно и только в ходе обучения и воспитания. Однако сами цели культурного развития могут при этом пониматься

¹ Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 188.

в разных моделях, воплощающих данную установку, неодинаково. Так, в рамках предлагаемой некоторыми авторами культурологической парадигмы образования его целью должны стать обеспечение усвоения отдельным человеком как личностью в онтогенезе ее становления целостного совокупного культурного опыта, изоморфного по своей структуре культурному опыту человечества, а также страны, своей национальной общности. Такое содержание образования, изоморфное социальному опыту, согласно одной из концепций, состоит из четырех основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций¹.

Другие варианты парадигм и образовательных моделей ориентируют на преимущественное формирование отдельных наиболее важных, по мнению их создателей и сторонников, культурно обусловленных психических функций и личностных качеств. В развивающей системе обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина основной акцент сделан на создание условий для формирования теоретического типа мышления, осуществляемого к тому же в общей логике восхождения от абстрактного к конкретному, предложенной, в частности, в интерпретации Э.В. Ильенкова. В других вариантах развивающего обучения предлагается создавать условия для целенаправленного прямого или опосредованного формирования иных групп способностей. Так, к примеру, эвристика как метод создания нового знания взята в качестве основного способа обучения и реализована А.В. Хуторским в его «Технологии эвристического образования», которая имеет в качестве своего прообраза метод Сократа – майевтику. Приоритетное место в целевых ориентациях технологии отводится развитию креативных, когнитивных и коммуникативных качеств ученика, который должен: иметь развитое чувство нового, способность к продуцированию идей; быть носителем прожитых в собственной

¹ Краевский, В.В. Чему учить? // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 10.

деятельности отечественных культурных норм и традиций, уметь вести продуктивный диалог с представителями иных культур¹.

В основу технологии «Диалога культур» В.С. Библера положены идеи М.М. Бахтина «о культуре как диалоге», идеи «внутренней речи» Л.С. Выготского и концепции «логики культуры» самого В.С. Библера. Целевые ориентации – формирование диалогического сознания и мышления, свободного от догматизма и плоского рационализма; обновление предметного содержания за счет несводимых друг к другу культур, форм деятельности, смыслов. основополагающие идеи концепции: образование – это вхождение в культуру будущего; диалогичность – неотъемлемый компонент внутреннего содержания личности; диалог – естественная форма человеческой коммуникации, универсальный инструмент понимания, форма организации обучения; современное мышление строится по логике развития культуры, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры².

Существуют системы развивающего обучения с прямой целевой направленностью на развитие творческих качеств личности (И.П. Волков, Г.С. Альтшуллер и др.), акцентирующие внимание на таких способностях, как умение самостоятельно выявлять проблемы и противоречия, формулировать их и анализировать (аналитическое мышление), умение находить для них решение, действуя по определенным общим алгоритмам, способность к критическому мышлению, умение комбинировать, синтезировать ранее усвоенные способы деятельности в новые³.

Имеется немало примеров образовательных технологий с акцентом на развитие отдельных творческих способностей. Например, системы музыкально-творческого образования – Д.Б. Кабалевского, В.В. Кирюшина, художественного воспитания – Б.М. Неменского, формирования литературного творчества – В.А. Левина, театрального творчества – Е.Ю. Сазонова и др.

¹ Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения : пособие для учителя. – М. : ВЛАДОС, 2000.

² Школа диалога культур: основы программы / под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово, 1992.

³ Волков, И.П. Учим творчеству. – М., 1991; Волков, И.П. Художественная студия в школе. – М., 1993; Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука. – М., 1979; Школа творческого развития личности / под ред. Н.П. Капустина. – М. : Пед. о-во России, 2002.

В системе высшего образования аналогичные образовательные модели можно, соответственно, обнаружить в работе творческих вузов, мастерских и студий.

Здесь важно отметить, что в целом такие модели образования, воплощающие культууроориентированные его парадигмы, как правило, не исключают, а, напротив, предполагают внимательный учет и природных задатков, и возрастных особенностей, и индивидуального своеобразия, и одаренности учащихся и воспитанников. Однако приоритет отдается приобретению именно культурного опыта освоения различных функций, ролей и позиций, что обеспечивается, в свою очередь, за счет активного пребывания в организованных особым образом культурных практиках поведения, действия, самоопределения, в рамках которых осваиваются культурные образцы и способы их реализации. Чем многочисленнее, разнообразнее и продуктивнее культурные практики, тем больше условий для становления образованности и культурной идентичности ¹.

Именно это отличает культууроориентированные парадигмы как от исключительно персоноцентристских, так и от природоориентированных парадигм и моделей образования, в рамках которых сам принцип природосообразности понимается совсем иначе. Последние отличаются, прежде всего, по своей основной или ведущей целевой направленности. К разряду природоориентированных моделей образования можно отнести в этой связи не случайно появившиеся в последние годы «технологии физического воспитания, сбережения и укрепления здоровья» ², которые имеют целью сделать российскую школу школой здоровья, формировать здоровый образ жизни ребенка. Поэтому на первый план выходят оздоровительные и образовательные задачи, свя-

¹ Крылова, Н.Б. Ребенок в пространстве культуры. – М., 1999; Крылова, Н.Б. Культурология образования. – М. : Народное образование, 2000.

² См.: Базарный, В.Ф. Программа экспресс-динамики психомоторного, функционального и физического развития учащихся. – Сергиев Посад, 1994; Базарный, В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России : сб. материалов. – Сергиев Посад, 2004; Бычкова, Л. Физкультура как урок самопознания // Первое сентября. – 2003. – 14 января; Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М. : АРКТИ, 2003; Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. – М. : Академия, 2001; Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология. – СПб., 1997; Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта. – М. : Академия, 2000; и др.

занные с физическим воспитанием и развитием соответствующих личностных качеств. Этому соответствует и приоритет ценности здоровья над всеми другими ценностями, изучение валеологических концепций, формирование, сохранение и укрепление здоровья с помощью образования. Принцип природосообразности при этом понимается как необходимость внимательного учета в использовании физиологических возможностей организма в соответствии с возрастным развитием, дифференцированный и индивидуальный подход к построению и организации образовательного процесса в целом ³.

Зафиксированные в таких моделях установки в яркой и последовательной форме отражают серьезное беспокойство, связанное, с одной стороны, с проблемами сохранения и укрепления здоровья учащихся и воспитанников при нынешнем положении дел в сфере образования, с другой, – с необходимостью формирования здорового образа жизни. Это разные, хотя и взаимосвязанные проблемы и вызовы, на которые должно отвечать образование в своих целевых установках в организации процесса и в создаваемых условиях. Последний связан скорее с ориентацией на новую культуру поведения, освоением важного компонента, составляющего культуру образа жизни в целом, что предполагает ориентацию на высшие в этом отношении культурные образцы, нормы и способы организации своего поведения и жизнедеятельности. Противопоставление ценности здоровья другим культурным ценностям можно интерпретировать как выражение остроты самой проблемы. Но в целом – это все же культуроориентированная, хотя и узкая по своей целевой направленности, установка и позиция.

Другое дело, когда возникает установка, связанная с отождествлением собственно культурных способностей, с одной стороны, и природных задатков и способностей, – с другой. Точнее, когда культурное происхождение высших психических функций,

³ Авторские системы, которые можно отнести к данному направлению природоориентированных образовательных моделей: «Раннее начало физического развития и закаливания» (Б.П. и Л.А. Никитины); «Сенсорная свобода и психомоторное раскрепощение» (В.Ф. Базарный); «Единство физического и умственного развития» (Г.П. и Е.В. Воронковы); «Физкультура как самопознание» (Л.Е. Бычкова); «Приоритет физической культуры как предмета и сферы жизнедеятельности» (А.Ф. Пазухин); «Валеологическая модель воспитания» (А.Г. Татарникова, г. Санкт-Петербург; М.И. Дроздова, г. Москва); и др.

личностных качеств человека не принимается во внимание, а предлагается дифференцировать учащихся и воспитанников в образовательном процессе исключительно по первоначальным задаткам, общим и специальным способностям, как якобы отпущенным им исключительно природой, наследуемым генетически-биологическим путем. Или когда способы и механизмы научения, присущие уже высокоорганизованным животным, предлагается использовать в качестве основных и единственных также и в процессе обучения и воспитания человека. Здесь уже «природосообразные» парадигмы и модели начинают явно противопоставляться культуруориентированным. Как это происходит и к каким последствиям, в частности, полемическим столкновениям, приводит, мы рассмотрим в следующих разделах книги.

3.3. Оппозиция и системно-структурная связь социоцентристских и персоноцентристских парадигм и моделей образования

Выделенные нами ориентации теорий и практик образования либо преимущественно на общество, то есть на удовлетворение внешних, средовых для отдельного человека объективных потребностей социума и мира социально организованной деятельности в подготовке и воспитании людей определенных формаций, профессий и специальностей, носителей требуемых жизненных и деятельностных ценностей, норм и правил поведения, либо, напротив, – на удовлетворение внутренних индивидуальных потребностей, интересов и склонностей отдельного человека, создание условий для самоопределения и самореализации личности, – находятся в непростых отношениях друг к другу и образуют сложные системные связи. На первый взгляд, они предстают как прямо противоположные образовательные парадигмы и потому нередко противопоставляются друг другу: с одной стороны, – личностно отчужденные, то есть ориентированные исключительно на требования социума, часто не совпадающие с по-

требностями индивидуального развития, с другой, – напротив, личностно ориентированные и потому противостоящие «общественному давлению». При этом игнорируется то обстоятельство, что первая ориентация также отвечает и интересам самого человека, способствует наилучшей его адаптации к требованиям социума, общим и конкретным условиям жизни в нем, что составляет существенную часть процесса социализации индивида, вторая же – позволяет ему творчески, а потому критически относиться к этим исторически сложившимся требованиям и узаконенным нормам поведения и деятельности, стремиться и пытаться изменить их, опираясь на свой творческий потенциал, формируя тем самым свои возможности способствовать общественному прогрессу, что также являет собой другую сторону процесса становления человека как зрелого в культурном отношении и при этом социально организованного существа.

Встречающиеся сегодня предложения о простой замене одной, якобы устаревшей, ориентации целей и ценностей процесса образования и образовательной деятельности на другую, прямо противоположную как более прогрессивную и к тому же отвечающую новым демократическим формам общественной организации, современным общим либеральным и гуманистическим ценностям, представляются в этой связи не более чем односторонне-абстрактным подходом к проблеме. В рамках его фиксируется лишь противоположность названных позиций в ориентации образования и образовательных парадигм, возведенная в абсолют, да еще и окрашенная пристрастным отношением и оценками со стороны носителей вполне определенных общественно-культурных ценностей, противопоставляемых другим как несостоятельным.

С позиций системного подхода требуется увидеть не только противоположность этих разных позиций в образовании и учесть аргументы и основания, выдвигаемые их сторонниками, но и те отношения и связи, которые делают социоцентристские и антропоцентристские ориентации необходимыми элементами и сторонами единого образовательного процесса как феномена культуры, находящейся, в свою очередь, в определенных связях и отношениях как с обществом, так и с отдельным человеком, представляющим собой единство индивида, личности и индивидуально-

сти. Поскольку проблема индивида как представителя человеческого рода «есть, с одной стороны, проблема генотипа (включая сюда и действие законов наследственности, и игру мутационных изменений), а с другой – проблема фенотипа, образующегося в результате развития в онтогенезе одних задатков и подавления других»¹, постольку при этом возникает необходимость учета отношений культуры также и с природными началами и predispositionами в процессах жизнедеятельности, поведения, индивидуальной и совместной деятельности человека. «Это значит, что равно односторонними следует считать концепции, абсолютизирующие роль врожденных человеку качеств и сводящие на нет значение воспитания или же абсолютизирующие роль воспитания, игнорируя природную данность»².

М.С. Каган фиксирует очень важную проблему, состоящую в том, что в педагогике преобладают односторонние представления о воспитании – либо как о формировании индивида обществом, либо как о его приобщении к культуре. «Между тем, – считает ученый, – подлинная сложность онтогенеза человека состоит именно в том, что условием его является *природная данность* – совокупность врожденных индивиду качеств, которая подлежит обработке и переработке силами *общества* и силами *культуры*. Оттого конечный продукт этого процесса – человеческая индивидуальность – оказывается трехсторонней системой, обусловленной особенностями взаимодействующих сторон – *природы, общества и культуры*»³.

Развивая этот тезис, следует добавить, что важно также учитывать и влияние самого человека на процесс формирования своей уникальной личности и индивидуальности. Это продукт четырехсторонней системы. Необходимо поэтому, с одной стороны, выявить и сопоставить друг с другом те окультуренные человеческие потребности и способности, которые должны быть сформированы в рамках индивидуальноцентристской, или персоналистской, ориентации процесса образования как фактора становления человека культурным существом, с другой, – те общественно значимые потребности и способности, которые характе-

¹ Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М., 1974. – С. 255.

² Там же.

³ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 105.

ризуют человека как культурно-общественное, или социокультурное, существо и формируются как следствие явного или неявного воздействия со стороны общества в качестве средств успешной социализации, делают человека носителем общезначимых норм поведения, общения, коммуникации и совместной коллективно организованной деятельности. Лишь после этого возможна демонстрация необходимых отношений и связей этих разных по своим источникам, но единых по своему культурному (а отнюдь не природно-биологическому, генетическому) происхождению специфически человеческих потребностей и способностей как продуктов процесса образования, организованного системным образом.

Попробуем с учетом этого общего направления анализа соотнести потребности и способности, рождающиеся в лоне процессов индивидуальной жизнедеятельности, поведения и деятельности человека, с потребностями и способностями, выражающими общественную природу его жизни и социально-организованной деятельности. При этом мы можем ограничиться несколькими группами сопоставляемых способностей и потребностей, не претендуя на исчерпывающую полноту их состава, так как нам важно увидеть и показать их принципиально значимые системные соотношения и связи в составе общей системы человеческой деятельности и культуры в целом.

Человек – носитель преобразованных культурой различных потребностей, начиная с индивидуально проявляемых витально-первичных (физиологических и биологических) потребностей в еде, питье, защите от холода, в безопасности и т.п., а также вторичных – потребностей в общении с себе подобными, принятии ими, признании в общественной иерархии и заканчивая высшими, специфически человеческими – в реализации своих индивидуальных познавательных и иных интересов и склонностей, в самоактуализации и самореализации. В процессе образования человек приобретает и соответствующие способности, призванные в той или иной мере удовлетворять эти потребности. Однако при этом как потребности, так и способности прямо и непосредственно не служат еще общему человеческому делу сохранения, воспроизводства и укрепления социума, в котором он живет и действует. Они в первоначальном своем варианте могут проявляться

как его индивидуальные и субъективно выраженные потребности и его же, индивидуальные, только ему присущие и отличающие его от других людей способности, позволяющие ему их удовлетворять. При этом потребность индивида, к примеру, в общении с себе подобными и ее удовлетворение в пространстве его индивидуальной жизнедеятельности и поведения – рамками, связанными, возможно, с попытками использовать другого человека в качестве средства для реализации своих утилитарных интересов, затем также – с поисками теплых близких отношений с другими людьми с целью нахождения поддержки и сочувствия с их стороны, а в более развитых вариантах – с поисками и реализацией отношений любви и дружбы в той степени, в которой он в этих отношениях нуждается.

В пространстве же социально организованного поведения и деятельности, напротив, потребность и способность к общению выражаются в стихийном и спонтанном или же в намеренном и целенаправленном использовании самого процесса общения как такой искусственно и целенаправленно создаваемой среды, в которой и посредством которой осуществляется согласование различных и противоположных интересов будущих или актуальных участников совместной деятельности, их взаимный учет, сопровождаемый коррекцией стремлений к реализации своих интересов и притязаний на основе использования механизмов идентификации с другими людьми, понимания и признания правомерности их интересов, потребностей и мотивов (как, к примеру, профессионально осуществляемые переговоры).

Познавательные потребности и способности к усвоению информации и знаний, получаемых как продукт индивидуального процесса удовлетворения простого любопытства, чисто познавательного интереса, приносящего познающему субъекту особое удовольствие, и даже решение познавательной задачи в ее прикладном значении как средства прагматического удовлетворения каких-либо других индивидуальных значимых для него потребностей, не совпадают прямым и непосредственным образом с теми познавательными потребностями и способностями, которые реализуются в пространстве социально организованной исследовательской и проектировочной деятельности.

Потребность в информации и знаниях в последнем случае обусловлена и опосредствована необходимостью лучшей ориентации в окружающей среде и в понимании внутреннего состояния и возможностей самого человека как участника и субъекта коллективной кооперативно-организованной совместной деятельности, в которой он должен занимать определенное место. Даже такое высокое по уровню абстрактности и трудное для непосредственного практического приложения знание, каким является философское знание, может интерпретироваться, строиться и использоваться совершенно различным образом в зависимости от того, какие потребности и способности познания при этом реализуются. Одно дело философствовать, главным образом, для собственного удовольствия и проявления эгоцентрического самовыражения и другое, – определять и давать себе отчет в том, какими общими культурными средствами и способами это осуществляется, а главное – зачем и почему именно это знание необходимо другим людям, человечеству в целом здесь и теперь или потребуется в будущем ¹.

Познание в социально-организованном его виде предполагает наличие у человека развитых культурных потребностей и способностей, включающих его в совместную познавательную и преобразовательную практику, что обеспечивается в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода путем адекватного самоопределения, рассмотрения себя самого как активного и сознательно действующего субъекта, отвечающего за нормальное функционирование и развитие более сложных систем и сфер деятельности, в которых индивидуальная деятельность перестает быть выражением произвольного поведенческого эгоцентризма или просто средством для удовлетворения и реализации личных потребностей и мотивов.

Исходя из предложенных выше различий и оснований, можно точнее оценить современные модные инновации в образовании, ориентированные исключительно на обслуживание индивидуальных интересов и склонностей учащихся, когда их спонтанные субъективные мнения и суждения по поводу какой-либо учебной проблемы интерпретируются в качестве процедуры

¹ Каган М.С. – Соколов Е.Г.: Диалоги / М.С. Каган, Е.Г. Соколов. – СПб., 2006. – С. 40–41.

подлинного производства знаний, имеющей некое культурное значение. Подобного рода ситуации – не более чем курьез, связанный с отсутствием понимания различий в составе познавательных потребностей и способностей, совершенно разных по функциональному назначению, уровню их культурного и социокультурного оформления и развития внутреннего структурного строения. Одни из них связаны с наличием индивидуально значимых потребностей, проявляющихся в пространствах индивидуальной деятельности, поведения и общения и предполагающих соответствующие им формы реализации способностей, в культурном отношении находящихся на примитивном еще и, так сказать, детско-эгоцентрическом и потому, по сути, природном уровне развития. Другие требуют от человека социального «взросления» и формирования субъектных и личностных качеств. Третьи характеризуют уже человеческую индивидуальность как диалектическое единство индивида и личности, воплощающего «всю полноту биосоциальных качеств конкретного человека»¹, делающих его полноценным и в тоже время уникальным и неповторимым представителем человечества, вносящим свой вклад в его культуру. Познавательные способности, соответствующие этим, несомненно, более развитым и высшим уровням, не могут появиться в процессе образования сами собой без формирования одновременно с этим и соответствующих этому уровню потребностей в овладении и применении культурных средств и способов организации и осуществления собственной познавательной деятельности, а также потребностей в мотивации и адекватном самоопределении по отношению к процессу их освоения. По аналогии с этим можно говорить и о формировании культурных потребностей и способностей в человеческом общении, в организации и осуществлении коммуникаций различного рода и вида, в управлении собственным поведением, эмоциями и чувствами, овладении культурными способами их реализации.

То, что традиционная система образования с ее ориентацией на «общественно полезные», узко понимаемые и формализованные предметные знания, умения и навыки, а также задачи воспитания сугубо идеологизированного или же исключительно прагматического сциентистско-технократического мировоззрения, не

¹ Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – С. 266.

могла раньше и не может сегодня обеспечить формирование общекультурных способностей такого рода и уровня развития, не означает вовсе, что от этой образовательной парадигмы нужно совсем отказаться, а вместе с тем, – и от имеющегося в ее составе социально значимого в целом содержания образования.

Крайности в этом вопросе возникают, конечно, не случайно. За ними скрываются какие-то социальные и культурологические основания, чаще всего не осознаваемые их авторами и сторонниками. Но важно искать при этом другие основания, лежащие более глубоко и позволяющие найти пути преодоления тех или иных крайностей или избежать их вовсе. Всерьез считать, что одна образовательная система или парадигма опровергает и полностью сменяет исторически предшествующую ей другую, будучи по отношению к ней альтернативной, бессмысленно, поскольку в действительности каждая из них представляет собой воплощение конкретной ступени и определенный необходимый структурный элемент в процессе развития образования как феномена культуры. В частности, те образовательные теории и практики, ориентированные исключительно на развитие способностей к индивидуальному самовыражению, основанные на тезисе об изначальной, от природы уже имеющейся, т.е. генетически заданной «самодостаточности человека» при всей их натуралистической наивности, могут быть поняты в контексте вышеизложенного анализа как необходимые элементы единого процесса образования. Им необходимо найти и предоставить адекватное место в начальных фазах процесса освоения учащимися новых культурных областей, а затем также, но уже в совершенно ином и преобразованном виде, – и на высших его ступенях, когда могут появиться действительные основания и предпосылки для проявлений подлинной индивидуальности и самостоятельного творчества в рамках культурно организованного процесса самообразования человека и проявления его развитых потребностей в культурном творчестве и способностей к нему.

На начальных фазах процесса образования есть особая необходимость в обнаружении самими «образовываемыми» принципиальной ограниченности своего первоначального «знания», существующего пока в виде субъективных мнений, и приобретенного случайного и ограниченного опыта до встречи с подлин-

но культурными общезначимыми образцами познавательной деятельности, понятиями, категориями, способами и нормами их использования. В соответствии с общими принципами проблемного обучения, обосновывающими необходимость этой фазы в организации образовательного процесса, учащимся должна быть предоставлена возможность актуализации своего наличного опыта, осуществления первичных попыток его изменить и расширить за счет собственных сил и средств. Затем, после того как эти попытки не принесут требуемого успеха, ученику можно и нужно начинать освоение нового культурного арсенала организации и осуществления своего индивидуального поведения и деятельности при помощи педагога и под его управлением. Впрочем, если потребность в освоении таких культурных средств и способов в достаточной мере уже сформирована, можно обойтись и без столь сложных форм организации образовательного пространства. Тогда учащийся сможет сам проблематизировать свой уровень готовности путем сопоставления наличных потребностей и способностей к определенному виду поведения и деятельности с известными типичными неправильными формами их организации и осуществления. Так, например, попыткам поиска и нахождения согласованности и взаимопонимания в ситуациях общения естественным образом предшествуют обычно действия и поступки людей, обнаруживающие рассогласованность их интересов и отсутствие понимания друг друга, все больше усугубляющие их в ходе выражения взаимных претензий, что может быть следствием эгоцентрического самовыражения и поведения, стремления использовать другого человека в качестве средства для удовлетворения своих интересов. Такое поведение гораздо более выражает биологически обусловленные потребности, механизм реализации процессов индивидуальной жизнедеятельности, нежели собственно социальное и культурно опосредствованное бытие человека. Подобным же образом, в процессах познания подлинному знанию, обусловленному применением адекватных культурно значимых познавательных средств и способов к объектам и материалу исследования, предшествует субъективное мнение, необоснованное, неистинное и потому равносильное незнанию.

При таком системно-деятельностном видении и понимании действительного культурного содержания индивидуально-ориен-

тированной антропоцентристской и социоцентристской парадигм в построении содержания образования снимается их противоположность и они предстают для нас в качестве различных ступеней становления человека как социального и одновременно подлинно культурного существа, выражая собой общие закономерности этого процесса. В чем выражается тогда тождественность данных ориентаций?

Последняя заключается именно в том, что и ранние, эгоцентрические формы проявления потребностей и способностей человека, и более поздние, в том числе связанные с освоением им высших форм, средств и способов их организации и осуществления, только в обществе возникают, формируются и проходят различные стадии в своем развитии. Они являются не генетически наследуемыми человеческими особями новообразованиями, они всецело, лишь в разной степени зрелости являются результатом освоения и наследования имеющегося в обществе культурного богатства. В онтогенезе они представляют собой продукты процесса культурного становления человека, повторяющего в снятом и сокращенном виде и в определенной конкретной социальной среде основные стадии культурного филогенеза человечества.

Генетические механизмы и ступени созревания человеческого организма создают при этом необходимые предпосылки для культурного становления, особенности которого в значительной мере определяются, в свою очередь, конкретно-историческим характером культурных ценностей и ориентаций социального окружения. Особый интерес в этой связи вызывают данные исследований о влиянии социальной среды на развитие познавательной сферы, потребностей и способностей человека, рассматриваемых с учетом сравнительных особенностей типичных возрастных этапов созревания, также, со своей стороны, влияющих на их становление. Как отмечает сторонник культурно-исторического подхода к проблемам образования Дж. Брунер, нас должен интересовать «конкретно следующий вопрос: какое именно влияние оказывают на интеллектуальное развитие внешние условия и в каком отношении это находится к ряду постепенно развертывающихся состояний созревания?.. Идея, воодушевляющая современное обсуждение, состоит в том, что уровень интеллекта отражает степень интериоризации действий, применяющих орудия,

предоставляемые человеку данной культурой. Таким образом, «свобода от культуры» есть просто «свобода от интеллекта»¹. Что же обнаружили эти исследования? Дж. Брунер сосредоточил внимание на двух критериях, рассматриваемых им в качестве культурных факторов, влияющих на различия в развитии познавательных потребностей и способностей: доминирующей в том или ином социальном сообществе системе ценностных ориентаций и особенностях используемого этими сообществами языков общения и коммуникации. При этом в ходе обсуждения значимости доминирующей в социуме ценностной ориентации он ограничился в интересах более глубокого и подробного рассмотрения основной проблемы «одним моментом: какое познавательное значение имеет различие между коллективистской и индивидуалистической ориентациями». Поскольку эти аксиологические ориентации имеют особое мировоззренческое значение, здесь «различие ценностей есть нечто большее, чем различия в частных подходах к восприятию внешней информации. Они являются, скорее, отражением различий в самом отношении к вещам, представляя собой вопрос не просто некоторых общих нормативов, а основных взглядов на мир, того или иного понимания его происхождения и способа существования»².

Эти исследования, ставшие классическими, по своему подходу являлись культуроориентированными и потому строились, в противоположность известным природоориентированным исследованиям особенностей возрастного развития Ж. Пиаже, именно в контексте учета влияния социокультурных факторов на процесс образования интеллектуальных способностей человека. Работы же Ж. Пиаже, по признанию Дж. Брунера, «имеют один существенный пробел, так как почти полностью основываются на экспериментах, в которых единственной переменной является возраст. Ж. Пиаже признает важную роль среды лишь для очистки совести, и все остроумие его экспериментов тратится на изучение исключительно детей Западной Европы, причем детей представителей среднего класса. Когда же он обращается к иным культурам, его исследования носят почти полностью количественный характер. Они сводятся к параметрам времени, к выяснению вре-

¹ Брунер, Дж. Психология познания. – М., 1977. – С. 320–322.

² Там же. – С. 325.

менного отставания в развитии детей других стран по сравнению с детьми Женевы, Питсбурга или Лондона»¹.

Суть новых открытий, которые удалось сделать в рамках «социокультурно ориентированных» исследований, может быть лучше понята поэтому в сравнении с теми ключевыми положениями, которые отстаивались Ж. Пиаже. Последний, как известно, выдвинул положение, согласно которому интеллектуальное развитие начинается всегда и для всех нормальных человеческих индивидов с эгоцентрической стадии, для которой характерна неспособность к различению внешнего и внутреннего планов. За этой фазой следует период менее выраженного эгоцентризма, когда внешнее и внутреннее различаются, но часто смешиваются друг с другом. Когда внутренние психические феномены приписываются неодушевленным объектам окружения, мы имеем анимизм, когда же самим психическим внутренним процессам присваиваются признаки неодушевленного окружающего мира, можно говорить о «реализме». Согласно этой концепции предполагалось, что эти две тенденции являются, по сути, обязательными универсальными формами детского мышления, взаимно дополняющими друг друга и свидетельствующими о наличии признаков зачаточного различения внутреннего и внешнего.

Исследования Дж. Брунера и его коллег, направленные на изучение влияния индивидуалистических или коллективистских ценностных ориентаций, доминирующих в различных обществах, привели их к существенно другим выводам. «В противоположность этому мнению, – пишет Дж. Брунер, – мы полагаем, что в традиционных, коллективно ориентированных обществах подобное различие никогда не возникает, что мир здесь представляется исключительно на уровне реальности и что этот уровень, скорее, реалистический, а не анимистический. Небезынтересно, что анимизм часто рассматривался в качестве характерной особенности примитивного мышления. Нам, однако, представляется, что видеть мир через призму своих переживаний способен скорее здоровый, ухоженный, знающий ребенок, чем недоедающий ребенок традиционной культуры...»².

¹ Брунер, Дж. Психология познания. – С. 324.

² Брунер, Дж. Психология познания. – С. 327.

Роль социального фактора заключается, однако, не столько в отсутствии или наличии внешних условий, связанных с уровнем благосостояния, сколько в другом: «анимизм не может развиваться там, где индивидуалистическая ориентация не получает поддержки... субъективизм личности в таких обществах не культивируется; наоборот поддерживается идея реальности, единства человека и мира»¹. Если активность ребенка оценивается при этом не как сама по себе протекающая индивидуальная его деятельность, а лишь как знак отношения к тем или иным членам группы, естественно ожидать в будущем более слабого овладения физическими действиями, а равно, и меньшего различия в его опыте физического и социального моментов, то есть доминирования так называемого реалистического, а не анимистического взгляда на мир. Манипуляции с неодушевленными предметами физического мира не встречают здесь поддержки, если они оторваны от социальных отношений и одновременно подавляются всякие намерения и желания ребенка, которые могут привести его к изоляции от группы. Начиная с двухлетнего возраста, окружающие его взрослые все больше подчиняют его желания групповым целям, ребенок все менее становится индивидом и все больше — членом коллектива. Таким образом, выходит, что коллективистская общекультурная ценностная ориентация детей с самого раннего их возраста возникает здесь не просто в качестве побочного продукта индивидуальной беспомощности в отношении к миру внешних предметов, она систематически поощряется в процессе социализации, в то время как в западном обществе признаются и поощряются индивидуальные намерения как положительная функция возраста.

В контексте интересующей нас темы о значении социально организованного культурного влияния со стороны системы и процессов образования на развитие специфически человеческих познавательных потребностей и способностей особого внимания заслуживают поэтому общие выводы, сделанные на основе этих исследований о роли оценки взрослыми людьми направленности поведения и действий ребенка. Согласно им, именно «интерпретация взрослыми ранних действий ребенка является тем фактором, который и определяет собой выбор между индивидуалистической и

¹ Там же.

коллективистской ориентациями. Ибо социальная интерпретация акта не только соотносит деятеля с группой, но также соотносит группу, включая данного деятеля, с отражением ими внешних событий. Если же действия ребенка интерпретируются с точки зрения успеха его (индивидуальных – А.Н.) двигательных актов, прочие люди тем самым становятся несущественными для реализации этих актов»¹. Последовательность и само содержание процессов интеллектуального развития ребенка в рамках коллективистски ориентированной культуры существенно отличается, таким образом, от последовательности и особенностей интеллектуального развития в рамках культуры, ориентированной на индивидуалистические ценности.

Что касается языка как второго культурогенного фактора, влияющего на развитие познавательных способностей, то указанные исследования также подтвердили общие выводы относительно социокультурной обусловленности уровня развития интеллекта детей одного и того же возраста. Различие культур проявляется здесь, прежде всего, в том, насколько индивид приобщается в своих систематически совершаемых действиях к решению задач, требующих абстрактных обобщений и использования языка в этой его функции. «Интеллектуальное воспитание, способное при благоприятных обстоятельствах обеспечить использование языка в качестве орудия мышления, требует многолетней и сложной тренировки...»². В частности, это может быть обеспечено в условиях школьного или иного специально организованного процесса образования. «Если человек не получает такой интеллектуальной тренировки, если нет места свободному использованию языка в его прагматической функции управления мыслью и действием, то, естественно, индивид находит формы умственной деятельности, отвечающие решению конкретных задач, но не приспособленные к проблемам, требующим абстрактных обобщений»³. Поэтому развитие людей в первобытном обществе характеризуется ранней социальной зрелостью при ранней же остановке процесса их интеллектуального развития в целом. И наоборот, чем более развита культура общества, тем длиннее и сложнее оказывается путь ее освоения индивидами, и требует помощи им со

¹ Брунер, Дж. Психология познания. – С. 333.

² Там же. – С. 354.

³ Там же.

стороны носителей культуры в рамках социально организованной системы процессов образования. В прямой зависимости от ведущей роли социокультурных условий среды развитие познавательных потребностей и способностей человека может быть низким или высоким, более или менее интенсивным по уровню и характеру, коротким или более длительным по продолжительности.

В то же время в этой связи напрашиваются некоторые общие выводы относительно места и роли биологического фактора, процессов возрастного созревания человека, поскольку всякой культуре и образованию в их продуктивном действии приходится иметь дело с имеющимся исходным материалом, каковым является общая биология человеческого организма, те принципиальные возможности и ограничения, которые ею обуславливаются и накладываются. Именно этими принципиальными возможностями и ограничениями, по-видимому, можно объяснить общее, тождественное для разных типов культур содержание, имеющееся при всех отмеченных различиях в процессах и результатах образования, характерное для определенных возрастов. Ими же можно объяснить тот факт, что очень разные культуры, тем не менее, не порождают различные и несопоставимые друг с другом типы мышления. Последние можно при этом толковать и рассматривать, скорее, как различные по уровню своей культурной зрелости исторически возникающие ступени в развитии одного и того же процесса мыслительной деятельности. Определенным образом и здесь тоже сказываются общие возможности и ограничения, обусловленные биологическими возможностями человеческого рода как необходимые предпосылки и объективные условия, не являющиеся ведущими и движущими факторами в процессах социализации и инкультурации человека, но которые необходимо учитывать и принимать во внимание.

В самой своей основе определенная социальная ориентация содержания образования обнаруживает себя как объективный факт при самых разных культурных ценностных основаниях, доминирующих в том или ином обществе. Так и индивидуально-ориентированные, персоналистски направленные ценностные ориентации в образовании представляют собой в этом отношении не что иное, как общую культурную доминанту данного общества или,

во всяком случае, каких-то его доминирующих социальных групп, слоев и общностей, поддерживаемую и культивируемую ими, а потому уже не являющуюся чем-то совершенно противоположным социоцентристской ориентации. Последняя представляет собой противоположность индивидуалистической ориентации в пределах существования одной сущности, а не по самой своей сущности. На универсальной общечеловеческой шкале социального и культурного развития человечества и отдельного человеческого индивида эти ориентации можно поэтому расположить вначале как последовательные ступени. Но будет точнее представлять их затем как взаимодополняющие друг друга диалектические стороны единого процесса становления человека как существа культурного и социального. При этом, чем выше будет уровень его общекультурного развития, тем более развитой становится и социальная, добровольно принимаемая им, а не навязываемая и поддерживаемая извне, как это бывает вначале его культурного становления, ориентация на учет и реализацию интересов других людей, социума, в котором он живет, человечества в целом.

Мы рассмотрели некоторые закономерности, характеризующие процесс формирования познавательных потребностей и способностей человека в контексте взаимодействия общих возрастных особенностей с влиянием социальных и культурных факторов на процессы их образования. Подобные же закономерности можно обнаружить и в процессах становления и развития потребностей и способностей, связанных с общением и отношениями с другими людьми, усвоением общих норм и правил поведения. Обозначенные выше образовательные парадигмы, но только рассматриваемые теперь преимущественно в контексте содержания процесса воспитания, мы также можем интерпретировать и как способы его организации. Они представляют различные ступени единого образовательного процесса, находящиеся в зависимости прежде всего от характерных уровней социальной и культурной зрелости самих воспитанников.

Интересный материал для размышлений и выводов в этой связи представляют результаты исследований Ж. Пиаже и других социальных психологов относительно различных типичных стадий развития у человека моральных социальных оценочных су-

ждений, связанных с отношением к другим людям, а также нормам и правилам поведения ¹. Речь идет о представлениях детей разного возраста о критериях оценки правил поведения и об их специфических эмоциональных реакциях и чувствах по отношению к этим правилам. Чтобы выявить представления детей разных возрастов о правилах поведения, Ж. Пиаже изучал популярную в то время игру в шарики и задавал детям вопросы относительно их восприятия правил, по которым они играли и отношения к ним. Он также предлагал им истории, в которых давалось описание поступков, нарушающих моральные требования, например, связанных с ложью, но при этом с различной степенью намерения обмануть кого-то, либо вовсе без такого намерения. Исследования позволили ему выявить следующие общие последовательные стадии развития моральных суждений и оценок:

Стадия 1: «Моральный реализм» (возраст от 2-х до 7 лет).

Дети, находящиеся на этой стадии, правила понимают буквально и принимают их абсолютно, они, в представлении детей, должны, безусловно, уважаться. Ребенок верит в объективную ответственность или в то, что он несет ответственность за нарушение правил, независимо от причин, вызвавших нарушение. Он верит также в то, что серьезность нарушения прямо пропорциональна его кажущейся величине. Давая оценку чьей-то лжи, ребенок, находящийся на этой стадии, реагирует не на намерения лжеца, а на оценку вероятности того, насколько эта ложь может оказаться правдой. Другими словами, чем возмутительнее ложь, тем она хуже, независимо от того, было ли у лжеца намерение обмануть.

На стадии морального реализма действия оцениваются также с точки зрения вещественного результата и независимо от их мотивов – чем хуже результат, тем серьезнее и преступление. С позиций идеи справедливости моральный реалист считает, что, чем хуже преступление, тем более суровым должно быть наказание. Моральный реалист раздает то, что Ж. Пиаже называет *искупительным наказанием*, которое является сильным и произвольным, и тем самым дает грешнику возможность искупить вину или принести покаяние за свои грехи. Ожидается, что болезненное

¹ См.: Piaget, J. The moral judgment of the child. – New York: Harcourt Brace and World, 1932. – P. 118–125, 287–288, 309–311; Такман, Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике. – М., 2002. – С. 262–270.

наказание остановит дальнейшее нарушение правил. Наказание является морально необходимым, чтобы заплатить за плохое поведение и таким образом предотвратить его повторение.

Такой взгляд на справедливость называется также *карающей* справедливостью («око за око, зуб за зуб») и основывается, согласно Ж. Пиаже, на детском ощущении того, что власть взрослых требует уважения к данным ими приказам и правилам и что сами законы будут отомщены, когда их нарушают (что Ж. Пиаже называет *сдерживанием взрослыми*).

С точки зрения эмоционально-морального развития в промежутке между карающей и распределительной справедливостью находится неизбежная справедливость, или идея: если вы делаете что-нибудь плохое, то с вами обязательно случится что-нибудь плохое. Другими словами, существуют автоматически действующие наказания, вытекающие из самих событий поступков как следствия из причин.

Стадия 2: «Обоюдность» (возраст от 7 до 11 лет).

Обоюдность означает *равенство*, или следование «золотому правилу» поступать с другими так, как ты хочешь, чтобы поступали по отношению к тебе. Обоюдность также означает *взаимность*: что-то делается по очереди и делается поровну. Когда дело касается следования правилам, обоюдность означает *сотрудничество*. Обманывать плохо, потому что это нечестно по отношению к другим. Человек, который причиняет зло другому, должен быть наказан или его (ее) должны заставить вернуть то, что он взял. Это отражает взаимность отношений. Когда сильные эксплуатируют слабых, их надо заставить возместить ущерб. Наказание здесь не является ни автоматическим, ни абсолютным, ни средством заставить кого-то платить за свои грехи (как в случае карающей справедливости). Напротив, это является способом обращения с каждым на основе принципа восстанавливающего равенства (что и называется *распределительной справедливостью*).

Если совершено преступление, а преступник неизвестен, то обоюдность требует, чтобы никто не был наказан, потому что этого нельзя сделать, не нарушив при этом принцип справедливости. Предшествующий ей принцип морального реализма потребовал бы, чтобы наказаны были все, так как наказание должно

иметь место в любом случае, даже если при этом его понесет невинный вместе с виновным.

Что касается лжи, дети на стадии обоюдности принимают во внимание эффект воздействия на других людей, что делает их чувствительными в отношении намеренности совершения поступка. В случае распределительной справедливости дети, находящиеся на этой стадии, считают, что между наказанием и преступлением должна быть связь. Наказание должно «соответствовать преступлению», следовательно, дети на этой стадии развития сознают социальные последствия своих действий.

Стадия 3: «Автономность» (возраст от 11 до 15 лет).

На этой стадии правила рассматриваются в качестве того, что устанавливается по взаимному соглашению и что может быть изменено также по взаимному соглашению. К правилам проявляют интерес в абстрактном, или формальном, смысле как к общему кодексу поведения и при определении всех возможностей его применения. Правила служат для того, чтобы просто гарантировать сотрудничество других людей. Они поддерживают дух игры или, как в случае игры в шарики, обеспечивают, насколько возможно, чтобы результат зависел от умения, а не от удачи. Поэтому молодой человек на этой стадии развития освобождается, или становится независимым как от ограничений, наложенных реальностью взрослых, так и от обоюдности, навязанной сверстниками. Правила стали вещами в себе, которые делаются людьми и могут быть изменены ими по взаимному согласию. Смысл приведения правил в исполнение изменяется, таким образом, исторически-генетически: от понимания его как ограничения – к восприятию как условия сотрудничества и далее – к взаимному согласию. Правило стало рациональным правилом, т.е. частью системы законности, связанной с использованием установленных самими людьми и согласованных ими норм.

В случае правосудия принцип равенства, или «того же самого для всех», уступает здесь место принципу беспристрастности. Беспристрастность означает, что не надо автоматически обращаться с каждым совершенно одинаково, но нужно делать все с учетом конкретных обстоятельств каждого человека. В принципе беспристрастности присутствуют оттенки равенства, завися-

щего, в частности, от таких факторов, как возраст, размер вклада, нужда и т.д.

Мы обнаруживаем здесь определенную объективную логику развития, характерную, по-видимому, опять-таки, для детей определенного типа культуры, а именно западной, и увязываемую Ж. Пиаже только с одним фактором: возрастом детей. Если вспомнить при этом, что у некоторых народов, к примеру, принцип наказания и возмездия остается живучим на уровне традиций кровной мести, а для некоторых отдельных индивидов и во взрослом состоянии принцип «око за око» остается наиболее приемлемым, то, вероятно, с учетом этого можно лучше понимать действительную социокультурную основу обусловленности предложенной «возрастной» типологии.

Примечательно, что, по Пиаже, для стадии морального реализма характерно такое социальное поведение детей, когда они не испытывают нужды в совместной игре, играют отдельно от других детей, у них нет ни сотрудничества, ни социального взаимодействия. Не удивительно, что при этом намерения других людей не учитываются, никакие любые другие взгляды на события, кроме своих собственных, не принимаются.

В контексте темы нашей работы принципиально важно принять во внимание, что вообще в младшем возрасте при определенных условиях отношения сотрудничества детей друг с другом стихийно не возникают. Как показали специальные исследования, проведенные под руководством Л.А. Венгера, для детей дошкольного возраста и в российских условиях действительно характерно отсутствие, так сказать, естественной, то есть спонтанно возникающей потребности в общении со своими сверстниками. Поэтому воспитателям приходится сначала специальными приемами «провоцировать» и побуждать детей начать общаться друг с другом, приглашать играть их вместе, и лишь значительно позднее обсуждать с ними сами правила игры и т.д. Подобная деятельность начинает привлекать детей, вызывает положительные чувства. Для дальнейшего развития потребности и способности общения необходима также помощь взрослого – специальная организация совместной продуктивной игровой деятельности с постепенным усложнением заданий, где дети попутно осваивают и первоначальные общие культурные способы взаимодействия,

вхождения в отношения сотрудничества, согласования и соподчинения своих действий ¹.

По данным, полученным Ж. Пиаже, на стадии обоюдности правила, хотя уже и соблюдаются, но у детей мало согласия относительно того, каковы их требования. Характерно, что дети начинают при этом учитывать намерения и принимать взгляды других людей. Это должно быть связано, на наш взгляд, именно с необходимостью прийти к согласованным версиям в понимании правил игры и поведения в ней участников. Поэтому это может происходить значительно раньше по возрасту и несравненно продуктивнее, если воспитатели специальными приемами побуждают детей искать средства для разрешения естественно возникающих или специально создаваемых проблемных ситуаций в игре и помогать им в организации согласовательных процедур культурными средствами и способами, демонстрировать им на примере сказочных персонажей правильное применение этих способов.

То, что формирование уже этих первоначальных, а, тем более, высоко развитых потребностей и способностей к социально организованному общению в рамках культурных норм и способов его осуществления, зависит в большей степени не столько от формальных показателей возраста, сколько от воздействия социокультурной среды, подтверждают данные, схожие с вышеприведенными результатами, полученными и другими исследователями.

Интерес в этой связи представляют, в частности, исследования, осуществленные Л. Кольбергом ², который, взяв у Ж. Пиаже идеи относительно поэтапного развития у детей представлений о справедливости, разработал свою теорию морального развития. Выделив три уровня, на каждом из которых, в свою очередь, различаются еще две свои ступени, он предложил определять шесть стадий такого развития на основании различий в так называемой моральной аргументации. Первый уровень, характеризующийся как доконвенциональная моральная аргументация, соответствует стадии морального реализма в теории Ж. Пиаже и является ти-

¹ См.: Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие»: метод. пособие для воспитателей дошкольных учреждений / под ред. О.М. Дьяченко, В.В. Холмовской. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2001. – С. 32.

² См.: Kohlberg, L. The cognitive-developmental approach to moral education. Phi Beta Kappan, 1975. – P. 56, 671; Такман, Б.У. Указ соч. – С. 271–276.

пичным для детей, вступивших в дооперациональную стадию. Вследствие их эгоцентричности или полного сосредоточения на своих собственных интересах вплоть до исключения интересов других, суждения таких детей о «правильном» и «неправильном» поведении основаны на тезисе «делай то, что хорошо для тебя самого». Главным при этом остается стремление избегать наказания. Они молчаливо признают власть тех, кто устанавливает правила, если они опасаются последствий их нарушения. Если они не опасаются таких последствий, то, вероятно, их поведение будет сравнительно мало контролироваться моральными соображениями.

Доконвенциональная моральная аргументация, в свою очередь, проходит в своем развитии две стадии:

1) Ориентация на наказание – послушание. Детей, находящихся на этой стадии развития, ограничивает в их действиях только страх наказания. Они поступают так или иначе, исходя не из чувства долга или их личных моральных ценностей, или идеалов. Они почитают власть потому, что поступать иначе – значит, иметь риск быть наказанным. И, разумеется, если они чувствуют, что вероятность наказания очень мала, они сделают почти все, что доставит им удовольствие. При нормальном ходе морального развития большинство детей проходят через эту стадию. Однако, не имея соответствующих моделей для установления их роли, а также факторов общения с другими людьми, некоторые дети могут так и остаться на этой стадии развития. Их поведение будет относительно бесконтрольным за исключением контроля посредством угрозы (и последующего осуществления) сурового наказания.

2) Ориентация на личное вознаграждение. На этой, более развитой доконвенциональной стадии, появляется некое ограниченное чувство обоюдности, как в поговорке «ты – мне, а я – тебе». Хорошее поведение все еще определяется тем, что «хорошо для меня», то есть имеется в виду возможность удовлетворения личных потребностей.

Второй уровень характеризуется Л. Кольбергом как конвенциональная моральная аргументация. Это аргументация уже с акцентом на социальные нормы, т.е. ребенок учитывает точки зрения других людей. В результате ребенок делает то, что от него

ожидают, что приятно другим людям, исполняет свои обязанности и, следовательно, получает социальное признание. Конвенциональная (общепринятая) мораль – это приверженность традиционным ценностям, закону и порядку, лояльность по отношению к другим людям и обществу в целом. Этот уровень морального развития приблизительно соответствует стадии обоюдности в теории Ж. Пиаже и характерен для детей последних классов начальной школы и средних классов средней школы, но для многих людей является пределом их морального развития. На этом уровне развития поведения также можно выделить две разные стадии: ориентация на то, чтобы стать просто хорошим человеком и ориентация на закон и порядок.

Третий уровень характеризуется как постконвенциональная моральная аргументация. Этот самый высокий уровень отличается более абстрактным, принципиальным и одновременно индивидуально вырабатываемым представлением о правилах морали. Такой уровень морального развития достигается не раньше, чем в старших классах средней школы, но и то далеко не всеми. Он соответствует стадии автономности в теории Ж. Пиаже. В отличие от предыдущих двух уровней моральные принципы определяются независимо от власти и условий, принятых какой-то группой.

Примечательно, что, когда Лоренс Кольберг попытался определить фактические статистические зависимости в распределении выделенных им уровней моральной аргументации по возрастам, то они оказались одинаковыми «для детей не только в США, но в таких разных местах, как деревня аборигенов в Малайзии, турецкий город и деревня, большой город в Мексике и деревня Майан»¹. Этот факт сам по себе свидетельствует, по-видимому, о значительной универсальности тех культурных моральных критериев, которые удалось таким образом выделить в человеческих сообществах, находящихся на разных ступенях цивилизационного развития, а также о высокой проблематичности, связанной с возможностями целенаправленного нравственного воспитания в ходе образования и несомненной тесной зависимости его результатов от возрастных особенностей.

Попытки усилить и ускорить развитие моральных оценочных суждений посредством специальных программ образования

¹ Такман, Б.В. Указ. соч. – С. 276.

осуществлялись за рубежом в рамках многочисленных исследований, проведенных при помощи методики, получившей название «Тест определения проблем» (DIT), результаты которых изучили и обобщили в своей работе Шлаэfli, Рест и Тома (Schlaefli, Rest and Thoma, 1985) ¹.

Исследования хода и результатов этих специально организованных образовательных процессов показали, что в ходе занятий при обсуждении учащимися старших классов моральных дилемм и способов их разрешения значительно возростала тенденция использовать в своих суждениях принципиальную аргументацию, в противоположность высказываниям на этот счет тех учащихся, которые не участвовали в подобных обсуждениях. Обсуждения моральных проблем оказались эффективными с точки зрения повышения уровня моральной аргументации, поскольку дали возможность их участникам: сосредоточить внимание на различных способах разрешения морального конфликта; проанализировать свои собственные убеждения и моральную аргументацию; идентифицировать себя с участниками таких ситуаций; лучше понять значение и смысл общезначимых культурных норм поведения; сопоставить конкретные обсуждаемые поступки с теми или иными вариантами нравственного выбора.

Вместе с тем, эти исследования позволили обнаружить сильные зависимости, характеризующие влияние социальных и культурных факторов, в том числе и специально направленных на воспитание, на формирование общезначимых моральных суждений. В частности, исследования с использованием данного теста показали, что люди более старшего возраста набирают больше очков, чем более молодые. Более образованные набирают больше очков, чем менее образованные. Дети тех родителей, которые воспитывают их демократично, в теплой семейной атмосфере, набирают больше очков, чем дети родителей, использующих для воспитания авторитарные методы. Дети родителей, практикующих рациональное поведение, набирают также больше очков, чем те, чьи родители не ведут себя рационально. Между основными же религиозными группами нет разницы в уровнях моральной аргументации ².

¹ Такман, Б.В. Указ. соч. – С. 276–278.

² Такман, Б.В. Указ. соч. – С. 276–277.

В рамках интересующей нас темы мы можем рассматривать и интерпретировать вышеприведенные результаты исследований как подтверждение основной гипотезы о ведущей роли социальной детерминации в процессах усвоения индивидами культурных содержаний и форм оценки поведения, имеющей определенную устойчивую корреляцию с процессами и этапами биологического созревания.

Если в свете вышеизложенных выводов обратиться непосредственно к самой образовательной практике, то наличествующие в ней различные способы организации взаимодействия педагогов с учащимися и воспитанниками можно оценивать как более или менее приближающиеся по своим парадигмальным основаниям и ценностям либо к социоцентристской, либо к персоноцентристской ориентации в зависимости от того, какие культурно и социально обусловленные онтологические взгляды на отношения культуры с обществом и человеком, а также на его природу они разделяют. Например, так называемая авторитарная педагогика оказывается крайним выражением социоцентризма, поскольку педагог обосновывает свой стиль и методы поведения и воздействий тем, что именно он является носителем, полномочным проводником и транслятором культуры, присущей данному обществу и которой изначально лишены его подопечные.

«Педагогика манипулятивная» признает необходимость учета того обстоятельства, что только сам человек, будучи положительно мотивированным, может усваивать культурные способы поведения и действий, но, поскольку самостоятельно делать это он не в состоянии, постольку организующее и руководящее воздействие, а также своевременную помощь должен оказывать ему педагог, пользуясь для этого косвенными методами, создавая проблемные ситуации и организуя затем учебную деятельность в форме поисковой, квазиисследовательской и квазипроектировочной работы.

«Педагогика поддержки» оказывается еще ближе к персоноцентристской ориентации образовательного процесса. За учащимися признается способность самостоятельно принимать и реализовывать решения, добывать новые знания и формировать свои умения, что становится возможным и посильным при оказании

ему индивидуально дозированной помощи, поощрении самостоятельности со стороны педагога.

Педагогика «вариативного образования», «лично-ориентированного обучения», «культуротворческая модель образования» – в разной степени и в различных модификациях представляют собой яркие и крайние выражения индивидуально ориентированного образовательного процесса, построенного на постулатах о врожденных общих и специальных способностях у людей, передающихся генетическим путем, о изначальной самодостаточности человека, готовности его к самообразованию, правильному выбору индивидуальной образовательной траектории, творчеству культурных ценностей, для свободного проявления которых необходимо и достаточно только создать внешние благоприятные условия.

Все выше перечисленные в определенной последовательности парадигмальные ориентации в педагогических теориях и образовательной практике, как нетрудно теперь увидеть, являются собой различные ступени зрелости единого образовательного процесса, которые могут быть (и становятся) востребованными, вполне адекватными и уместными в тесной и органической зависимости от степени культурной зрелости субъекта учебной деятельности, уровня его личностного развития, наличия потребностей и способностей к ответственным и свободным проявлениям подлинной индивидуальности.

Возвращаясь к основной теме и поставленным в начале данного параграфа вопросам, можно сформулировать следующие общие выводы. В соответствии с системно-деятельностным подходом, применяемым в контексте философии культуры к проблемам взаимоотношения социоцентристской и индивидуально-ориентированной парадигм образования, в них может быть выделено тождественное друг другу содержание, которое связано с общими, найденными и изобретенными человечеством в филогенезе и усваиваемыми в течение жизни индивида культурными способами поведения и общения, осуществления совместной парной, групповой и коллективной, одним словом, общественно организованной и в составе ее, уже как производной от нее, индивидуальной деятельности, в том числе, общения, оценивания, то есть приобретенного опыта реализации ценностного отношения.

Усвоение человеком этих различных, последовательно возникающих все более сложных культурных форм, средств и способов поведения и действия, общения и их оценивания опосредуется участием в различных формах и видах социальной стихийно и спонтанно протекающей или специально организованной образовательной человеческой деятельности. Парадигмы образования (в данном случае, в содержательно воспитательных своих аспектах) в различной мере и степени ориентированные либо на социум, либо, напротив, на индивидуальность и личность, не являются случайно возникшими, произвольно изобретенными, более или менее сложными способами организации и осуществления воспитательных воздействий, свободно при этом избираемыми. Они – существенно необходимые ступени в развитии единого образовательного процесса и образовательной деятельности как феномена развивающейся культуры общества и человека.

В свое время Л.С. Выготский в рамках своей общей культурно-исторической концепции происхождения высших психических функций с позиций их психологического анализа сформулировал понимание данного обстоятельства в терминах интериоризации и превращения внешнего культурного содержания во внутреннее достояние. Согласно такому пониманию, всякая высшая психическая функция в культурном развитии ребенка появляется исторически на сцену дважды: сначала как формирующаяся, проявляющаяся и существующая в отношениях со взрослыми людьми или же с более развитыми сверстниками (в качестве, обозначаемом категорией «интерпсихическая»), затем внутри его (в качестве, обозначаемом категорией «интрапсихическая»). Это положение с определенными уточнениями и дополнениями вполне может быть распространено и на последующие стадии становления и развития человека как культурного существа, включая и процессы его профессионального становления и развития.

В среде, где люди обладают низким культурным уровнем развития социально-организованных форм поведения и деятельности, и у большинства индивидов, вновь входящих в нее, могут сформироваться потребности и способности, соответствующие этому низкому уровню культурного развития. Исключения же здесь будут только подтверждать известное общее правило. В наших школах, где сами учителя часто не владеют, к примеру,

современными эффективными средствами и способами, составляющими культуру общения и коммуникации, или, скажем, не в состоянии оперировать категориями, определяющими культуру системного мышления, вряд ли могут в достаточно массовом количестве появиться вдруг учащиеся и выпускники, владеющие такими культурными способностями, а также и соответствующими им конкретными знаниями, умениями и навыками. Если таковые и обнаружатся, то это будет свидетельствовать о том, что данные способности и соответствующие им потребности сформировались у того или иного индивида благодаря приобщению к ним в другой среде, например, семейной или, что происходит, по видимому, все же значительно реже, в результате самостоятельного выхода индивида в более широкое культурное пространство и включения механизмов его самоопределения в этом пространстве, т.е. самообразования.

Однако и тот уровень общения, коммуникации и мышления, который можно реально зафиксировать в массовой школе, проявляющийся в типичном поведении и деятельности и педагогов, и учащихся-воспитанников, не является чем-то от природы данным. Он только отражает типичные элементные составы, структуры и системы поведения в областях человеческого общения, коммуникации и мышления, которые соответствуют реальному исторически сложившемуся и вполне определенному уровню развития культуры в данном конкретном сообществе людей в их социально организованных формах поведения и деятельности.

В этой связи возникает необходимость более подробного обсуждения вопроса о природе естественного и искусственного начал и компонентов в поведении и деятельности человека вообще, а, следовательно, о специфических соотношениях и связи содержания природоориентированных и культуроориентированных парадигм в образовании.

3.4. Оппозиции и системно-структурная связь природоориентированных и культуроориентированных парадигм и моделей образования

Природо- и культуроориентированные образовательные системы и модели, представляющие различные соответствующие им поиски способов преодоления кризиса устаревшей традиционной (знаниевой) парадигмы, имеют собственные истоки, средства и способы аргументации своих парадигмальных оснований, которые нередко воспринимаются и трактуются, главным образом, как прямо противоположные и взаимно исключающие друг друга подходы к теории и практике образования. С одной стороны, в педагогических инновациях все чаще проявляются тенденции усиления культуроориентированных компонентов образования, которые увязываются с тем или иным пониманием самой культуры, ее отношений и связей с образованием. С другой стороны, настойчиво напоминают и заявляют о себе сторонники принципа «природосообразности» образования, выдвигающие его в качестве основного критерия и инструмента для критики всей сложившейся системы образования и подходов к ее реформированию, включая и те современные образовательные системы, которые взяли на вооружение принцип «культуросообразности». Речь, таким образом, идет о разных и даже, как представляется участникам дискуссий, противоположных магистральных путях развития сферы образования в целом, включая дошкольное, школьное и высшее профессиональное.

«Спасти культуру, – пишет Е.В. Бондаревская, – может образование, если возьмет на себя миссию воспитания человека культуры»¹. Такой человек, по мнению ученых, должен быть ориентирован на сотрудничество, диалог, не способен причинять вред ни людям, ни природе, ни самому себе, обладает многофункциональными компетенциями, толерантен, у него развиты умения и навыки продуктивного взаимодействия с носителями различных культур, он становится свободной, духовной лично-

¹ Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д : Изд-во РПУ, 2000. – С. 58.

стью, способной к творческой самореализации и саморазвитию, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющемся социокультурном пространстве.

В.В. Краевский отмечает, что именно «стремление к отказу от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися, и ориентация на всестороннее развитие, проблемное обучение, повлекли за собой в 1970–80-х годах усиление внимания к философскому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики. В контексте этих тенденций был предложен культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования, соответствующий установкам гуманистического мышления. Это концепция содержания образования, рассматривающая его как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте»¹. Содержание, изоморфное социальному опыту, согласно излагаемой концепции, состоит из четырех основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентации. Усвоение этих элементов социального опыта позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, «вписываться» в социальную систему, адаптироваться к ней, но и действовать самостоятельно, творчески. Такой подход предполагает, что образование «рассматривается в единстве следующих аспектов: социальной сущности, педагогической принадлежности содержания образования и системно-деятельностного способа его рассмотрения»².

«Школу спасет педагогика. Но природосообразная», – выдвигает противоположный тезис В.В. Кумарин. Критикуя педагогические системы, основанные на общем тезисе об изменяемости «человеческой природы в результате воспитания и воздействия

¹ Краевский, В.В. Чему учить? // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 10–11.

² Там же.

окружающей среды, которая, в свою очередь, изменяется в результате человеческой деятельности», В.В. Кумарин пишет: «Но есть педагогика другая – не художничьи набор идеологических догм, слегка прикрытых педагогическим терминами, а природосообразная. т.е. действительно научная и потому дееспособная, которой под силу любые задачи сегодняшней и завтрашней сложности. Ее-то зачем менять на сомнительные «инновации»?»¹.

Основные постулаты такой педагогики должны базироваться, по мнению автора, именно на исходном понимании и признании неизменности человеческой природы, врожденности способностей и зависимости их различий у людей от наследственного генетического фактора. Отсюда вытекают тезисы о необходимости дифференциации учащихся «по способностям», обучения их в основном тому, к чему у них есть природная готовность, а, следовательно, тому, что может им реально больше всего пригодиться в жизни и будущей профессиональной деятельности. Это обеспечивает тем самым лучшую социальную адаптацию, сокращение программной нагрузки и сохранение здоровья, создание условий для развития присущих им индивидуальных склонностей и задатков².

Иное понимание принципа природосообразности предлагает А.М. Кушнир, также выступающий с критикой исходных постулатов культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, теории и практики развивающего обучения как, якобы, обосновывающих и осуществляющих под флагом поэтапного приобщения к культуре насилия взрослого над ребенком и исключают индивидуальный подход к нему. Однако, к принципу природосообразности А.М. Кушнир прибегает уже как средству обоснования персонцентристской ориентации образования, поскольку выдвигается тезис о наличии у каждого человека «собственных внутренних алгоритмов, производных от природы и индивидуального жизненного опыта, соединенных в единый, целостный сплав интуиции, воображения, мышления, воспоминаний, чувств и переживаний. Этот внутренний алгоритм способен «скакать через ступеньки», а иногда и возносить ум к решению, минуя все ступеньки... Очевидно, что собственный природный поведенческий

¹ Кумарин, В. Школу спасет педагогика. Но природосообразная // Народное образование. – 1998. – № 5. – С. 12.

² Там же. – С. 10–20.

алгоритм ребенка именно в том и состоит, чтобы следовать за взрослым. Но вот что важно: иногда природный алгоритм и в том, чтобы забегать «поперек батька». Свобода выбора вариантов, вариативного поведения от ориентировочного рефлекса до ценностно-ориентационного поиска – вот природная норма»¹.

Нетрудно заметить, что при таком подходе обоснование современной персонцентристской парадигмальной ориентации образования строится исходя из тезиса о природном происхождении человеческих потребностей и способностей. Тем самым игнорируются, по сути, их социальное и культурное происхождение и генезис, а также связанные с ними общие закономерные ступени развития индивидуальных, личностных и собственно индивидуальных свойств и качеств людей, которые и создают основу для поэтапного формирования собственно свободного творческого и действительно культурного самопроявления, принципиально отличающегося от спонтанной докультурной активности и эгоцентрического самовыражения.

Основанием для выделения образовательных парадигм, ориентированных преимущественно или всецело на природные факторы, является, таким образом, очевидная установка на использование и развитие задатков и способностей человека, имеющих у него от рождения, наследуемых генетически-биологическим путем. Речь идет как об общих, присущих, так сказать, всему роду человеческому, так и о специальных, характеризующих в этом отношении особенности различных групп индивидов и «объясняющих» заодно также появление и наличие уровней индивидуальных способностей и уникальных одаренностей. Один из сторонников создания современной «системы персоналистского образования» В.П. Беспалько, обосновывающий ее необходимость обращением к наследуемым природным факторам, именно такое понимание и формулирует: «Концепция образования должна строиться на том основании, что каждый человек появляется на свет с заранее заданным набором способностей, *общих и специальных*. Первые у психически нормальных людей практически одинаковы и служат для усвоения простейших форм человеческого поведения в обществе, в природе и в быту. Специальные

¹ Кушнир, А. Природосообразность или педагогический волюнтаризм? // Народное образование. – 1998. – № 9–10. – С. 143–144.

способности у всех разные как по направленности на определенные виды деятельности, так и по степени одаренности ими. К примеру, музыкальные способности относятся к разряду специальных, но одаренные люди обладают ими в разной мере. То же относится к естественно-научным, техническим и любым другим специальным способностям человека»¹. У такой «идеологии» реформирования образования имеется и соответствующая достаточно широкая социально-психологическая база. Конечно, подобные натуралистические в своей основе «теоретические» высказывания некоторых представителей корпуса педагогической науки сегодня могут представляться наивными, но для многих педагогов-практиков они вполне убедительны и «согласуются» с их опытом. Соответственно, находятся и «теоретические» основания, подкрепляющие такое опытное практическое сознание подходящими элементами мировоззренческой и якобы научной «дисциплинарной матрицы», что превращает его, таким образом, в «полноценную», с точки зрения обоснованности, парадигму, понятную и удобную в применении.

В этом отношении природоориентированные образовательные парадигмы столь же явным и вполне определенным образом противопоставляются парадигмам культуруориентированным, поскольку для сторонников последних характерна как раз противоположная позиция по вопросу происхождения человеческих способностей, которые рассматриваются как продукт окультуривания человека, осуществляемого в ходе его социализации и собственной индивидуальной образовательной и преобразующей продуктивной деятельности, включая и деятельность профессиональную. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, способности проявляются в человеческой деятельности и только в ней же формируются. Исследуя общие и специальные способности как особые «индивидуальные внутренние психические свойства человека, которые позволяют эффективно выполнять одну или несколько деятельностей», и которые «не сводятся к обычным предметным знаниям, умениям и навыкам, но в то же время объясняют быстроту и легкость их усвоения»², психологи пришли к выводу о том, что эти свойства включают в свой состав не только своеоб-

¹ Беспалько, В.П. Не пора ли менять стратегию образования? // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 34.

² Теплов, Б.М. Психология. – 7-е изд. – М., 1953. – С. 224.

разие протекания психических процессов, но и определенные общие ценностные ориентации, установки, личностные качества, необходимые для формирования целостных психофизиологических механизмов, связанных с реализацией личностью культурно обусловленных общих способов поведения и действий.

Ориентация на природные факторы как первичные, определяющие и подлинные источники и причины формирования общих, специальных и уникальных человеческих способностей и качеств в процессе образования, имеет свою давнюю историю и может быть отчасти объяснена общим додеятельностным натуралистическим подходом к исследованию процесса образования. Такой подход сопровождался переносом в сферу образовательной деятельности принципов и способов аргументации, заимствованных, главным образом, из естественных наук, опиравшихся, к тому же, на соответствующий классический идеал рациональности, чуждый неклассическим и постнеклассическим методологическим принципам построения современной науки. В массовой же образовательной практике соответствующая мифология относительно исходной прирожденности, генетического наследования общих и специальных человеческих потребностей и способностей всегда находит значительное число горячих сторонников, которых, можно даже сказать, подавляющее большинство, поскольку тем самым довольно легко обосновать любые педагогические затруднения и неудачи, в частности, ссылками на общую неспособность конкретных индивидов к учению, воспитанию и образованию вообще, отсутствие унаследованных и потому недостаточно развитых функций внимания, мышления, восприятия, памяти, организованности, а также собственно личностных качеств, потребности и желания учиться.

В отечественной философии противопоставление натуралистической ориентации в понимании процесса формирования психики и способностей человека, с указанием на физиологические особенности его мозга и генетически передаваемые соматические задатки, отождествляемые собственно со способностями (как ведущим и определяющим фактором), и деятельностного культуроориентированного подхода проявилось довольно ярко еще в дискуссии 60-х годов прошлого столетия, которая проходила, на первый взгляд, в основном в контексте обсуждения вопроса о со-

отношении биологического и социального, а точнее, социокультурного начал в этом процессе. Одновременно за этими спорами скрывалось различие в подходах к пониманию основополагающих идеалов рациональности в науке. Теоретики, признающие эталоном построения научного знания стандарты и нормы естественно-научного исследования, считали, что главные детерминанты развития психики и способностей человека надо искать в плоскости отношений «мозг – сознание», опираясь при этом на новейшие достижения нейрофизиологии, а также информатики и кибернетики. В противовес им Э.В. Ильенков предлагал рассматривать психику и специфические способности человека как продукт образования, то есть социокультурного процесса, в котором физиологические задатки – это только необходимые предпосылки и условия освоения и осуществления им социокультурных по своему происхождению способностей. В этом процессе действительно ведущими и определяющими являются факторы социального порядка, а именно: способ организации и содержание образовательной деятельности, характер и содержание взаимодействия педагога с учащимися и воспитанниками и, главным образом, – их собственная, пробуждаемая и умело направляемая образовательная активность. У человека изначально, таким образом, может и должна быть проявляема только некоторая исходная природная способность к образованию других, уже культурных, способностей. В том же русле пытались решать этот вопрос представители отечественной психологии, опиравшиеся на различные версии развиваемой ими психологической теории развития человеческой деятельности и ее интериоризации: А.Н. Леонтьев,

П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. Они подкрепляли свои выводы убедительными результатами проводимых ими конкретно-научных психолого-педагогических исследований и формирующих экспериментов, имеющих дальнейшие последствия прикладного характера как для развития педагогической психологии, так и для построения различных инновационных образовательных процессов, систем и моделей педагогической практики.

Казалось бы, стало ясно, кто в этом научном споре, имеющем глубокое мировоззренческое и культурологическое значе-

ние, давно и «окончательно» одержал победу. Тем не менее, как показало время, споры о примате биологических или социальных, точнее, социокультурных факторов в образовании человеческих способностей, имеющие парадигмальное теоретическое и практическое значение, не затухают. Их порождает к тому же (как, к примеру, это и происходит сегодня) не только и не столько внутринаучная ситуация постановки и решения очередных теоретических проблем и задач исследования процессов образования, сколько, по-видимому, общая социокультурная ситуация и изменяющееся конкретное состояние сферы образования, в том числе и собственная оценка этого состояния занятыми в ней субъектами. Можно в этой связи согласиться с А.Н. Шиминой, когда она замечает, что в «истории развития представлений о характере и типе взаимосвязи этих необходимых основ человеческого бытия...поочередно одерживала верх то одна, то другая позиция. Невольно приходишь к выводу, что причина смены приоритетов в данных объяснительных принципах лежит в плоскости не столько научного знания, сколько конкретных социально-исторических условий... Как только уровень социально-экономической жизни перестает удовлетворять значительную массу людей и ограничивается их доступ к культуре, взлетают вверх «акции» принципа природосообразности. К природе, как известно, претензий не предъявишь, ее нельзя оценивать по шкале позитивного и негативного, и напротив, открывающиеся исторические перспективы, усиление оптимистического настроения в мировосприятии порождает концепции, связанные с доминантой социальных факторов и гуманизацией общественных отношений»¹.

Применительно к массовому педагогическому сознанию и даже к практике образовательной деятельности эти положения можно легко подтвердить и подкрепить ссылками на современную весьма распространенную практику организации в российских школах классов и групп учащихся, дифференцируемых, так сказать, «по способностям». Почти повсеместно, где это возможно, создаются элитные школы (гимназии, лицеи), процессы формирования которых первоначально оправдывались необходимостью поиска и воспитания особо одаренных и способных детей.

¹ Шиминая, А.Н. Педагогические аспекты философского наследия Э.В. Ильенкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://portalus.ru>. – Загл. с экрана.

Впоследствии же эта идея, по данным многочисленных социологических исследований, в значительной мере выродилась в конкурсы кошельков и должностей родителей, стремящихся дать детям наилучшее образование. Открытие таких классов как реализация установки на дифференциацию учащихся, осуществляемую изначально якобы в соответствии с «принципом природосообразности», парадоксальным образом сопровождалось настойчивыми декларациями принципа гуманизма. В результате дифференциации детей «по способностям» стали появляться не только классы для «одаренных от природы» учеников, но и классы для «отстающих», природой, стало быть, «не одаренных». Действительно, это ведь очень «гуманно»: отбирать и объединять в одну группу (или класс) «отсталых в умственном отношении», а на самом деле, чаще всего лишь педагогически запущенных детей, и учить их таким образом, чтобы не очень «напрягать» их психику, раскрывать и опираться на имеющиеся уже у них способности. При этом педагог может ограничивать свои задачи тем, чтобы обеспечить хотя бы минимально необходимое усвоение учениками обязательных стандартов предметных знаний и умений по образовательным программам, предполагающим подготовку исключительно к тому, что может в жизни иметь сугубо практическое назначение. О всестороннем культурном развитии в таком случае речь и не идет вовсе, и не может идти в принципе.

Неудивительно, что в случае упрощенного, натуралистического понимания принципа природосообразности сама, так называемая, гуманистическая образовательная парадигма, описывается в соответствующем ключе. Например, в одной из статей читаем: «В гуманистической парадигме образовательные цели ставятся «от человека». Поэтому в качестве целей образования выступает наиболее полная самореализация человека, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей. Считается, что источник развития находится в самом развивающемся человеке. Человек, таким образом, фактически признается существом самодостаточным. Акцент делается на самом человеке, а не на его связях с окружающим миром и другими людьми»¹.

¹ Соловцова, И.А. Интеграция разных типов знания как основа гуманитарной педагогической парадигмы // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования : в 2 ч. – Краснодар, 2006. – Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания. – С. 194.

«Гуманизм» персоноцентристского типа здесь, как видим, вполне согласуется с принципом природоориентации. При этом совершенно утрачена связь с принципом культуросообразности, а также не учитываются общие социальные требования и фактор воздействия социокультурной среды. Так и хочется напомнить в этой связи известное высказывание Л.С. Выготского по поводу такого обучения, которое только и может делать, что плестись в хвосте процесса спонтанного и стихийного созревания ребенка и человека вообще, вместо того, чтобы опережать его и способствовать тем самым развитию собственно человеческих качеств, высших культурных функций и способностей.

Все отмеченное выше можно было бы отнести не к собственно науке, а, скорее, к достаточно массово выраженной образовательной практике и освящающим ее стереотипам сознания и поведения, дающим ей своеобразные псевдообоснования. Однако, А.Н. Шими́на, например, делает более серьезный вывод, согласно которому «в ситуации неблагополучия, сложившейся в социокультурном мире современной России, и в теоретической педагогике возобладал принцип приоритета биологического начала. Вновь на переднем крае науки произошел крутой поворот в трактовке способностей»¹.

Если иметь в виду достаточно богатый разброс мнений, высказываемых в рамках многообразных образовательных концепций и систем по данному вопросу и предлагаемых его решений, то с таким общим выводом трудно согласиться, хотя он не является совершенно беспочвенным. Чтобы понять, что же действительно происходит в этой связи в современной науке, теориях образования, необходимо остановиться на том, какое значение имеют различные варианты решения вопроса о человеческих способностях. При ближайшем рассмотрении оказывается, что у природоориентированных образовательных парадигм, как бытовавших в прошлом, так и нынешних, зарубежных и отечественных, были и есть свои философско-методологические и концептуальные обоснования и построенные на них ценностные и целевые ориентации, а также технологические конструкции, принципы и методы организации и осуществления образовательной практики.

¹ Шими́на, А.Н. Указ.соч. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://portalus.ru> . – Загл. с экрана.

Конкретные концепции и построенные на их основе образовательные практики при всех своих серьезных различиях имеют, однако, общую ориентацию на природные факторы, что дает основание для отнесения их именно к природоориентированным парадигмам. В чем же эта ориентация заключается и какое выражение находит? Конечно же, не в том, что они прямо декларируют или придерживаются содержания взятого самого по себе принципа природосообразности, если под последним понимать признание необходимости внимательно учитывать в ходе образовательной деятельности имеющиеся природные предпосылки, задатки, проявляемые естественные склонности, первичные потребности человека, имеющие жизнедеятельностную и генетически наследуемую биологическую основу. Под этим положением, безусловно, подпишутся и все самые горячие сторонники развивающего обучения, основанного хотя и на различных, но культуроориентированных по самому своему существу концепциях. Их всецело поддержат и те, кто разделяет идеи индивидуально и личностно-ориентированных или так называемых гуманистических парадигм. Не будут возражать против этого принципа и те, кто отдает предпочтение социоцентристским образовательным системам.

Природоориентированность как парадигмальная характеристика, задающая инвариантный принцип построения общего основания для различных дисциплинарных матриц и создаваемого на их основе особого множества концепций и вытекающих из них практик образования, заключается в придании природным предпосылкам, факторам, процессам и механизмам, статуса определяющих и единственных действительно значимых. Тем самым снимается сам вопрос о каких-то особых культурно и социально обусловленных человеческих потребностях и способностях, личностных качествах. Понимание их сути и действительного культурного происхождения и содержания необходимо в качестве методологического и концептуального основания как для постановки особых культуроориентированных приоритетных образовательных целей, так и для организации успешного осуществления образовательных процессов, как в части обучения чему-либо конкретному, так и в части воспитания форм поведения, ценностных ориентаций, а в особенности, – в целенаправленном

развитии самих способностей к образованию и самообразованию. Вопрос об общих и специальных способностях, лежащих в основе успешности процесса обучения и воспитания, не случайно поэтому становится той исходной основополагающей проблемой, в зависимости от способа решения которой можно определить принадлежность конкретной теории и практики образования к тому или иному из противоположных парадигмальных типов: культууроориентированному или природоориентированному.

Природоориентированный тип построения образования может быть определен по этому основанию как такой, в рамках которого сами способности, задействованные в ходе образования, во-первых, понимаются как данные человеку уже от природы. Поэтому и в образовательном процессе остается только умело на них опираться, задействуя присущие им естественные механизмы реализации. Во-вторых, сами эти механизмы по своему устройству и действию трактуются как принципиально ничем не отличающиеся от таких же или подобных им механизмов, проявляющихся в процессах жизнедеятельности высокоорганизованных животных и процессах их «научения» и передающиеся вследствие биологического процесса генетического наследования. По существу, в ряде концепций они понимаются как общие, свойственные человеку и животному механизмы научения и воспитания, а также как способности, проявляющиеся в одних и тех же способах формирования ориентации индивидуального поведения в стереотипных или проблемных ситуациях.

В тех случаях, когда эти наследуемые возможности и механизмы рассматриваются все же как существенно различные по уровню сложности у человека и животных, само их биологическое происхождение и инстинктивная природа не подвергаются сомнению. Так, к примеру, М. Хаузер трактует появление механизмов, регулирующих даже такие сложные формы человеческого поведения, как продуцирование нравственных суждений, отношений и поступков, как процесс, аналогичный росту конечностей в ходе созревания организма. Зависимость же морали от культуры уже вторична и не столь важна и значима. «Наши моральные инстинкты не восприимчивы к руководящим наставлениям, открыто декларируемым религиями и правительствами. Наша моральная интуиция иногда согласуется с теми представлениями,

которые диктует культура, а иногда и расходится с ней»¹. Отсюда вполне логично вытекают и общие рекомендации к построению теории и практики нравственного воспитания, выстроенные в русле природоориентированного подхода: «Мы не должны возвышаться над природой, мы должны возвышаться вместе с природой. Задача сформулировать стабильные принципы, предписывающие нормы поведения, как через официальные законы, так и через религию может быть решена только в том случае, если понять, каким образом они будут рушиться перед лицом тех способностей, которыми снабдила нас мать-природа»².

В истории педагогики можно найти множество примеров природоориентированных взглядов на способности человека и вытекающих из них соответствующих общих выводов относительно должного построения содержания и практики образования на основе дифференцированного учета различий природных особенностей учащихся и воспитанников. Так, еще Я.-А. Коменский, признанный классик педагогической науки, писал по этому поводу: «Следует все изучать не для школы, а для жизни, чтобы ничто по выходе из школы не улетело на ветер. Чуждое есть то, что несвойственно натуре того или другого ученика. Как у трав, деревьев, животных есть различные природные особенности – с одними нужно обращаться так, с другими иначе и нельзя пользоваться для одних и тех же целей всем одинаково, – так существуют подобные же природные способности и у людей»³.

Деятельностный и культурологический контекст понимания способностей на философско-методологическом уровне предполагает рассматривать их как овладение людьми универсальными или частными и специфическими, но все равно культурными по происхождению и содержанию способами организации и осуществления своего поведения и деятельности, формирующимися и проявляющимися лишь в самой этой деятельности. Примечательно, что Я.-А. Коменский трактует способности как нечто, до самой образовательной и любой другой деятельности существующее

¹ Хаузер, Марк Д. Мораль и разум: Как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла : пер.с англ. Т.М. Марютиной ; под ред. Ю.И. Александрова ; предисл. Ю.И. Александрова. – М. : Дрофа, 2008. – С. 30.

² Там же. – С. 38.

³ Коменский, Я.-А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1955. – С. 300–301.

щее, ей предшествующее, заранее имеющееся и проявляющееся в виде индивидуальных особенностей людей, фиксирующих их природные различия. В общем русле обозначенного им понимания способностей Я.-А. Коменский переходит далее к подтверждающим его мысль примерам, концептуальному обоснованию практико-педагогических выводов и общим методическим рекомендациям: «Встречаются счастливы, которые все постигают, но нет недостатка и в таких, которые в определенных предметах удивительно непонятливы и тупы. Иной в спекулятивных науках – орел, а в практической мудрости – осел с лирой. Иной в музыке туп, а в остальном способен к обучению. У другого подобное положение дел имеет место с математикой или поэзией, или с логикой и пр. Что здесь делать? Куда не влекут способности, туда не толкай. Бороться с натурой – напрасное дело... И если никого из учеников не будут к чему-либо принуждать против воли, то ничто и не будет вызывать у учеников отвращения и притуплять силу ума. Каждый легко будет идти вперед в том, к чему его (по велению высшего провидения) влечет скрытый инстинкт, и затем на своем месте с пользой послужит Богу и человеческому обществу»¹.

Пожалуй, под этими словами сегодня с легким чувством подпишутся многие педагоги-практики, работающие в рамках так называемой традиционной образовательной системы, которая, к слову сказать, имеет своими истоками не в последнюю очередь приведенные выше положения учения Коменского. Вместо поиска возможностей улучшения и повышения эффективности этой системы за счет освоения новых образовательных технологий, в особенности, за счет поиска путей коррекции и развития самих способностей учащихся, использования современных способов управления учебной мотивацией и организации адекватного учебного самоопределения, легче, конечно же, успокоиться и утешиться тем, что, мол, против матушки-природы не пойдешь!

Отношение к этому педагогов-ученых и других теоретиков образования, разделяющих идеи социоцентристской ориентации образования или личностно-ориентированных образовательных парадигм, во многом зависит, в свою очередь, от того, насколько последовательно они проводят свои специфические принципы

¹ Коменский, Я.-А. Указ. соч. – С. 300–301.

понимания основных целей и задач образования в контексте тех факторов, которые, по их мнению, в действительности и в наибольшей степени должны влиять на содержание и построение процессов современного образования. В значительной степени это определяется пониманием того, что представляют собой способности, характеризующие человеческого индивида, личность и индивидуальность, и каково их происхождение. Во всяком случае, в той части, где излагаются теоретические постулаты и прикладные практические выводы и методические рекомендации, возможно не только некоторое согласие, но и полное сближение их позиций с природоориентированным толкованием, о котором говорилось выше.

Принципиальные возражения как по вопросу об исходных методологических основаниях, так и о концептуальных практико-педагогических выводах и методических рекомендациях, могут последовать здесь только от сторонников культуроориентированных образовательных парадигм. Вместе с тем, это вовсе не означает, что ими отвергается и сам более общий принцип природосообразности, который, при определенном его понимании, вполне согласуется с принципом культуросообразности в построении образования и самим культуроориентированным подходом к проблеме происхождения специфически человеческих потребностей и способностей.

Насколько в реальности удалось реализовать предложенные выше подходы и решения в отношении природоориентированного построения содержания и организации процесса образования – это вопрос особый. Не будем при этом забывать и о том примечательном факте, что сам Я.-А. Коменский был основоположником современной классно-урочной системы обучения в общеобразовательной школе, которая сегодня во многом подвергается критике, прежде всего именно за ее неспособность обеспечить подлинную дифференциацию, тем более, индивидуализацию образовательного процесса в соответствии с задатками, интересами и склонностями обучающихся. Собственно, скудные для того времени средства и способы диагностики задатков, интересов и склонностей и в особенности организации учебной деятельности, отсутствие ее теоретических основ – все это не могло позволить решать эту задачу сколько-нибудь успешно. Не лучше, по при-

знанию самих же сторонников природоориентированности в образовании, складывается ситуация и сегодня. Так, известный и признанный широкими кругами педагогической общественности специалист в области процессов технологизации образовательной деятельности В.П. Беспалько, с сожалением констатирует, что «психологами все еще недостаточно разработана методология и методика раннего выявления и последующего развития способностей»¹, каковые он понимает при этом именно в природоориентированном ключе, отождествляя их, по-видимому, с задатками.

Более взвешенных позиций по проблеме происхождения базовых человеческих способностей, проявляющихся в процессе образования, придерживались другие известные мыслители, теоретики и практики образования. Так, К.Д. Ушинский отмечал в этой связи: «Дитя родится без всяких следов в своей памяти и в этом отношении действительно представляет «чистую таблицу (tabula rasa) Аристотеля, на которой еще ничего не написано. Однако же от самого свойства таблицы зависит уже, легко или трудно на ней писать, а также большая или меньшая степень прочности в сохранении ею того, что на ней будет написано. Младенец, не имея еще никаких следов воспоминаний, имеет уже возможность быстрее или медленнее отражать, сохранять более или менее прочно, комбинировать и воспроизводить живее или медленнее. Эти природные способности зависят, по нашему мнению, от особенностей нервной системы и составляют действительную основу так называемых врожденных способностей человека, которым одни психологи приписывают всерешающее значение, а другие, как, например, психологи гербартовской школы, не дают почти никакого»². Думается, что именно отсутствие четкого терминологического разграничения здесь природных задатков и собственно человеческих способностей, а также низших и первичных способностей к обучению и высших, обусловленных освоением культуры образовательной деятельности, создают почву для того, чтобы теоретики и практики образования, отстаивающие идею природного происхождения способностей, могли зачислять

¹ Беспалько, В.П. Указ. соч. – С. 89.

² Ушинский, К.Д. Указ. соч. : в 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – С. 302.

К.Д. Ушинского в ряды своих основоположников и сторонников. Между тем, здесь не все так очевидно и просто.

В то же время, один из основоположников развивающего обучения А. Дистервег, которого также хотели бы считать основателем своих идей сторонники природоориентированных парадигм образования, явно проводил различия относительно влияния на процессы развития со стороны природных задатков и способностей, с одной стороны, и самих методов обучения, то есть социокультурных по своей природе и происхождению факторов, – с другой. Он подчеркивал необходимость использования преимущественно таких приемов, которые пробуждают интерес учащихся к предмету, стимулируют и поддерживают процесс самостоятельного поиска и «открытия» ими новых знаний и способов действий, воспитывают способность к «самодеятельности». При этом Дистервег все же подчеркивал важнейшее значение принципа природосообразности, говорил о необходимости учета именно природных задатков и предпосылок в организации образовательного процесса. «Насколько природа детей одинакова, а метод соответствует закону их развития и предмету, настолько все дети обучаются одинаковым образом. Но уже в младшем возрасте проявляются различия, отклонения, особенности, отличительные свойства детей, которые должны быть учтены учителем. Одному ребенку легче дается отвлеченное мышление, другому доступнее чувственное познание, третий схватывает истину скорее благодаря картине или рассказу; бывают умы теоретические и практические. В этом отношении следует считаться с различиями детской природы и содействовать ее своеобразному развитию. Не все могут и должны сделаться одним и тем же и дать одно и то же. Еще в большей степени требуется принимать во внимание индивидуальность учеников, когда речь идет об учебном материале как в смысле количества, так и качества различных учебных предметов. Совершенно несправедливо требование, чтобы все ученики оказывали одинаковые успехи в одном и том же предмете и должны были бы изучать его в одинаковом объеме»¹.

Из современных зарубежных теорий образования к наиболее известным природоориентированным теориям можно, пожалуй, отнести, прежде всего, концепцию раннего бихевиоризма, нашед-

¹ Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – С. 174–175.

шую затем свое развитие и продолжение в известной теории подкрепления и оперантного обусловливания поведения Б.Ф. Скиннера (B.F. Skinner), на основе применения которой была создана система так называемого программируемого обучения¹. В разряд таких теорий также можно включить концепции поведенческого подхода, предложенные американским ученым Э. Торндайком (E. Thorndike)², чьи разработки в области психологии обучения и, в частности, изучения общих для животных и человека механизмов научения методом проб и ошибок, имели прикладное педагогическое значение и применение. Сюда же относятся ранний вариант когнитивного подхода в психологии обучения, разработанный гештальтпсихологами, (самым известным из которых был Вольфганг Кёллер)³, исследовавшими общие закономерности образования инсайта, а также современные универсальные модели обработки информации, построенные на основе использования теоретических основ кибернетики⁴.

Как обнаружили современные исследования, у высокоразвитых животных проявляются некоторые зачатки обучения подрастающих детенышей методом показа взрослыми особями действий, значимых для приспособления к окружающей среде, добычи и выбора пищи, а также поощрения повторений детенышами этих своих действий и даже намеренного побуждения к ним. С другой стороны, отмечается встречное естественное стремление детенышей высокоорганизованных животных к самостоятельному повторению этих действий и поведенческих актов, чтобы научиться их выполнять. Вместе с тем, при всей схожести процессов и механизмов научения животных с процессами и механизмами обучения и учебной деятельностью человека, все чаще отмечается ограниченность возможностей проведения аналогий между ними и прямого переноса опыта обучения животных на людей и обратно.

¹ См.: Skinner, B.F. About behaviorism. – New York : Knopf, 1978; Skinner, B.F. & Epstein, R. Skinner for the classroom. Champaign, IL: Research Press, 1982; Becker, W.C., Engelmann, S., Thomas, D.R Teaching: Classroom management. – Chicago : Science Research Associates, 1975. – P. 72, 78–79, 255; Такман, Б.У. Указ. соч. – С. 81–96.

² См.: Thorndike, E.L. Human learning. – New York : Century, 1931.

³ См.: Kohler, W. The mentality of apes. – New York : Vintage, 1959.

⁴ См.: Gagne, E.D. The cognitive psychology of school learning. – Boston : Little, Brown, 1985; Такман, Б.У. Указ. соч. – С. 45–65, 153–158.

Весьма характерными здесь представляются и результаты сравнительного изучения различий в формах свободного обучения детенышей бабуинов и детей племени канг, которые приводит Дж. Брунер. «Поразительно, что поведение детенышей бабуинов формируется главным образом в процессе игры в группе однополок, игры, дающей возможность для **самопроизвольного** (выделено нами – А.Н.) осуществления и отработки входящих в ее состав действий, которые в зрелом возрасте организуются в один из двух типов поведения: господствующего самца и охранительницы детенышей – самки. Все это происходит, по-видимому, без всякого участия взрослых животных в играх детенышей»¹. В изучаемом же «племени охотников-собирателей, напротив, имеет место непрерывное взаимодействие между взрослым и ребенком, или взрослым и подростком, или подростком и ребенком. В племени канг взрослые и дети играют и танцуют вместе, вместе сидят, совместно участвуют в небольших охотах, объединяются для пения и рассказов. Более того, весьма часто дети участвуют в ритуальных обрядах, руководимых взрослыми... кроме того, дети в своих играх постоянно имитируют обряды, утварь, орудия и оружие, употребляемые взрослыми. Что касается подростков-бабуинов, то они, напротив, никогда не играют с предметами и не имитируют последовательность действий, включенных в поведение взрослых»².

Какой общий вывод в контексте интересующего нас вопроса мы можем из этого сделать? Специфически человеческие формы поведения, действий и отношений, присущие уже ранним стадиям развития человеческого общества и культуры, не наследуются биологически-генетическим путем и не являются продуктом самопроизвольного их порождения, они, напротив, выступают как результат взаимодействия и общения взрослых и детей, участия тех и других в имитационно-игровой деятельности, ритуальных обрядах и досуге. Примечательно, что для этой ранней стадии социально организованного и культурно обусловленного образовательного процесса «все примеры обучения относятся к случаям, когда изучаемая форма поведения имеет непосредственное практическое значение. Никто не преподает в нашем смысле это-

¹ Брунер, Дж. Психология познания. – М., 1977. – С. 379.

² Там же. – С. 380.

го слова. Нет ничего, подобного школе, ничего, напоминающего уроки. Фактически дети канг вообще мало занимаются разговорами. Большая часть того, что мы называем обучением, осуществляется путем прямого показа. Нет никакой практики, никаких упражнений иначе как в форме игр, построенных непосредственно по образцу моделей поведения взрослых, – игра в охоту, игра в вождя, игра в торговлю, игра в дочку-матери, игра домашнее хозяйство. И в результате – каждый мужчина знает все, что надо знать для жизни мужчине, каждая женщина – то, что надо знать женщине: хозяйственные навыки, обряды и мифы, обязанности и права»¹.

В подобной ориентации уже самой игровой деятельности исключительно на необходимые для воспроизводства существующих образцов деятельности и поведения умения и навыки, мы можем обнаружить истоки появления социоцентристских прагматически ориентированных образовательных систем и парадигм, поскольку их общей характерной чертой является подчинение процесса образования требованиям социализации, понимаемой как адаптация индивида к требованиям социума, подчинение его культурным традициям и нормам, обеспечивающим воспроизводство социума и успешность жизнедеятельности в нем индивидов. Индивидуальные особенности, прирожденные склонности и задатки, активные субъектные и личностные начала в образовательной ориентации подобного рода не учитываются в силу отсутствия созревшей для этого общественной или личной необходимости.

Таким образом, социокультурное историческое происхождение и направленность высших человеческих способностей отличается принципиальным образом процессы обучения и учения, присущие человеку. Уже такие «простейшие» функции человека, как ощущения и восприятие информации об окружающем мире при помощи, казалось бы, исключительно природных органов чувств – зрения и слуха, являются социально обусловленными и культурно оформленными, а потому, развиваясь, становятся весьма сложными по своему строению именно культурными «новообразованиями», включающими в себя многообразные и многослойные группы человеческих потребностей и способностей. Как

¹ Брунер, Дж. Указ. соч. – С. 380.

отмечает в этой связи М.С. Каган, «действие зрения и слуха, связывающих человека с природой, не сводится к выполнению тех ориентационно-информационных функций, которые они осуществляют в жизни животных; они обретают у людей многослойную структуру: над нижним слоем – *биофизическим* – возвышается второй, *психологический*, над ним – *социально-психологический*, еще выше – *эстетический* и, наконец, на самой вершине – *мировоззренческий*. Три последних уровня можно было бы объединить общим понятием «*культурный*», ибо в отличие от двух первых, стабильно характеризующих зрение и слух на протяжении всей истории человечества, они отличаются исторически изменчивым содержанием, да и в пределах каждого этапа истории оказываются зависимыми от многообразных условий общественного бытия и общественного сознания.

Люди видят и слышат одинаково и одновременно по-разному, ибо глаз и ухо у людей одинаковы, но их «работа» непосредственно зависит от прямого влияния общественного сознания, которое динамично и разнообразно по своей интерпретации действительности. Это дает основание считать зрение и слух не только *органами чувств*, но и *органами культуры*»¹.

Таким образом, уже такие «простые» способности, которые обеспечивают «зрительное и слуховое восприятия человеком мира являются не чисто физиологическими или психофизиологическими процессами, но процессами культурно-психологическими... по этой причине под прямым влиянием исторических изменений производственно-практической деятельности людей меняется и восприятие ими пространства и времени»².

Системно-структурная связь содержаний, представленных культуроориентированными и природоориентированными образовательными парадигмами, может быть выявлена и правильно понята при условии учета различий природных задатков и собственно способностей, а также затем и видения существенных различий тех первичных потребностей и способностей, которые сближают человека с животными и характеризуют начальные стадии его развития и очеловечения, и тех, которые, напротив,

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 76–77.

² Там же. – С. 324 .

отличают его от животного и превращают в подлинно культурное существо. Потребности и способности к подражанию, произвольным действиям методом проб и ошибок, и даже инсайта, подготовляемого неудачными попытками в рамках уже привычных способов поведения, механизмы подкрепления и оперантного обусловливания поведения, а также общие механизмы обработки информации в контурах прямых и обратных связей можно рассматривать в культурологическом аспекте их анализа как первичные, естественные и докультурные основы процесса образования человека, которые функционируют в пределах «физиологической и общепсихологической реакции организма на определенные раздражения, в том числе и «гармонизирующие», т.е. доставляющие положительные эмоции организму как человека, так и животного»¹. Несостоятельность попыток абсолютизировать значение природоориентированных концепций и практики образования обусловлена тем, что они ограничивают ареал всех способностей человека, задействуемых в ходе образования, природными задатками, предпосылками и возможностями, игнорируя при этом необходимость формировать высшие его потребности и способности, социальные и культурные по своему происхождению и генезису. Вместе с тем, культуроориентированные концепции не должны игнорировать наличие природных естественных основ в процессе образования человека, напротив, необходимо учитывать их специфику, чтобы иметь затем возможность на этом фундаменте создавать условия для органичного надстраивания над ними и выращивания наиболее оптимальным и эффективным образом высших собственно культурных слоев и типов человеческих потребностей и способностей. Только в этом случае система образования становится полной и завершенной в том смысле, что в ней будут задействованы оптимальным и непротиворечивым образом и природные, и социокультурные факторы, обуславливающие формирование человека как физически и психологически здорового и развитого, социально и культурно зрелого целостного существа.

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 77–78.

3.5. Системно-синергетический подход к процессу развития и взаимодействия образовательных парадигм

Выдвижение в последние годы большого множества конкурирующих между собой образовательных теорий и практик при общем понимании объективной необходимости сохранения и построения единого системно организованного образовательного пространства¹ делает актуальным решение вопросов о природе одновременного их сосуществования, характера отношений и связей, а также о возможности совместимости и органического синтеза или гармонизации лежащих в их основаниях образовательных парадигм принципиально различной, а нередко и противоположной направленности. Прежде всего, необходимо отметить, что само по себе явление полипарадигмальности в теориях и практике образования отнюдь не всегда трактуется сегодня как нечто вполне закономерное, то есть по природе своей естественное и необходимое. Поэтому и нынешняя проявляющаяся и усилившаяся полипарадигмальность в сфере образования нередко рассматривается в модальности категорий вероятности и возможности, желаемой или «дозволенной» кем-то, т.е., скорее, как случайность, а не объективная необходимость и закономерность. «На наш взгляд, – пишет, например, И.Г. Фомичева, – реальна возможность замены универсальной и единственной парадигмы множественностью образовательных парадигм, имеющих право на существование в общем пространстве, что дает возможность вести речь о полипарадигмальности современного образования»². Приветствуя в целом такой подход, Е.Н. Шиянов и Н.Б. Ромаева особо подчеркивают специфику ситуации в педагогике, где, как они отмечают, «трактовка этой проблемы, в отличие от ее интерпретации в общей истории, не подразумевает обязательной сменяемости и однозначного противопоставления педагогических систем различной

¹ Наливайко, Н.В. Понятие «образовательное пространство» как условие системного анализа философии образования / Н.В. Наливайко, В.И. Паршиков // Философия образования. – 2002. – № 4. – С. 54–60.

² Фомичева, И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 12.

направленности. Данную точку зрения в настоящее время разделяет большинство ученых. Они допускают сосуществование различных парадигмальных установок (полипарадигмальности) в одних и тех же условиях школьного образования при определяющей роли одной из парадигм»¹.

Скорее всего, здесь «злую шутку» сыграло некритическое осмысление функционирования и развития образовательной теории и практики в предшествующий советский период, когда исследователи не обращают должного внимания или совершенно не замечают сосуществования и в это не простое по общей социокультурной структуре время весьма различных по своим парадигмальным основаниям образовательных теорий и практик и истории их драматических взаимоотношений.

Вместе с тем можно отметить некоторые попытки обосновать закономерность современной полипарадигмальности в сфере образовательной деятельности ссылками на то, в частности, что процессы социализации и индивидуализации по сути своей ориентированы на объективно «различные парадигмальные установки (О.С. Газман, Е.Н. Шиянов, Г.Б. Корнетов)», а выбор педагогом той или иной парадигмы зависит «от уровня сформированности мотивации учения школьников (пассивный и активный установки на собственное интеллектуальное развитие) (В.Я. Пилиповский)»², то есть произведен от некоторых объективно заданных ограниченно-вариативных исходных условий образовательного процесса, с которыми педагоги вынуждены считаться в своей работе. Остается, правда, при этом неясным, какие именно парадигмы следует признать допустимыми, а какие – нет, а главное: какие из них считать закономерными, то есть необходимыми и достаточными с точки зрения реализации потребностей функционирования и развития культуры в целом в ту или иную историческую эпоху и в определенном регионе.

Современный синергетический подход к изучению истории культуры открывает принципиально новые продуктивные возможности для понимания и объяснения логики развития образования, одновременного появления, становления и развертывания образовательных парадигм принципиально различной, в том чис-

¹ Шиянов, Е.Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 19.

² Там же. – С. 20.

ле и противоположной ориентации, многообразных способов их взаимодействия: от прямого противостояния до различных типов синтеза как в прошлом, так и в настоящее время, а также для обоснованных прогнозов по поводу их дальнейшей судьбы.

При изучении эволюции образования как феномена культуры в рамках такого общего подхода появляется возможность понять и объяснить развитие, смену и взаимодействие образовательных парадигм, их преимущественную ориентацию на тот или иной тип бытия (природу, общество, человека, культуру, представленную в ее различных разновидностях, сторонах и формах) и показать внутренние структурные изменения в сфере образования как закономерные проявления, обусловленные тем, что образование всегда является органической частью и плоскостью сложных исторических процессов функционирования и развития культуры в целом. При этом общие принципы синергетического подхода к анализу процессов функционирования и изменения сложных саморегулирующихся систем, выдвинутые основоположниками и классиками синергетики (И.Р. Пригожин, Г. Хакен, С.П. Курдюмов), а именно: учет нелинейного характера развития, закономерной смены периодов относительной стабильности и упорядоченности в их существовании периодами хаоса, возникновение так называемых точек бифуркации или полифуркации, роль аттракторов, – должны быть скорректированы в связи со спецификой развития антропосоциокультурных систем. Это относится и к необходимости учета того обстоятельства, что выбор людьми оптимальной, с их точки зрения, траектории из ряда возможных в состоянии хаоса, когда происходит смена доминирующих образовательных парадигм, являются в той или иной мере осознанными решениями. Это относится и к тому, что роль случайности опосредствуется в антропосоциокультурных системах свободно принимаемыми решениями, но при этом необходимо учитывать различную меру свободной активности личности и роль общественной психологии, сказывающейся в реальном поведении и жизнедеятельности масс людей в рамках нелинейно движущейся истории. Это относится и к роли фактора духовной детерминации всей человеческой деятельности как целесообразно организованной и ценностно-ориентированной активности, включая и деятельность образовательную, что открывает в пере-

ходных состояниях от одного типа упорядоченности систем к другому, возможности многолинейного развития.

В нашем случае это должно приводить к пониманию и объяснению полипарадигмальности в сфере образования как вполне закономерного явления, то есть процесса исторического возникновения, сосуществования и конкуренции образовательных парадигм как различных вариантов поиска оптимальных форм организации образовательных процессов во времена переходных культурных эпох. В стабильные же периоды та или иная степень социальной структурной однородности или, напротив, разнородности общества и культуры в их определенную эпоху и в конкретном регионе, в свою очередь, заставляет признать вполне закономерным и объяснимым существование в образовании и полипарадигмальности, и преимущественного при этом доминирования одной из парадигм. Этим можно объяснить существование периферийных для массовой практики и ограниченных в своих реальных возможностях попыток построения образовательной практики на иных альтернативных началах, как это проявилось, к примеру, в советскую эпоху в форме попыток построения моделей и систем «развивающего обучения», ориентированных как по ценностно-целевым характеристикам, так и по содержанию на формирование творческих способностей, развитие креативно-личностных начал в человеке, критического мышления, что явно противоречило доминирующей ориентации образования на ценности хотя и модифицированного, но традиционалистского по своей сути типа культуры.

С позиций системно-синергетического подхода для понимания закономерности самого явления и конкретного состава полипарадигмальности в практике и теории образования не только сегодня, но и на протяжении всей истории его развития как феномена культуры и особого типа деятельности важно учитывать, что само противопоставление периодов порядка и хаоса как противоположных состояний процесса развития систем является специфически ограниченным и в определенной мере условным. Как отмечает М.С. Каган, «применительно к самым сложным системам – социокультурным – понимание этого усложнения взаимоотношений данных факторов заставляет признать, что здесь порядок и хаос не являются «чистыми» состояниями, сменяющимися

друг друга, но сосуществуют и сталкиваются на каждой ступени развития общества и культуры, меняется лишь доминанта – ибо при абсолютном порядке развитие бы вообще остановилось, а при абсолютном хаосе система разрушилась бы и ее развитие стало бы, следовательно, опять-таки невозможным»¹.

Теоретические и практические попытки найти или построить некую единую новую «современную» парадигму, всецело охватывающую систему образования, которая должна придти на смену прежней, также, якобы, единой и единственной, «традиционной», образовательной парадигме, имеют своим истоком именно упрощенные представления о функционировании и развитии образования как линейных и поступательных однонаправленных процессах. Если и представления о культурных эпохах в целом носят такой преимущественно линейный характер, то вполне логично они переносятся и на характеристику образовательных парадигм, присущих этим эпохам.

Принципы синергетического подхода к исследованию функционирования и развития сложных антропосоциокультурных систем требуют, напротив, признания закономерной нелинейности или, точнее, в большинстве случаев вариативной многолинейности этих процессов. В то же время требуется объяснение конкретных проявлений этой нелинейности. Чем объективно обусловлена современная, действительно имеющая место, полипарадигмальность образовательной практики, о которой говорят и пишут сегодня, множественность теорий и дисциплинарных матриц, на которые она опирается? И чем обусловлена неоднозначность, бинарность или полипарадигмальность образовательной практики и теории в прошедшие исторические социокультурные эпохи? Прежде всего, и в том и в другом случаях – тем, что само содержание культуры, которое должно быть унаследовано как в рамках механизмов стихийно протекающего образовательного процесса, так и в рамках специализированной целенаправленной социально организованной образовательной деятельности, не является однородным как по внутреннему составу, так и по своей преимущественной направленности либо на трансляцию и воспроизводство сложившихся традиционных отношений человека с природой, либо адекватно осознаваемых или превращенных

¹ Шиянов, Е.Н. Указ. соч. – С. 79.

форм его духовной культуры, либо социальных традиций, норм и правил поведения и действий, или же на развитие его творческого потенциала, креативных способностей и личностных качеств. Поскольку в реальной совокупной социокультурной практике образования должны в той или иной мере наследоваться и воспроизводиться качества, потребности и способности, в процессе онтогенеза человеческих индивидов воспроизводящие же данную историческую палитру, представляющую иногда весьма сложные культурные спектры, сложившиеся в филогенезе и являющиеся актуальными в данную эпоху, постольку система образования не может быть монопарадигмальной ни по содержательному составу, ни по своей функционально-целевой направленности.

Уже в первобытную эпоху в состав наследуемых культурных ценностей должны были включаться два весьма разнородных направления образования: с одной стороны, знания и умения прикладного практико-деятельностного, то есть «технологического», а потому реалистического содержания и характера, обеспечивающие выживание людей в борьбе с природой и потому отчасти открытые к дальнейшему творческому совершенствованию и изменению, с другой стороны – представления мифологические, магические и фантазийные по своей природе, закрепляющие сложившиеся общественные традиции, воспринимаемые как незыблемые правила повседневного поведения и составляющие основы мировоззрения и ценностного отношения к миру. Однако, хотя это последнее, традиционалистское, «лично-отчужденное», социоцентристское начало в процессе синкретичной и стихийно протекающей неспециализированной «педагогической» практики в этих условиях, конечно, доминировало, но оно не было, тем не менее, единственным парадигмальным ее основанием, иначе человечество так и осталось бы навсегда в эпохе первобытности. Дальнейшее развитие человеческой деятельности и культуры в направлениях оседлого земледелия и кочевого скотоводства, а также появление смешанных их социокультурных форм должно было сопровождаться закономерным доминированием традиционалистских тенденций в практике образования, обеспечивающих воспроизводство религиозно-мифологических форм общественного и индивидуального мировоззрения при под-

чиненном, но при этом жизненно важном значении трансляции и усвоения достижений практического разума и производственного опыта.

При этом и то, что было достигнуто в филогенезе культуры производства средств существования, и в ремесле, обслуживающем это производство, тоже в большей степени закреплялось традицией как способом наследования в соответствующей системе образования, нежели ориентировало на их совершенствование и связанное с ним развитие свободного творчества и индивидуальности. Длительное время доминирующими образовательными парадигмами здесь, соответственно, должны были стать те, которые обеспечивали подчинение новых поколений людей традиции и формировали у них вполне определенное мировоззрение и отношение к природе, обществу и человеку, воспроизводили данный тип традиционалистской культуры.

Если же обратиться к дальнейшей истории образовательных парадигм, рассматриваемых в контексте общей истории культуры, то обнаруживается, что факты появления и проявления в качестве доминирующих образовательных систем, действительно гуманистических, персонально ориентированных на развитие и поддержание креативной культуры человека как свободной личности, при этом органично сочетающих эту ориентацию с устремленностью на формирование достойных граждан, патриотически настроенных членов общества, были чрезвычайно редкими. Они формировались только в общем лоне доминирующего гуманистически и креативно-ориентированного типа общей культуры, складывающейся, в свою очередь, в рамках демократических форм общественного устройства на основе развития культуры материального производства в рамках рыночных форм его организации. В качестве яркого исторического примера подобной педагогической системы обычно рассматривают образовательную практику, сложившуюся в некоторых (далеко не во всех) полисах Древней Греции. Понять ее появление как закономерный, а не случайный феномен действительно можно только в общем контексте изменения общей культурной и общественной доминанты. Однако и здесь необходимо видеть сложную и неоднозначную «полипарадигмальную» картину процессов образования и образовательной деятельности. С одной стороны, здесь

впервые в истории появляются формы собственно педагогической специализированной деятельности, культурные образцы ценностной и целевой ориентации образовательного процесса на формирование качеств человека, культурно развитого и способного к саморазвитию в русле общих идей «пайдейи», поэтому происходит освоение основ персоналистски понимаемой гуманистической культуры, складывается идущая от Сократа практика диалогического взаимодействия учителя и воспитателя с учениками и воспитанниками, развивающего у последних способности самостоятельного суждения и свободного ценностного выбора, «поскольку историческому наследованию подлежат нормы открытого типа, а наследует их человек с его правом и волей быть героем»¹. С другой, – сохраняются и воспроизводятся содержание и форма образовательной практики, обеспечивающей трансляцию и усвоение традиционных элементов мифологического и религиозного мировоззрения, образцов поведения и деятельности, ограниченных нормами, унаследованными от предшествующей архаической эпохи. Своего рода промежуточной и «переходной» между этими двумя парадигмально противоположными образовательными концепциями и практиками стала парадигма, предложенная софистами. Как отмечает О.М. Ломако, «целью *пайдейи* софистов было воспитание внутренне свободной независимой личности, в чем и состоит их величайшая заслуга. Однако сами они не обладали той внутренней свободой и независимостью, которой хотели научить других»². При этом «искусство софистов Сократ относит к присваивающим в отличие от творческих. Софисты ничего не творят, но занимаются тем, что словами и действиями подчиняют учеников своей власти»³. Не пробуждают они творческих интенций и у своих учеников. Напротив, «софисты готовы рассуждать обо всем, давать ответы на любые вопросы, будучи уверены в своем праве прервать любое возражение. Притязание на знание не подвергается проверке на прочность, так как не принимается во внимание никакое несо-

¹ Каминская, М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. – М. : Смысл, 2003. – С. 41.

² Ломако, О.М. Генеалогия воспитания: философско-антропологический анализ : дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2004. – С. 210.

³ Ломако, О.М. Генеалогия воспитания: философско-антропологический анализ : дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2004. – С. 210–211.

гласие. Заботясь лишь о превосходстве, софист заменяет рассмотрение вещи разбором соображений «за» и «против» и остается в сфере мнений. Софист сторонится диалога, его монологичная речь нацелена на уговаривание. Такая речь нуждается в признании сама по себе, безотносительно к истине. Она является риторикой – показом своего искусства красноречия на любом примере. Отличие диалектики от софистики состоит в том, что в диалоге происходит признание друг друга, исходя из притязания на соответствие предмету разговора»¹. Можно сказать, что софисты в сфере образования демонстрировали противоречивое соединение целевых устремлений в воспитании молодежи на формирование ясности мысли и речи с методами, которые живо напоминают современные способы «убеждений» в рамках авторитарной или манипулятивной педагогики, где не проводится строгих различий между мнением и собственно знанием. В то же время «с точки зрения истории развития воспитания софисты суть необходимое явление, без которого немислимы ни Сократ, ни Платон. В диалогах Сократ всегда опирается на их понятия, но при этом отмечает и критикует их ошибки; и хотя он стремится к более высокой цели, однако отталкивается от сказанного ими»². С позиций признания и оценки явления полипарадигмальности в эту эпоху и «для понимания сущности античного образования гораздо важнее следующий факт: воспитание и образование может осуществляться теперь по разным программам, появился выбор, а с ним и проблема выбора»³.

И «греческое чудо», и его римская модификация были объективно первыми социокультурными экспериментами, которые история человечества поставила на своем нелинейном пути развития в поисках оптимального способа самоорганизации. Что касается самой «римской модификации» этого типа культуры, то все острейшие внутренние противоречия, характерные для этапа преждевременного его появления, обнажились и проявились здесь, пожалуй, с наибольшей отчетливостью и силой. Говорить о доминировании образовательной парадигмы, ориентированной на свободное развитие индивидуальности в русле освоения культуры креативного мышления и деятельности здесь не прихо-

¹ Там же. – С. 211.

² Там же. – С. 214.

³ Там же. – С. 213.

дится, так же, как и о доминировании противоположной социоцентристской традиционалистской тенденции в образовании. Скорее, речь может идти именно о полипарадигмальности и острой борьбе противоположных парадигмальных подходов в образовании, как и в культуре в целом, что можно считать характерным для переходных эпох и что подтверждает сам их переходный характер в истории культуры в целом.

Полипарадигмальность в определенной мере является характерной чертой процессов образования и образовательной деятельности и в последующую культурную эпоху Средневековья. Однако здесь, как в эпохе преимущественной упорядоченности культуры, в тоже время наблюдается и отмечается ее исследователями некое единство и внутренняя взаимосвязь, взаимовлияние и взаимозависимость социально разнородных субкультур: монотеистической религиозной, фольклорной и языческой по своему происхождению, светской аристократической и городской светской, имевшей в себе наибольший потенциал для дальнейшего развития и культуры в целом, создававшей некоторые предпосылки для появления впоследствии переходной эпохи Возрождения. Общим основанием для отнесения различных парадигм, моделей и систем образования, обеспечивающих в эту эпоху весьма длительное и устойчивое воспроизводство этих различных субкультур, к одному типу может служить то, что культура феодального общества в целом оказалась исторической модификацией традиционной культуры, индивидуальность же в средневековье «еще не искали не только в деревне, монастыре и замке, но и в городе»¹. Это общее качество культуры средневековья не могло не отразиться и на формировании доминирующих в сфере образования методах педагогической практики, содержании и способах взаимодействия ее субъектов, считавших вполне обычными и даже полезными для воспитания и обучения прямые средства принуждения, к примеру, регулярные физические наказания. В то же время складывавшиеся здесь предпосылки появления новых образовательных практик и представлений об их педагогической организации имели в своей основе элементы, связанные с развитием культуры цехового ремесленного производства,

¹ Каган, М.С. Введение в историю мировой культуры. Кн. 1. – СПб. : Петрополис, 2003. – С. 350.

социальной организацией и утверждением прав сословия свободных горожан, обеспечивающие, хотя медленный и слабый, прогресс в этих направлениях, которые необходимо было все время защищать и отстаивать в борьбе с противоположными тенденциями. Даже в такой консервативной среде, какой представляется средневековое монашеское сословие, вызревали некоторые предпосылки для формирования появившейся впоследствии знамиевой образовательной парадигмы, поскольку здесь происходило активное обращение к попыткам рационального понимания и трактовки священных текстов, а также и к утраченным ранее достижениям античной мысли и культуры, отраженным в источниках, ставших доступными в результате крестовых походов. Монастыри, таким образом, могли становиться и быть центрами научной и философской мысли, при всем ее общем подчинении богословию.

С другой стороны, феодалы, предпринимавшие некоторые усилия в сохранении и культивировании светских форм теоретического мышления и художественного творчества, могли способствовать своими указами тому, чтобы при монастырях создавались школы, вводилось обязательное обучение детей свободных горожан.

Таким образом, полипарадигмальность образовательных процессов обуславливалась наличием необходимости в воспроизводстве четырех основных ее субкультур, неравноценных и неравновесных в своем влиянии друг на друга и на общую картину культуры общества, являясь, кроме того, отражением как гетерогенности, неоднородности культуры феодального общества, так и внутренней неоднородности и противоречивости самих этих субкультур, вызревания в них предпосылок нового исторического типа культуры.

Возрождение и Реставрация, представлявшие собой разные пути перехода человечества к новому устойчивому типу культуры, уже в силу своей переходности не могли не породить ситуаций сосуществования и острой борьбы принципиально различных образовательных парадигм. При этом Возрождение как исторически совершенно особая культура переходного типа, создавшая прецедент органического синтеза противоположных принципов организации культуры, воспроизведения их в ходе продуци-

рования новых культурных форм, продемонстрировала возможности их гармонизации, а Реставрация явилась примером демонстрации вначале острого непримиримого конфликта, а затем и поиска компромиссного варианта их сосуществования и объединения.

Особый интерес в контексте исследования истории образовательных парадигм представляет культура Просвещения, уже самим названием подчеркивающая первостепенное значение, отводимое в ней процессам образования и образовательной деятельности. Вместе с тем и здесь мы не находим некоей единой образовательной парадигмы и единодушия в понимании природы и функционального назначения образовательного процесса, главного его содержания, средств и способов организации и осуществления, что вполне соответствовало сложной и противоречивой ситуации в культуре в целом. С одной стороны, в это время получили свое заметное выражение принципиально новые культуроориентированные тенденции в понимании содержания образования, что объясняется их тесной связью с общим завершением перехода к культуре персоналистского типа, в которой система ценностей и правила поведения индивида вырабатываются в его рационально организованном взаимодействии с общественной средой. Просвещение понимается как распространение в обществе достижений, полученных в ходе прогресса человеческого разума, обеспечивающее, таким образом, «второе рождение» человеческого индивида в качестве культурного существа. С другой стороны, культуроориентированные образовательные практики не стали ведущими, поскольку и сама культура понимается в этот период нередко как некое продолжение и порождение естественных природных способностей человека. Поэтому и просвещение, понимаемое противоположным образом как природосообразный целенаправленный процесс выявления и раскрытия от природы наследуемых и заданных способностей и естественного предназначения индивида, становится предметом специального педагогического исследования, в том числе и в форме художественного осмысления, как это было сделано в широко известном произведении Ж.-Ж. Руссо.

В сфере образования не могло не проявиться наличие в этой же культурной эпохе эмотивистской оппозиции рационализму

Просвещения, необходимости соотносить основанное на науках обучение и нравственно-эстетическое воспитание, которое традиционно и веками трактовалось и увязывалось с процессом формирования религиозного сознания. В то же время в противовес такому пониманию некоторые представители философии Просвещения начинают трактовать процесс формирования человека не как его религиозное, а (по И.Канту) как *нравственное воспитание*, что стало возможным, естественно, только в связи с общим философским осмыслением положения, существования и функционирования сферы человеческой нравственности как совершенно особой самостоятельной и независимой от существования и функционирования всех других сфер духовной и практической деятельности.

Все это можно рассматривать как свидетельство неоднородности и наличия полипарадигмальности образовательных теорий и практик уже внутри самого культурного течения, названного Просвещением. Поэтому вряд ли правомерно связывать эту культурную эпоху и течение с какой-либо одной образовательной парадигмой или искать в ней истоки только одной из современных теорий и практик образования.

Неоднородность образовательных процессов с точки зрения его целей и задач становится еще более очевидной в эпоху капитализма. Достаточно вспомнить деление образования по целям и содержанию на «реальное» и «классическое», массовое и элитарное, государственно организованное светское и на добровольных началах – духовно-религиозное.

В условиях современной постперестроечной эпохи в России выдвижение и полемически обостренное противопоставление различных парадигмальных ориентаций и моделей образования становится вполне закономерным процессом, делающим не только явно заметным само явление полипарадигмальности, но и порождающим необходимость поиска метаоснований для построения при этом некоего единого образовательного пространства и для выработки общей стратегии развития.

Каким образом понимаются и трактуются возможности гармонизации и синтеза современных образовательных парадигм исследователями, специально обращающихся к этому вопросу? Е.А. Ямбург, один из немногих авторов, предложивших свою

версию гармонизации современных образовательных парадигм применительно к практике школьного обучения и воспитания, в качестве основных реально значимых образовательных стратегий, имеющих место в современной практике и в освящающих их теориях, выделил при этом следующие, придав им статус парадигмальных: когнитивно-информационную, или знаниевую, компетентностную, личностно-ориентированную и культурологическую. При этом компетентностная парадигма справедливо трактуется им как своеобразное продолжение «знаниевой», поскольку она в условиях нарастающей лавины информации и ее быстрого устаревания позволяет сосредоточить усилия субъектов образовательного процесса на главном в ее содержании: ключевых компетенциях, позволяющих затем самостоятельно работать с любым потоком информации, усваивать новые конкретные знания и умения. С другой стороны, отмечается в этой связи появление новой коллизии, связанной с явной прагматической и утилитарной устремленностью в образовательном процессе в противовес прежней фундаментальности в освоении наук, присущей, якобы, знаниевой образовательной парадигме. Обеим этим парадигмам противостоят две другие: личностно-ориентированная, поскольку она отличается от их социоцентристской нормативной устремленности своими ценностями и целями, связанными с формированием и наследованием персоналистского типа культуры, а также культурологическая, нацеливающая участников образовательного процесса на освоение высоких духовных ценностей.

Чтобы затем попытаться как-то объединить и «гармонизировать» столь разные по своим стратегическим целям и задачам образовательные практики и стоящие за ними теории, автору приходится несколько иначе трактовать образовательную парадигму, названную им культурологической. Во-первых, она объявляется содержательно пронизывающей все другие, поскольку и знания, и компетенции, и собственно развитые индивидуальные и личностные качества, если только иметь в виду действительно их, а не эгоцентрические индивидные проявления, произвол и воинствующий дилетантизм, являются достоянием культуры и продуктами ее усвоения. Во-вторых, культурологическая парадигма в силу ее ориентации на духовные и высшие ценности должна быть признана доминирующей. «Она наиболее полно вы-

ражает глубинные, конечные цели образования, позволяет подняться над сиюминутными, конъюнктурными соображениями, пусть даже и продиктованными честным прагматизмом... Таким образом, если мы добиваемся построения целостного образовательного процесса на ценностных основаниях, культурологическую парадигму следует признать ведущей и доминирующей. Не признание этого очевидного факта ведет как к искажению целей образования, так и к потере подлинной субъектности в педагогическом процессе»¹. С последним утверждением трудно, на первый взгляд, не согласиться, в особенности культурологу. Однако, если обратиться к анализу предложенного автором пути и конкретным способам гармонизации образовательных парадигм с учетом явной двойственности в его трактовке самого содержания культурологической парадигмы: то узкого, то предельно широкого по собственному культурному наполнению, то возникают вопросы, обсуждение которых может стать полезным.

Что касается самого названия последней парадигмы, то, как справедливо отмечает А.П. Валицкая, она чаще всего понимается и сводится именно к тому, чтобы значительно увеличить роль и масштабы преподавания учебных предметов культурологического и гуманитарного циклов во всех типах учебных заведений. Между тем, речь должна была бы идти о том, чтобы обеспечить в ходе образовательного процесса полноценное и разностороннее усвоение культуры во всех ее значимых проявлениях новыми поколениями учащихся и воспитанников².

Но даже если отвлечься от вопроса о названии данной образовательной парадигмы и остановиться на таком широком ее толковании, подчеркивающим роль образования как феномена культуры в целом, то возникает впечатление, что речь здесь идет только о том, чтобы в образовательном процессе были, по возможности, представлены все проявления культуры, которые необходимо и желательно было бы освоить современному человеку, чтобы он мог адекватно адаптироваться в социальной и природной среде и, в свою очередь, творчески, культурным же

¹ Ямбург, Е. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования // Учительская газета. – 2004. – № 14. – С. 6–8.

² Валицкая, А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–9.

образом воздействовать на ту и другую. Поэтому, на самом деле, есть смысл говорить не об особой культурологической парадигме, но об общей ориентации всего процесса образования и образовательной деятельности на полноценное воспроизводство и усвоение культуры, которая предстает на разных ступенях образования и в разных его предметных и метапредметных, профильных и общих модификациях различной как по уровням ее зрелости, так и по конкретному содержанию.

В рамках системно-синергетического подхода положительно ответить на вопрос о возможности гармонизации современных образовательных практик, освещающих их теории и парадигм, можно только при условии выявления действительно существующей потребности в подобной гармонизации и, тем более, в синтезе, объективной потребности в воспроизводстве целостности культуры, которая в той или иной мере должны быть обеспечена в ходе образовательного процесса. Очевидной в этой связи представляется, прежде всего, необходимость гармонизации знанковой и компетентностной стратегий в построении образовательного пространства. Без определенного набора предметных знаний и умений в определенных областях деятельности, в том числе и в деятельности учебной, невозможно обойтись. К необходимости уметь читать, писать, считать добавилась сегодня, к примеру, осваиваемая уже младшими школьниками компьютерная грамотность. В профессиональном образовании не обойтись без определенных базовых предметных знаний, умений и навыков как составляющих элементов квалификации наряду с профессионально значимыми способностями. В то же время без приоритета компетентностной парадигмы в построении содержания образования справиться с возрастающим потоком быстро устаревающей информации становится все более проблематичным.

Освоение общих культурных способов поведения и действий в познавательной, коммуникативной и организационно-рефлексивной, ценностно-ориентационной областях деятельности, в сфере общения становится все чаще, хотя и далеко не всегда, необходимым условием, без которого трудно как продолжать образование, так и реализовывать профессиональную карьеру. В эпоху глобальных проблем необходимым общим культурным компонентом современного образования становится формирова-

ние новых ценностных ориентаций, соответствующих вызовам времени, а принятие человечеством ответственности за свои судьбы становится невозможным без формирования чувства личной нравственной ответственности за свое поведение и действия у каждого отдельного человека. При этом встает весьма непростая задача совмещения адекватных реакций сферы образования на вызовы со стороны противоположных процессов, направленных на глобализацию культурного пространства и сохранение культурной идентичности, развитие самобытности и самостоятельности национальных культур и ценностей, включая и те, которые связаны с особенностями образовательных систем. В этих условиях возникают реальные опасности приписывания разным образовательным системам и парадигмам статуса «своих» и «чужих», противопоставления ценностей патриотизма общечеловеческим ценностям, традиционалистских и персонцентристских, культуроориентированных и природосообразных ориентаций образовательного процесса вместо поиска их гармоничного сочетания и синтеза, естественного для определенной культуры в данный момент ее развития.

3.6. Значение системного подхода в преодолении крайностей в парадигмальных ориентациях образования

Образование как процесс трансляции и освоения культуры отдельным человеком, а также группами и общностями людей нельзя рассматривать вне общего контекста системных отношений и взаимосвязей, взаимодействия самой сферы культуры как особой системы и типа бытия с природой, социумом и человеком, также представляющими собой другие, наиболее общие типы бытия. Иначе трудно избежать односторонности, а, следовательно, заблуждений, характерных для его отдельно представленных парадигмальных ориентаций и моделей.

К примеру, как отмечалось выше, в рамках такого одностороннего по своей сути подхода появляются исключительно «природоориентированные» парадигмы построения теории и практики образования. Здесь все собственно человеческие потребности и способности, лежащие в основе образовательного процесса, трактуются как природжденные, генетически наследуемые и отождествляемые, таким образом, с индивидуальными задатками, или уже имеющимися, или в процессе взросления сами собой созревающими психофизиологическими механизмами. Последние, при таком понимании, остается только затем педагогически правильно определить, обнаружить и потом использовать, т.е. опираться на них в ходе обучения и воспитания, но так, чтобы «не насиловать» при этом природу и не пытаться ни в коем случае изменять, преобразовывать ее. Попытки именно таким образом построить образовательную практику находят свое естественное продолжение в, так сказать, селекции учеников, произведенной, якобы, по их «способностям к обучению». Делается это нередко под благовидным предлогом дифференцированного, вариативного и даже «индивидуально-ориентированного» образования, при этом одни изначально зачисляются в разряд пожизненно отстающих, у других детей формируются комплексы «среднячков», а остальные рассматриваются исключительно как «одаренные от природы» или «от Бога». То, что способности к обучению в отличие от действительной природной одаренности, можно и нужно формировать и развивать, и для этого существуют специальные средства и особые способы, – либо совершенно не принимается во внимание, либо воспринимается скептически, либо, наконец, трактуется как прямое насилие над природой.

Равным образом из такого же «робинзонадно-индивидуального» понимания процесса образования, вырванного из контекста системного видения взаимосвязей культуры со всеми другими типами бытия, появляются концепции и парадигмы построения и реализации практики образования, основанные на идеях социализма. В этих случаях речь идет исключительно об усвоении тех образцов поведения, социальных норм и ценностей, которые обеспечивают удачную социализацию человека в обществе, приспособление его к системе существующих общественных отношений, носителем и субъектом сохранения которых он должен

стать в результате образования. При этом могут слабо учитываться или вовсе игнорироваться возможности, обусловленные природными особенностями обучаемых, их возрастом, а также потребности сохранения и укрепления здоровья. Происходит стирание и общей культурной ориентации образования. Требования общества, которым должен подчиниться человек, стандарты «социального заказа», задаваемые содержанию образования, формам его организации, обязательным и приемлемым методам обучения и воспитания, объявляются, таким образом, главными конституирующими элементами системы образования. Последняя понимается в основном как инструмент и совокупность социальных институтов, призванных обеспечивать нормальную социализацию человеческих индивидов как членов данного общества, работающих на его воспроизводство. По своей сути и содержанию наиболее близкими такому пониманию основной функции образования представляются концепции и практики построения образования либо в традиционных обществах, либо в обществах, оказавшихся в плену тоталитарных режимов. Для них особенно характерно исключительно враждебное и механистическое отношение к культуре, что проявляется, в частности, в социальных и государственных запретах, строгих регламентациях всех проявлений культурного творчества, репрессиях и преследованиях ученых, писателей, художников, священнослужителей. Природа тоже нередко рассматривается, главным образом, как мастерская и материал для произвольного потребительского преобразования ее «хозяином», примеры чего известны: осушение болот, акции поголовного уничтожения «вредоносных» животных и т.п. Общее негативное отношение к культуре, а отчасти и к природе, характерное для такого рода общественно-государственных систем, сказывается на понимании и ориентации всей сферы образовательной деятельности. Это непосредственно проявляется как в содержании образования, так и в формах его организации, а также в методах, одинаково враждебных как природе человека, так и подлинной человеческой культуре, которым, однако, надлежит неукоснительно следовать.

Социоцентристская ориентация образования может иметь место и в условиях демократического общества с рыночной экономикой, когда содержание образования начинает регулировать-

ся исключительно прагматическими, сциентистскими и технократическими соображениями обеспечения наилучшей адаптации индивидов к требованиям общества, критериями полезной применимости полученных знаний в жизни и профессиональной деятельности. При этом само образование как процесс начинает рассматриваться преимущественно как производство некоторой услуги, востребованной и оплачиваемой теми или иными заказчиками и потребителями. Чтобы обеспечить качество образования, логическим продолжением и дополнением такого подхода становится создание института государственного аудита, оценивающего качество образовательных услуг по стандартам, ориентированным на реализацию тех же преимущественно прагматических соображений.

Другая односторонность и особая крайность в этих условиях представлена индивидуальноориентированными (или персонцентристскими) парадигмами построения теории и практики образования. Как отмечает О.Ю. Маркова, «в попытках формализовать проблему повышения качества образования российские администраторы идут вслед за западной системой организации института образования, в котором приоритет отдается личности, потребляющей образовательные услуги так же, как услуги в любой другой отрасли... Объявление студента основным потребителем образовательных услуг переворачивает классическую концепцию предназначения высшего образования как вторичной социализации индивида, дающего ему социально-ролевое знание и ценностные ориентации. Образование как социальный институт и преподаватель как его личностное воплощение теряют и изначальный смысл своего бытия, преподаватель выступает в качестве персонифицированной услуги, но не учителя и контролера»¹.

Персонцентристская ориентация образования в последнее время нередко приводит также к провозглашению и попыткам создания парадигмальных моделей «свободного образования», «образования как культуротворчества». В рамках последних процес-

¹ Маркова, О.Ю. Междисциплинарность как методологический принцип философии образования // Образование и гражданское общество : материалы круглого стола (15 ноября 2002 г.). Серия «Непрерывное гуманитарное образование» (научные исследования) ; под ред. Ю.Н. Солонина. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Вып. 1. – С. 26.

сы формирования и развития культуры как особой формы бытия, развертывающейся в филогенезе возникновения, становления и развития феномена человеческой деятельности, зачастую прямо и непосредственно отождествляются с процессами онтогенеза, инкультурации отдельных индивидов и становления их субъектами различных типов и видов этой деятельности. Таким образом, не учитывается в достаточной мере то важное обстоятельство, что при всей изоморфности и внутренней системной связи этих процессов, они являются весьма различными по своей сущности, функциям, содержанию и структуре.

В филогенезе человеческих культурных способностей ведущая роль принадлежит процессам творчества конкретных образцов и рефлексивного их затем осознания, обобщения и выделения, абстрагирования общих способов организации и осуществления того или иного действия в составе данного определенного вида деятельности, удовлетворяющего прежде всего первичные витальные потребности. Затем могут появиться и вторичные потребности, связанные уже с осознанием этого нового образца как эталона или общего способа поведения и действий, приводящего более надежным образом к успеху в ряде ситуаций, подобных той, в которой он впервые появился и зарекомендовал себя. В сферу общей человеческой культуры этот найденный способ эффективного поведения или действия не входит по мере своего появления сам по себе, а «вытаскивается» в нее только вместе с фактом придания ему статуса общего способа для данного сообщества людей, признания его в качестве образца для решения определенных практических или иных задач. Обобщение такого рода образцов поведения и действий, придания соответствующим знаниям и умениям все более универсального содержания и характера означает превращение их во всеобщие культурные способы, освоение которых и означает приобретение общих способностей в отличие от ограниченных в своем применении и распространении лишь ситуативно значимых конкретных знаний, умений и навыков¹. То, что такие общие способы могут создаваться, строиться в течение жизни даже не одного поколения людей, а быть продуктом долгого исторического процесса, ничего не ме-

¹ Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология. – Минск, 2002. – С. 304–314.

няет в принципиальной схеме творчества образцов, их обобщения и придания им статуса культурных ценностей.

В процессе же образования, то есть окультуривания отдельного человека, приобретение культурных потребностей и способностей осуществляется отчасти уже прямо противоположным образом. Признанные в качестве образцов культурные способы поведения и действия, эффективные в ряде определенных ситуаций или при решении определенного класса практических задач, должны быть теперь усвоены отдельным индивидом. Для этого у него сначала должна возникнуть соответствующая особая потребность, состоящая пока не в том, чтобы действовать в соответствии с данным образцом или с данным общим способом, поскольку он их пока еще не знает, не понимает и не умеет использовать самостоятельно, а в освоении их. Эта потребность, которую можно было бы назвать образовательной, не имеет ничего общего с простым любопытством и даже с познавательной потребностью, к каковой сводят обычно учебную мотивацию. Это потребность в приобретении знаний и умений, необходимых для осуществления деятельности, продукты которой становятся, в свою очередь, средством для удовлетворения других практических нужд и жизненных потребностей. Для удовлетворения этой образовательной, вторичной или даже третичной по своему статусу в филогенезе культуры потребности, необходимо иметь соответствующую образовательную способность, которая может появиться и проявиться только в самой же образовательной деятельности человека. То, что такие способности у всех весьма разные, не означает, что они являют собой некие исключительно генетически унаследованные и от рождения данные феномены и сущности. Как и все другие человеческие способности, они представляют собой продукты оформления деятельности, в данном случае, деятельности образовательной: филогенетического процесса культуротворчества в ней и усвоения этой культуры в онтогенезе. Но в образовательной деятельности дело обстоит таким особым образом, что культурные образцы и общие способы поведения и действий, стоящие за этими образовательными способностями, то есть самим умением учиться, никто обычно в ситуациях усвоения новых предметных знаний и умений прямо и непосредственно не транслирует и рефлексивно не обсуждает, не выясняет

и не тренирует. Отсюда и внешняя видимость их данности от природы. Поэтому до сих пор и в области методологии учебной деятельности средства и способы ее осуществления учениками остаются наименее проработанными, осознанными и оформленными¹. В педагогике же чаще всего даются описания некоторых методов, которые использует сам учитель, воспитатель или даже педагог-психолог, но гораздо в меньшей степени ясными остаются опять-таки средства и способы собственно учебной деятельности. А ведь слово «учиться» означает буквально «учить себя». То же самое можно сказать и по поводу деятельности человека по самовоспитанию или саморазвитию в русле общих способностей. Поэтому, какие бы виды осваиваемой практической, духовной или художественной деятельности ни имитировались в ходе обучения и к какому бы типу они ни относились (репродуктивному или, напротив, продуктивному), приобретаемые при этом предметные знания и умения не подвигают вперед сколько-нибудь значительным образом сами общие способности к образованию. Если при этом сам процесс и общие культурные способы приобретения и освоения конкретных предметных знаний и умений и необходимые для него специфические общеучебные знания и умения будут оставаться вне рефлексивного или прямого осознания, то достаточно успешного процесса формирования и развития этих образовательных способностей не произойдет.

Попытки воспроизвести ситуации культуротворчества в самом образовательном процессе могут, конечно же, в игровой и модельной форме лишь имитировать процессы возникновения новых общих универсальных культурных способов поведения и действия, да и то при условии, что именно они становятся, в первую очередь, предметом целенаправленного усвоения и тренинга, а не конкретные знания и умения, необходимые для решения ограниченного по своему содержанию и форме круга узкопредметных задач.

Приобретение человеческим индивидом общих культурных потребностей и способностей к какой-либо деятельности (в отличие от конкретных предметных знаний, умений и навыков, затем усваиваемых им уже на основе применения этих способностей) рассматривается при этом как побочный косвенный про-

¹ Новиков, А.М. Методология учебной деятельности. – М., 2005.

дукт самостоятельного ее осуществления, правда, сначала под руководством и при помощи взрослого или более опытного товарища. При этом обучается-то человек вполне конкретным предметам и должен усвоить новые знания и умения, а способности при этом развиваются именно потому, что их ему для этого недостает и, следовательно, он их должен приобрести, даже, возможно, не давая себе в этом отчета.

Само по себе возникновение и наличие отмеченных выше односторонностей свидетельствует, по-видимому, о проявлениях в каждом из этих случаев своеобразного «натурализма» и механистического метода в подходах к феномену образования, когда оно рассматривается как некий изолированный тип бытия, находящийся вне системных связей с другими наиболее общими типами бытия, опосредствованных человеческой деятельностью с ее особой социокультурной природой.

Учет общих системных закономерностей рождения и развития человеческой культуры вместе с появлением специфически человеческой деятельности, приходящей на смену жизнедеятельности животных и их сообществ, ведущих борьбу за выживание и сохранение вида, позволяет избежать крайностей и заблуждений природоориентированных парадигм образования. Именно отсутствие природных генетически наследуемых механизмов передачи порожденных деятельностью и проявляющихся только в ней вторичных культурных потребностей и способностей, прижизненно приобретаемых человеческими индивидами, группами и коллективами людей, порождает необходимость в создании иного культурного и деятельностного механизма их целенаправленной передачи, обеспечения трансляции и усвоения новыми индивидами, группами и коллективами. Поэтому искать генетически наследуемые способности к организации и осуществлению какой-либо деятельности, будь то практико-преобразующие материальные виды или различные духовные ее разновидности, или же обеспечивающие восприятие и понимание, опредмечивающие и распредмечивающие продукты культурного творчества, могут только те, кто не видит этого фундаментального отличия человеческой деятельности и порождаемой ею культуры и механизма трансляции.

Согласно общему системно-деятельностному культурфилософскому пониманию потребности и способности к самому процессу обучения и образованию в целом, а особенно в их развитом культурном виде, не возникают сами собой. Они являются продуктом самой образовательной деятельности растущего, созревающего человеческого индивида. В ней они формируются, развиваются, совершенствуются в большей или меньшей степени, будучи зависимыми как от разных у всех природных предпосылок, задатков, так и, главным образом, от тех социальных и культурных условий, которые создаются в ходе его образования другими людьми, помогающими ему осваивать культурные образцы и общие способы организации и осуществления самой образовательной деятельности.

Представители и сторонники различных парадигмальных моделей формулируют различные (иногда прямо противоположные) определения феномена образования в зависимости от понимания ими его сущности и содержания, общих функций и оснований построения образовательной деятельности, состава тех или иных выделяемых элементов, а также связей и отношений между ними. Попытки индуктивным путем провести обобщение всех этих разнообразных определений дают, в лучшем случае, только формально общее, эмпирическое по своей сути, односторонне-абстрактное и бедное по содержанию представление, далекое от теоретического конкретного и системного видения. К тому же, даже такое прямое эмпирическое обобщение, учитывая слишком большой разброс суждений и мнений по поводу сути и содержания образования, характерный для различных современных «образовательных парадигм», оказывается либо весьма затруднительным, либо в принципе невозможным. Поэтому иногда авторы, пытаясь сформулировать общее понимание феномена образования, в рамках которого можно было бы предметно и конструктивно вести затем речь и о различных его парадигмах, прибегают к приему подведения всего этого имеющегося многообразия образовательных систем под некоторые общие категории онтологического или гносеологического плана, позволяющие обозначить общее понимание образования как своеобразные воплощения этих систем или моделей. Например, модели «просвещенческого» понимания образования сводят его в основном к процессу обуче-

ния, трансляции и усвоения разнообразных знаний на основании применения к нему категорий гносеологического ряда. В частности, такие выражения, как «узкий или широкий учебно-познавательный интерес», «познавательная активность», «активизация познавательной деятельности учащихся и воспитанников» и т.п., используются в качестве ключевых для характеристики образовательного процесса в целом.

Выделяемые при этом парадигмы и их более обширные по составу группы или типы просто объявляются, так сказать, полномочными представителями различных сторон человеческой культуры, подлежащей освоению человеком в рамках некоего единого комплексного и целостного по содержанию процесса становления его культурным существом. Такой подход сам по себе оказывается возможным лишь постольку, поскольку в основу его кладутся неявно определяемые представления и о самой культуре как о сумме неких знаний, умений, навыков, а также познавательных способностей к их приобретению и к осуществлению других различных видов деятельности, ценностных отношений и ориентаций эстетического, нравственного, общественно-правового планов, которые рассматриваются как те содержания, которые преимущественно акцентируются в рамках того или иного типа или парадигмы образования. Содержание человеческой культуры в целом и содержание образования как целостного феномена, таким образом, прямо отождествляются друг с другом. Собственно же системно-деятельностная сторона взаимодействия процессов производства культуры, ее специфических предметов и ценностей и процессов их усвоения и воспроизводства в ходе образования оказывается при этом вне рассмотрения.

Если же речь заходит о деятельностной стороне уже в самом определении феномена культуры, тогда последняя нередко рассматривается как процесс и результат преимущественно творческой человеческой деятельности. Это, в свою очередь, приводит, но уже по другому основанию, к прямому отождествлению культуры как творческого инновационно-деятельностного процесса с феноменом образования, которому приписываются исключительно такие же качества творческого по самой своей сути процесса. Получается, что разные по своему генезису, основным функциям и масштабам деятельностные процессы, прямо и непо-

средственно отождествляются друг с другом как по самому способу их осуществления, так и по результатам. «Обосновывается» же это понимание обычно ссылками на изоморфизм выделяемых таким образом двух рядов культурных процессов. В действительности эти процессы представляют собой, с одной стороны, возникновение, функционирование и развитие человеческой культуры в ее филогенезе, а с другой, – усвоение культурных достижений отдельным человеком в его онтогенезе.

Непомерное «выпячивание» творческих моментов, которые могут, конечно, возникать более или менее случайно или закономерно в самом живом и реальном процессе образования человека (что, заметим, сразу же выводит этот процесс уже за границы его собственного существования и сущности в иную сферу, в сферу собственно производства человеческой культуры), отчасти можно объяснить неоднозначным отношением к прежней традиционной практике отечественного образования в советский период его истории, когда оно строилось преимущественно в рамках репродуктивных форм усвоения таких элементов культуры, как предметные знания и умения. Однако не будем забывать, что даже в этот период были образовательные теории и практики так называемого «развивающего обучения», в рамках которых предпринимались более или менее успешные попытки создания условий для проявления и отчасти для развития творческих исследовательских и проектировочных способностей, что, конечно, никогда не трактовалось при этом как организация собственно процесса подлинного творчества культурных предметов и ценностей. Напротив, всегда подчеркивалась «квазиисследовательская» или «квазипроектировочная», «квазипрактическая» (В.В. Давыдов) условная природа целенаправленно и специально организуемой педагогами продуктивной по своему характеру учебной деятельности, в ходе которой лишь особым «творческим» образом, если оценивать его с субъективной стороны, учащиеся усваивали, «переоткрывая» и «изобретая» для себя новые предметные знания и способы поведения и действий, уже давно выработанные, а следовательно, функционирующие в культуре человечества. Можно поэтому согласиться с Е.А. Ямбургом, который с иронией замечает, что «один из перестроечных мифов, положенных в основу попыток реформирования отечественного образования, заклю-

чался в том, что советская авторитарная педагогика готовила услужливых исполнителей, сознательно ограничивая задачу творческого развития ребенка, что справедливо лишь отчасти. Отсюда в последующие годы акцент сознательно переносился на развитие творческих способностей учащихся, часто в ущерб отработке навыков и умений. Результаты сказались незамедлительно. Между тем, как это ни парадоксально, но с творчеством на просторах нашего отечества дело всегда обстояло несколько лучше, нежели с исполнительством»¹. Следует отметить, что Е.А. Ямбург, один из немногих исследователей и практиков, кто пишет об опасности одностороннего увлечения воспитанием лишь творческого начала и подчеркивает актуальность ориентации образования и на формирование таких качеств, как исполнительность, способность правильно планировать, организовывать и осуществлять свои действия по инструкции и образцу, а также на усвоение и овладение технологиями репродуктивной образовательной деятельности.

Для нас важно отметить здесь другое, а именно: ориентация на формирование творческих способностей, получившая в последние годы широкий размах, привела к появлению одной из явных крайностей в теоретическом и философско-методологическом плане, которая выразилась в прямом отождествлении процессов собственно создания, производства культурных предметов и ценностей (в качестве таковых могут выступать и новые предметные знания и умения) с процессом их усвоения в ходе особым образом организованной продуктивной по своему характеру учебно-воспитательной деятельности.

Но зачастую дело не ограничивается лишь только заблуждениями на сей счет. Многие теоретики и практики пошли гораздо дальше, предлагая ввести и узаконить в качестве наиболее перспективных и отвечающих современным требованиям передовых технологий образования такие формы и способы организации образовательного процесса, в рамках которых учащиеся исключительно в творческом, так сказать, порыве действительно могут и должны делать вместе с педагогом подлинно новые открытия. Чтобы не быть голословными, приведем некоторые выдержки из описания такого рода экспериментального образовательного про-

¹ Ямбург, Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 7.

цесса с примечательным названием «Вероятностный мир образования»: «Функции педагога в такого рода культурно-образовательной среде совершенно не совпадают с функциями учителя традиционной школы. Задача педагога в том, чтобы вначале максимально «замотивировать» каждого ребенка на свободную исследовательскую активность, а затем (уже в качестве консультанта) непрерывно помогать ему в разработке стратегии дальнейшего исследовательского движения.

Важной особенностью такого педагога является то, что он сам наряду с детьми находится в позиции активного незнания, если традиционный учитель представляет некое хорошо ему известное знание, то вероятностный педагог, идя вместе с детьми по прихотливому и неизвестному заранее маршруту (причем с каждой новой группой детей это новый маршрут), неизбежно делает массу открытий для самого себя»¹.

Прямое отождествление и смешение сущности и содержания культуры и образования, их, так сказать, «склейка» как процессов и деятельностей, в данном случае, – в их креативных, творческих моментах, – проявляются в педагогических практико-методических исканиях подобного рода и освящающих их концептуальных построениях, пожалуй, наиболее ярко и последовательно. А поэтому заслуживают особого разговора и более подробного анализа.

Вспомним в этой связи высказывания М.С. Кагана, помогающие лучше понять место и роль образования как социокультурного феномена и особой стороны самой культуры, проявляющейся в совокупной и индивидуальной человеческой деятельности. С позиций деятельностного подхода, применяемого в рамках философии культуры, может строиться и общее видение взаимодействия репродуктивного и продуктивного начал в культуре как условия ее воспроизводства и развития. М.С. Каган подчеркивал, что понимание этой проблемы «необходимо не только для оценки достоинств плодов индивидуального творчества... но и для интерпретации действия одного из важнейших законов исторического развития культуры – *диалектики освоения достигнутого и создания нового, репродуцирования и продуцирования, исполне-*

¹ Лобок, А.М. Вероятностный мир образования // Новые ценности образования. Образовательная деятельность. – 2006. – Вып. 1–2 (25–26). – С. 155.

ния и творчества. В этой связи нельзя сразу же не отметить, что в культурологических концепциях нередко абсолютизируется либо одна, либо другая сторона деятельности, и культура отождествляется то с освоением опыта, то с творчеством; то с силой традиции, то с мощью инновации; то с наследственной памятью человечества, то с его забывчивостью и изобретением еще небывалого. Между тем диалектика культуры состоит именно в связи, взаимодополнительности и взаимоопосредовании обоих потенциалов деятельности как необходимых для ее полноценности, как глубоко, сущностно взаимосвязанных друг с другом ее «полюсов». Овладение достигнутыми в истории умениями является специфическим для человека способом *наследования* (деятельности и ее культуры – А.Н.) – социальным, а не биологическим, а совершенствование достигнутого, его обогащение и обновление – столь же специфичным механизмом *развития* культуры, ее прогрессивного движения вширь, вглубь и ввысь, придающего жизни человечества как вида неизвестное всем видам растений и животных качество *Истории...* Культура, следовательно, в корнях своих *двухосновна* – она опирается на *повторяющееся* в жизни человечества и проявляется в *неповторимом* обновлении, она требует взаимодействия *традиционного с креативным*. При этом соотношение обоих ее первоначал варьируется в широком спектре их сопряжений – от безусловного доминирования одного до столь же явного преобладания другого»¹.

Такое общее понимание феномена культуры содержит в себе возможность выявления действительной органической и потому неразрывной функциональной системно-деятельностной связи образования и культуры. Как в совокупной деятельности человечества, так и в индивидуальной деятельности отдельного человека, культура субъектов этой деятельности, по сути, заключается и выражается как в конкретных умениях и общих способностях эту деятельность реализовывать определенными, не генетически наследуемыми, а выработанными ранее культурными способами, так и в возможностях сами эти культурные способы действий создавать, совершенствовать и развивать далее.

В различные периоды истории человечества, возникновения, становления и развития человеческой деятельности в целом,

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 172–173.

культуры ее организации и осуществления соотношение обоих ее начал – репродуктивного, традиционного и творческого, креативного может варьироваться, как было сказано, в широком спектре. В субъективном аспекте этой проблемы возникает вопрос о возможном соотношении этих начал в деятельности отдельного человека и в истории процесса становления и развития его как культурного существа, как носителя культуры, субъекта, осваивающего ее, и как творца новой культуры. По мнению М.С. Кагана, здесь особым образом проявляется «диалектика способностей и умений в структуре сущностных сил человека. Законом (разумеется, предполагающим и исключение из правила) является здесь биографическая хроноструктура: движение *от преобладания в первые годы человеческой жизни репродукционных действий*, использующих простейшие механизмы подражания и обеспечивающих освоение элементарных начальных человеческих умений (ходить на двух ногах и оперировать ручными инструментами – от ложки, вилки и ножа до иглы и молотка, – разговаривать и петь, играть в то, что взрослые делают всерьез, затем в школе и других учебных заведениях осваивать основы наук, трудовых действий и способов общения, являющихся на данном этапе развития общества общезначимым «цивилизационным минимумом»), *к преобладанию продуктивно-креативных действий у взрослого человека*, вышедшего к самостоятельной деятельности жизни и стремящегося к самореализации, а потому – в меру имеющихся у него объективных и субъективных возможностей – ищущего пути воплощения своих способностей, и, наконец, *к самоповторению в старости*, когда уже иссякли творческие силы и остается эксплуатировать собственные достижения прошлых лет»¹. Как видим, здесь в одном ряду последовательно сменяющих друг друга видов человеческой деятельности оказались те из них, которые явно относятся к процессу образования человека или различным формам и видам в репродуктивном режиме и репродуктивными способами осуществляемой им собственной образовательной деятельности (предметно-манипулятивного подражания, детской имитационно-ролевой игры, школьного предметного учения и профессиональной подготовки), и собственно производительной преобразовательной деятельности

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 174.

взрослых, в составе которой, наряду с репродуктивными действиями, появляются и осуществляются действия продуктивно-креативные. Действительно, стихийно осуществляемые образовательные процессы и социально организованные разновидности образовательной деятельности предстают как ведущие и заполняющие собой практически основное индивидуальное историческое пространство культурного становления и развития человека, готовящегося к последующей собственно преобразовательной профессионально организованной деятельности. Это, собственно, можно рассматривать и трактовать как свидетельство существования и проявления особого социального и культурно оформленного механизма культурного наследования. Конкретные предметные умения, которые формируются при этом у растущих и созревающих индивидов, и сами способности, которые позволяют эти умения усваивать и приобретать, находятся, как отмечалось, в определенных диалектических отношениях и связях. Если отвлечься при этом от природных биологических и психо-физиологических потребностей и задатков и выделить собственно человеческие способности, и вести речь именно «об очеловеченных, социальных, духовных – т.е. культурных по происхождению и содержанию сущностных силах человека»¹, то возникает вопрос о их происхождении. Они ведь должны тогда возникать в самом же процессе образования, то есть процессе освоения конкретных умений и формирования при этом общих культурных способов организации и осуществления человеческим существом своего поведения и деятельности, в том числе, деятельности, как было нами отмечено, на первых порах, по существу своему образовательной. Усвоение общих культурных средств и способов самостоятельной организации и осуществления этой образовательной деятельности является условием последующего формирования (на основе их использования) конкретных умений, и происходит в ней же самой.

Процесс наследования этих общих культурных способов организации и осуществления самой образовательной деятельности при помощи определенных социальных и культурно оформленных механизмов, становится необходимым элементом, обеспечивающим, в свою очередь, процесс воспроизводства специфически

¹ Каган, М.С. Философия культуры. – С. 174.

человеческой собственно преобразовательной деятельности и присущей ей культуры в целом, представленной в разные периоды в различных же сочетаниях и пропорциях репродуктивной и продуктивной ее сторон. Образование человека (или же отдельных групп и сообществ людей, человечества в целом) как субъекта этой производимой и воспроизводимой им деятельности, овладевшего соответствующей культурой ее организации и осуществления, предстает с этой точки зрения как ставший результат особого процесса и особой деятельности в составе всего мира человеческой деятельности. Этот образовательный процесс и эту образовательную деятельность мы не можем рассматривать как тождественный собственно культурно оформленному и социально организованному процессу деятельности по производству материальных, духовных и художественных предметов и, тем более, производству собственно культурных ценностей. Подлинным продуктом и стихийно протекающего процесса образования человека, и целенаправленно осуществляемой им социально организованной образовательной деятельности являются его умения культурным образом осуществлять какую-либо другую деятельность в области материального, духовного, художественного производства. А вот способности приобретать, осваивать посредством определенных культурных же способов новые предметные знания и умения могут быть сформированы только за счет организации другого образовательного процесса, с принципиально иными его содержательным наполнением и формами организации, где предметом усвоения становятся метапредметные знания и умения, составляющие основу универсального умения учиться. Продуктом же действий субъекта, кто организует, направляет и помогает осуществлять в определенных социокультурных формах обычную образовательную деятельность, то есть педагога, использующего для этого свои специальные культурные средства и способы, являются созданные им так называемые педагогические условия образовательного процесса и внесенная в него организованность, определяющие качество этого образовательного процесса в широком смысле этого слова. Педагог, работающий в рамках систем традиционного или же развивающего обучения, таким образом компенсирует, по сути, отсутствующие до поры и до времени способности «образующегося» к самостоятельной ор-

ганизации и осуществлению своей индивидуальной образовательной деятельности.

В этих случаях образование как особая деятельность создает и обеспечивает механизм социокультурного наследования, воспроизводства культуры человеческой деятельности в целом, исключая, однако, механизм трансляции и усвоения культуры самообразования. Последняя становится предметом трансляции и усвоения в рамках дополнительно создаваемых звеньев общего механизма и процесса образования¹. Любые продукты и сами способы осуществления человеческой деятельности и поведения в различных областях практики, в том числе и деятельности по самообразованию, приобретают статус культурных ценностей и образцов не в качестве самих по себе существующих предметов, а лишь при условии, что в процессе образования будущих субъектов той или иной деятельности именно они становятся при этом эталонами, которые необходимо научиться воспроизводить, равняться и ориентироваться на них как на общезначимые стандарты.

В процессе образования и собственно образовательной деятельности человека культурные ценности поэтому не должны специально производиться и как таковые никогда не производятся в качестве ее прямых продуктов. Не для этого она организуется и осуществляется самими «образующимися» (прекрасный термин, введенный в свое время русским философом В.В. Розановым) людьми. А вот «образующие», то есть педагоги в широком смысле этого слова (учителя и преподаватели-предметники, воспитатели, педагоги-психологи, отвечающие, в том числе, за коррекцию и развитие самих способностей к обучению и воспитанию), организующие и осуществляющие процессы своей профессиональной деятельности, могут создавать и создают, но уже свои, педагогически значимые культурные предметы и ценности, представленные в виде особых образцов и моделей организации образовательного процесса, при условии, что им придается статус эталонных, оформляемых в виде методических рекомендаций,

¹ См.: Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. – Минск, 2002; Громыко, Н.В. Метапредмет «Знание»: учеб. пособие для учащихся старших классов. – М.: Пушкинский институт, 2001; Анисимов, О.С. Принятие государственных решений и методологизация образования. – М., 2003; Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008.

образцовых модельных сценариев, видеозаписей образовательных событий и т.п., на которые впоследствии будут ориентироваться, которыми будут учиться пользоваться другие педагоги. Появление и распространение таких образцов, выступающих в качестве эталонов и моделей постановки и решения педагогических задач для определенной части данного профессионального сообщества, оформленных методически, а в более развитых вариантах – и обоснованных с концептуальной, а также с философско-методологической и аксиологической точек зрения, и означает, по сути, возникновение и функционирование определенных парадигм образования.

Если теперь с этих позиций присмотреться к тому, чем же в действительности заняты педагоги и учащиеся в рамках описываемой выше экспериментальной модели «свободного», «вероятностного» образования, то обнаруживается ее подлинное и действительно важное с культурфилософской и культурологической точек зрения содержание. Вместе с тем, это дает нам возможность лучше понять содержание данной модели «вероятностного» образования и отсутствие того, что не позволяет придать ей статус новой образовательной парадигмы.

«Важнейшим условием того, чтобы этот диалог с миром культуры состоялся, – пишет один из авторов «вероятностной» модели, – является овладение базовыми языками культуры: языком письменной речи, языком художественно-образного мышления, языком логического мышления, языком математического мышления, языком информационного мышления. Освоение этих базовых языков культуры, пожалуй, можно было бы рассматривать как определенные «программные требования» в стратегии вероятностного образования. В нем нет общего проходимого «учебного материала», и потому **теряет смысл само понятие «успеваемость»**. Потому что можно «успеть пройти» учебник, но принципиально нельзя «успеть пройти» культуру. Можно лишь научиться все более и более глубокому исследовательскому диалогу с ней.

Особый вопрос – о критериях эффективности образовательного процесса вероятностного типа. Главный, конечно, в том, насколько эффективно происходит становление личности ребенка в опытах его внутрикультурного самовыражения – поэтического,

исследовательского и других, растут ли гибкость мышления, интеллектуальная и коммуникативная продуктивность и так далее, что легко определяется необходимыми психологическими замерами»¹. С одной стороны, становится понятным, что продуктами собственно образовательной деятельности учащихся здесь должны быть и являются некие изменения в тех или иных психических функциях, формирующихся у учащихся. И все же, с другой стороны, о самих измеримых результатах собственно образования сказать что-то вполне определенное, весьма затруднительно. Ведь ребенок здесь и не рассматривается как субъект, пребывающий в образовательном процессе, как учащийся чему-то, осваивающий конкретные предметные знания и умения или же сами способы приобретения, усвоения этих знаний и умений как особые элементы, позволяющие ему успешно и эффективно их «наследовать», входить и ориентироваться в существующей человеческой культуре. Он, напротив, по мнению авторов эксперимента, погружен уже в саму культуру, более того, в ситуацию ее подлинного, а отнюдь не учебного и условного субъективного творчества. В действительности же, речь здесь может идти, скорее, о погружении в пространство спонтанного эгоцентрического самовыражения, где, как раз, не существует «правил игры» и непредсказуемы результаты. Поэтому, во-первых, неудивительно, что «при таком характере образовательной траектории четкий и однозначный прогноз того, какие именно знания получит в итоге ребенок, оказывается невозможен. Вместе с тем, существующая практика вероятностного образования позволяет утверждать, что знаний этих будет много, они будут весьма и весьма разнообразными, а самое главное – это будут свои, лично выстраданные и выношенные, а не отчужденно-мертвые знания, которые дает по преимуществу традиционная школа»². Правда, при этом возникает вопрос относительно качества этих «выстраданных знаний», являются ли они вообще знаниями, а не просто личными и необоснованными мнениями? Во-вторых, если иметь в виду развивающие эффекты и итоги образования, то они тоже должны выражаться в чем-то вполне определенном: освоенных культурных способах организации и осуществления образовательной или

¹ Лобок, А.М. Указ. соч. – С. 155–156.

² Там же. – С. 154.

какой-либо иной деятельности, если бы, конечно, это был образовательный процесс, специально нацеленный на их формирование. Сам автор подчеркивает при этом: «речь идет не о сумме знаний, а именно о языках, дающих возможность вступать в личностный диалог с соответствующими областями культуры». Но освоение таких языков – дело несравненно более сложное как для учащихся, так и педагогов, которые должны в этом случае их этому и обучать. Однако они ничему, как оказывается, учить в данном случае и не могут, поскольку никаких программных требований, в том числе, и в отношении овладения собственно универсальными знаниями и умениями, способностями, позволяющими оперировать фундаментальными языками культуры, не предусмотрено. Ведь основные «цели» и «программы» движения задает сам учащийся. «В процессе вероятностного движения педагог вводит те или иные культурно-информационные ориентиры, позволяющие повышать эффективность внутрикультурного движения ребенка. Это именно ориентиры, а вовсе не жесткие программные требования»¹.

Увы, и в этом случае вся определенность относительно результатов образовательного процесса сводится лишь к констатации, что «у такого ребенка формируется высокий уровень самостоятельности и гибкости мышления, развитая исследовательская позиция, чрезвычайно высокая креативность и неугасающая потребность в получении все новых и новых знаний»².

Другими словами, ни знаний, заранее определенных и по реальным результатам измеряемых и квалифицируемых, ни конкретных умений, ни определенных культурных способов их приобретения и освоения, то есть собственно языков культуры, которые можно было бы использовать учащимся в ходе самостоятельно организованного процесса их дальнейшего самообразования, такая форма педагогической практики гарантировать не может. Неудивительно, что описание ее образовательных результатов заканчивается характерными призывами: «Для вероятностного образования, как и для любого творческого процесса, не годятся существующие формы отчетности, контроля и проверки текущего учебного процесса. Здесь требуется абсолютное и безусловное доверие к происходящему со стороны вышестоящих управленческих организаций. И толь-

¹ Лобок, А.М. Указ. соч. – С. 154.

² Там же.

ко в том случае, если будет существовать такой кредит доверия, успех будет обеспечен»¹.

Таким образом, для обретения статуса образовательной парадигмальной модели здесь нет пока одного из главных элементов: культурно оформленных образцов, эталонов постановки и гарантированного решения четких и вполне определенных практических педагогических и собственно образовательных учебных задач. Всего того, что есть в этом эксперименте, недостаточно для гарантированного овладения чем-то действительно существующим в мире человеческой культуры, а тем более, для созидания самой культуры. Индивидуально-смысловые и произвольные версии по поводу обсуждаемых на уроке тем, понятий, содержаний из разных областей знаний, какими бы интересными и значимыми они ни казались, не могут стать культурно-значимыми, приближающими к объективной истине. Когда-то С.И. Гессен хорошо сказал по этому поводу: «Тот, кто не умеет точно формулировать чужой научной мысли, очевидно, никогда не придет даже к постановке вопроса, могущего привести его к интуиции собственной научной теории. Именно ради воспитания человека к творчеству мы говорим: урок должен оставаться уроком, т.е. содержать всегда точную и определенную цель работы, быть только пронизанным творчеством и к нему устремленным, но не переходить в него преждевременно ... Преждевременное превращение урока в творчество ведет не к воспитанию творцов, а к воспитанию дилетантов, удовлетворяющихся расплывчатой общностью, приблизительностью исполнения, которая закрывает путь к подлинному творчеству»². И еще: «чтобы создавать свою, «новую» культуру, надо усвоить культуру настоящего – иначе вместо творчества нового получится только истощающий себя в бесплодном мятеже дилетантизм»³. Слово «мятеж» становится здесь тем более уместным, если обратиться к некоторым исходным концептуальным положениям рассматриваемой модели «вероятностного образования», в которой имеется знакомый набор явно выраженных постмодернистских идей и постулатов: «Во главу угла поставлен индивидуальный мыслеобраз, а не стандарты про-

¹ Лобок, А.М. Указ. соч. – С. 154.

² Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – 1995. – С. 125.

³ Гессен, С.И. Указ. соч. – С. 176.

грамм. Суть образования – насилие. Ребенок ценен своим своеобразием. Образование – это мир, стоящий между личностью ребенка и взрослого; это древнейшее порождение цивилизации есть насилие над личностно-индивидуальным бытием человека. Ценность образования в том, что именно оно представляет собой поле, на котором вызревает в ситуации личностного протеста «Я»-концепция личности. Принимая феномен образования как совершенно гениальное культурное изобретение и как неизбежное зло, необходимо научиться эффективно и с наименьшими потерями взаимодействовать с ним»¹.

Столь последовательная попытка создать персоноориентированную образовательную модель, доведенную до своего предельного и одностороннего выражения, осуществляется, таким образом, на основе особой «дисциплинарной матрицы», каковую предоставляет в данном случае набор некоторых идей постмодернизма.

Возникают естественные вопросы: почему одни и те же по своей глубинной сути идеи парадигмы «свободного образования» и попытки создания соответствующих практико-ориентированных образовательных моделей, направленных на создание условий спонтанного культурного творчества, осуществляемого учащимися и воспитанниками в самом же образовательном пространстве, оказываются столь живучими? Почему они воспроизводятся вновь и вновь в условиях различных социокультурных и исторических эпох? Ответы на эти вопросы можно найти, если обратиться к анализу динамики взаимодействия культуры и человека в критические эпохи, когда приходится восстанавливать «нарушенное равновесие между центростремительной силой личности и центробежными силами внешней культуры»², когда возникают и особенно сильно заявляют о себе «характерные для всякого «просвещения» черты: подмена науки схоластикой, искусства академическим эстетизмом, в которых вместо исследователя господствует энциклопедист и вместо артиста – художественный критик»³. В такие периоды становятся особо популярными лозунги «назад к природе» и «центр тяжести переносится на лич-

¹ Цит. по: Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. – С. 158.

² Гессен, С.И. Указ. соч. – С. 80.

³ Там же.

ность, на эту как бы «нулевую точку культуры», интенсивная сила которой только теряется в экстенсивной периферии культурных содержаний» и в соответствии с общественными требованиями «поступать так, как другие»¹.

Учитывая эту общую социокультурную динамику, можно квалифицировать периодические всплески увлечения теориями и практиками «свободного образования» как закономерное явление. К тому же, процессы образования, выстраиваемые на основе внешней дисциплины, принуждения, сами по себе чрезвычайно устойчивы и консервативны и выступают как реальная общественная тенденция, поэтому в противовес ей так или иначе всегда будут выдвигаться альтернативные теоретические идеи и попытки создания противоположным образом ориентированных образовательных практик. Как отмечает О.Ю. Маркова, «философия открытого образования»² имеет смысл именно как постоянно воспроизводящаяся альтернатива непрерывному ценностному и культурному диалогу поколений. Она заставляет критически переосмысливать границы культурного насилия и принуждения в образовании и смыслы и пределы минимумов образованности»³.

Все это подтверждает актуальность и необходимость общего системного, функционального, структурного и логико-генетического анализа сущности образования как особого феномена культуры и подсистемы человеческой деятельности, исследования содержания и характера взаимодействия культуротворческого процесса, а также процесса воспроизводства и использования культуры в ходе преобразовательной деятельности с процессами собственно образования, трансляции и усвоения существующей культуры, включая и формирование культуры творчества, а также культуры самой образовательной деятельности, без которой невозможно, в свою очередь, никакое подлинное самообразование личности.

¹ Там же. – С. 80–81.

² «В качестве исходной методологической идеи открытого образования выступает тезис, что образование есть процесс преимущественного самообразования личности. Эпицентром педагогических усилий является создание условий для развития и функционирования творческого мышления личности. Одновременно специалисты в области открытого образования считают, что оно есть альтернатива традиционным образовательным системам, ориентированным на передачу знаниевого компонента, базирующаяся на опыте прошлого». – Маркова, О.Ю. Указ. соч. – С. 27.

³ Там же.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги исследования, можно сформулировать следующие общие выводы.

Системный культурфилософский подход дает возможность рассматривать образование одновременно как общий феномен культуры и как особую сферу человеческой деятельности, связанную с процессами производства, трансляции и воспроизводства культуры, находящейся в определенных отношениях и взаимосвязях с природой, обществом и человеком. Такой контекст позволяет осуществить системно-деятельностный анализ современных принципиально различных парадигмальных ориентаций, парадигм и моделей образования и выйти при этом за рамки поиска одной-единственной или приоритетной модели образования, что открывает путь для исследования и построения их единых метаоснований, определения путей их возможной и необходимой интеграции в составе единого образовательного пространства.

Решение задач, связанных с обоснованием путей построения единого образовательного пространства, включающего в себя множество функционирующих и инновационных образовательных систем и моделей, существенно изменяет и усложняет функции парадигмального подхода в образовании. Основным вектор изменений можно обозначить как переход от методологического обслуживания процессов решения теоретических и практических задач в рамках отдельных парадигмальных подходов к построению общей онтологии и метатеории образования в контексте философии культуры, когда образовательные системы и модели можно рассматривать не просто как рядоположенные, а как разные ступени развития и усложнения сферы образования и образовательной деятельности как единого культурного феномена.

Возникающий в этой связи вопрос об основаниях построения самого парадигмального и полипарадигмального подходов к образованию подводит к необходимости обращения к содержанию общего понятия «парадигма». Предпринятый в исследовании системно-деятельностный культурологический анализ содержания общего понятия «парадигма» как категории, применимой к любой деятельности, дает возможность разрешить продолжающиеся споры о правомерности его использования в сфере образовательной практики.

Реконструкция содержания исходного общего понятия «парадигма» с культурологической точки зрения в рамках современного системно-деятельностного подхода позволяет обнаружить связи и в то же время самостоятельный статус таких нормативных ориентиров, как «образец», «модель», «формализованные обобщенные предписания» «теория», «метатеория», «онтология», «ценности» и др. в составе общего понятия парадигмы. Выделение и сравнительный анализ различных образовательных теорий и практик с позиций парадигмального подхода необходимо, следовательно, осуществлять с учетом всех выделенных выше элементов парадигмы, включая, в первую очередь, ее дисциплинарную матрицу и меняющуюся динамику их функций и роли в составе целостной системы нормативных требований к деятельности в зависимости от стадии ее зрелости, общего характера того режима, в котором она протекает.

Парадигмы образования могут быть признаны в качестве таковых только в тех случаях, когда имеются в наличии:

а) исходные идеи и «дисциплинарные матрицы», включающие в свой состав определенные системы ценностей, онтологические конструкции и гносеологические представления, отсылающие к глубинным философско-методологическим основаниям образовательной деятельности;

б) построенные на их основе конкретные концепции, технологии;

в) практические воплощения этих концепций сторонниками и последователями.

В той или иной мере концептуально обоснованные конкретные практически реализуемые образовательные системы можно считать в таких случаях образцами и моделями, репрезентирую-

щими и воплощающими какую-либо вполне определенную образовательную парадигму. В то же время необходимо иметь в виду, что одна и та же базовая парадигма может иметь свои особые модификации и множество образовательных моделей, выступающих как «представительства» и конкретные, имеющие свою специфику, воплощения данной парадигмы на различных ступенях системы образования. Они также могут иметь свои определенные специфические воплощения в форме разновидностей образовательных моделей во всех или во многих национальных системах образования, что придает этим моделям уже интернациональный характер и позволяет выделять их некое общее и универсальное уже в этом смысле содержание.

В применении к сфере образования понятие «парадигма» имеет свою специфику, связанную с необходимостью отражения сложного системно-структурного многофункционального ее строения как системы социально-организованной и культурно-оформленной деятельности.

В этой связи возникает необходимость выделять и исследовать отдельно парадигмы организации научной деятельности в области построения теорий образования и парадигмы организации и реализации практической образовательной деятельности. В то же время, существует сложная опосредованная связь между этими парадигмами, обусловленная кооперативными отношениями между всеми участниками системы образовательной деятельности.

Поскольку реально существующие системы образования могут объединять в своем пространстве представителей разных образовательных парадигм, относящихся, к тому же, к разным профессиональным сообществам и группам специалистов, постольку это еще более осложняет и обостряет решение вопросов гармонизации или непротиворечивого синтеза различных парадигмальных ориентаций образования, формирования оснований для построения единого образовательного пространства, предоставляющего его участникам свободу и возможность выбора.

Применение к образованию в качестве основных онтологических категорий общих философских понятий бытия и небытия, становления, наличного бытия, или качества, формы, материала, организованности и др. предопределяют во многом и общее по-

нимание его сущности, специфики основного содержания, процесса и результатов и являются в ряде случаев основополагающими в формировании различных «дисциплинарных матриц» и парадигмальных ориентаций в построения теории и практики образования в целом преимущественно на учет требований того или иного типа бытия.

Системно-деятельностный подход к исследованию образования и образовательных парадигм в современных условиях при наличии предметно-ориентированных и потому ограниченных в своих возможностях версий теории деятельности (психологической и социотехнической, или методологической) может быть осуществлен с позиций и в контексте категориального аппарата философии культуры, позволяющего интегрировать различные исследовательские позиции. Образование в его различных парадигмальных проявлениях рассматривается и понимается при этом как феномен культуры, имеющий системно-деятельностное строение, в котором социально-организованная исполнительская и индивидуальная творческая деятельность взаимно связаны, но содержательно при этом существенно различны. Развитие этих взаимоотношений и связей характеризует различные уровни зрелости и возможностей проявления и личностной самореализации субъектов образовательной практики.

С позиций системно-деятельностного культурфилософского подхода процесс образования, в ходе которого осуществляется культурное становление и развитие человека, должен быть изоморфным по своей функциональной структуре основным требованиям формирования человека: как носителя культуры многообразных видов поведения и деятельности, как субъекта, способного самостоятельно овладевать новыми культурными богатствами, средствами и способами, и как творца культуры. Эти различные требования и преимущественная ориентация на одно из них также становится основанием для появления и развертывания существенно различных и при этом односторонних парадигм образования, не учитывающих необходимости обеспечивать системную целостность в процессе культурного становления и развития человека.

Системно-структурный анализ образовательных парадигм позволяет построить достаточно полную их типологию и выде-

лить в качестве основных четыре группы, которые ориентированы преимущественно на один из основных типов бытия: культуру, общество, человека (как индивида, личность или индивидуальность) и природу (реализацию задатков и так называемых врожденных потребностей и способностей). При этом природоориентированные, или «природосообразные», и культуроориентированные образовательные парадигмы и системы, а также, соответственно, социоцентристские и персоноцентристские парадигмы образуют пары, обычно противопоставляемые друг другу и находящиеся в отношениях более или менее острой оппозиции. Эти существенно различные и даже в чем-то нередко противоположные друг другу более глубоко лежащие и обнаруживаемые только в результате специального философского анализа общие ориентации образования находят, в свою очередь, воплощение, как правило, не в одной, а в нескольких существенно различающихся и лежащих на более конкретном уровне образовательных парадигмах, а затем и в еще более конкретных репрезентирующих их практических образцах и моделях.

Каждая из противоположностей при этом может сближаться с одной из парадигм, представляющих другую пару. Таким образом, появляются «смешанные» парадигмальные ориентации, взаимно дополняющие и обосновывающие друг друга. Так, к примеру, социоцентристская функционально-целевая ориентация образования на воспроизводство традиций, норм и ценностей общества, его потребностей в определенном образом воспитанных и подготовленных людях и специалистах вполне органично может сочетаться с «природосообразностью», понимаемой как необходимость учитывать наличие возможностей и ограничений, накладываемых на субъектов образовательной деятельности со стороны их способностей, генетически-биологическим путем наследуемых и данных исключительно от природы. С другой стороны, противоположная целевая персоноцентристская и либеральная ориентация на свободное развитие личности и максимально полное раскрытие ее субъектности и индивидуальности также вполне органично сочетается с той же самой «природосообразностью», но толкуемой теперь как учет биологически наследуемой общей способности человека к творчеству

культурных ценностей, также присущей, хотя и в разной степени, всем людям от природы.

Культуроориентированные парадигмы и модели образования не исключают учета природных потребностей и способностей человека, возрастных и психофизиологических индивидуальных особенностей, проявляющихся в образовании, а потому не чужды принципу природосообразности. Однако последнему отводится уже иная, отнюдь не главная и системообразующая роль, поскольку главным механизмом в образовательном процессе здесь признается целенаправленная социально организованная и культурно оформленная деятельность, создающая новые специфически человеческие высшие потребности и способности и их трансляцию и усвоение в онтогенезе каждым человеком. Напротив, природоориентированные образовательные парадигмы и их модели выдвигают на первый план именно природные биологически наследуемые механизмы научения, общие для человека и высокоорганизованных животных или же присущие только человеку, но как исключительно от той же природы ему данные.

Объединить столь различным образом направленные парадигмальные ориентации образования путем некоего простого компромисса или консенсуса поэтому в принципе невозможно. Между тем анализ действительного содержания противоположностей, различия и взаимодействия образовательных парадигм, осуществленный с позиций системно-деятельностного подхода и в контексте философии культуры, позволяет увидеть их внутренние структурно-системные отношения и связи.

Системно-деятельностный подход к изучению взаимоотношений социоцентристской и персоноцентристской ориентации парадигм образования позволяет сделать вывод, что они являются не только противоположными, но и необходимыми элементами и сторонами единого образовательного процесса как феномена культуры, находящегося в определенных связях и отношениях как с обществом, так и с отдельным человеком. В этих ориентациях образования имеется тождественное друг другу содержание, которое связано с общими, найденными и изобретенными человечеством в филогенезе и усваиваемыми в течение жизни индивида культурными способами поведения и общения, осуществления совместной парной, групповой и коллективной, одним словом,

общественно организованной и в составе ее, уже как производной от нее, индивидуальной деятельности, в том числе, общения, оценивания, то есть приобретенного опыта реализации ценностного отношения. Усвоение человеком этих различных, последовательно возникающих все более сложных культурных форм, средств и способов поведения и действия, общения и их оценивания опосредуется участием в различных формах и видах социальной стихийно и спонтанно протекающей или специально организованной человеческой деятельности. Они, таким образом, представляют собой существенно необходимые ступени в развитии единого образовательного процесса и образовательной деятельности как феномена развивающейся культуры общества и человека.

Системно-структурная связь содержаний, представленных культууроориентированными и природоориентированными образовательными парадигмами, может быть выявлена и правильно понята при условии учета различий природных задатков и способностей, а также затем и видения существенных различий тех первичных потребностей и способностей, которые сближают человека с животными и характеризуют начальные стадии его развития и очеловечения, и тех, которые, напротив, отличают его от животного и превращают в подлинно культурное существо. Попытки абсолютизировать значение природоориентированных концепций и практики образования ограничивают ареал всех способностей человека, задействуемых в ходе образования, природными задатками, игнорируя при этом высшие его потребности и способности, социальные и культурные по своему происхождению и генезису. Вместе с тем, культууроориентированные концепции не могут игнорировать наличие природных естественных основ в процессе образования человека, напротив, необходимо учитывать их специфику, связанную с ограничениями и одаренностями, чтобы иметь затем возможность на этом естественном фундаменте создавать условия для органичного надстраивания над ними и выращивания наиболее оптимальным и эффективным образом высших собственно культурных слоев и типов человеческих потребностей и способностей.

Упрощенные представления о функционировании и развитии образования как линейном и поступательном однонаправленном процессе обуславливают теоретические и практические по-

пытка найти или построить некую единую новую «современную» парадигму, всецело охватывающую систему образования, которая должна придти на смену прежней, также, якобы, единой и единственной, «традиционной», образовательной парадигме. Полипарадигмальность современной образовательной практики, множественность теорий и дисциплинарных матриц, на которые она опирается – одно из конкретных проявлений синергетической многолинейности процессов функционирования и развития сложных антропосоциокультурных систем. Системно-синергетический подход позволяет выявить наличие объективной потребности в воспроизводстве целостности культуры, которая в той или иной мере должна быть обеспечена в ходе образовательного процесса и сделать вывод о возможности и необходимости сохранения прежних и появления новых ориентаций, гармонизации или синтеза современных образовательных практик, обосновывающих их теорий и лежащих за ними парадигм.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдрафикова, А.Р. Развитие гуманистической парадигмы и ее проявление в системе высшего педагогического образования в IV четверти XX века : дис. ... канд. пед. наук / А.Р. Абдрафикова. – Казань, 2005. – 22 с.
2. Абитова, Г.З. Особенности структурных изменений в системе образования в России / Г.З. Абитова, Э.Н. Григорьева // Обсерватория культуры. – 2007. – № 2.
3. Авдеев, В. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей / В.М. Авдеев // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6. – С. 240–245.
4. Агапова, Н.Г. Феномен смены образовательных парадигм в истории культуры / Н.Г. Агапова // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 20–29.
5. Александров, И.А. Философская концепция высшего образования: к постановке новых образовательных моделей / И.А. Александров // Философия образования. – 2003. – № 3. – С. 203–206.
6. Александрова, Е.А. Структура учебного плана продуктивного образования в берлинских школах / Е.А. Александрова // Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 90–120.
7. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука: теория решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – Петрозаводск, 2004. – 203 с.
8. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 463 с.
9. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.

10. Анисимов, О.С. Методология: функция, сущность, становление. – М., 1996.
11. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. – Минск, 2002.
12. Анисимов, О.С. Рефлексивная акмеология: учебно-методическое пособие / О.С. Анисимов; под общей ред. А.А. Деркача. – М. : РАГС, 2008. – 215 с.
13. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–81.
14. Антипин, Н.А. Мировоззренческие и методологические проблемы разработки философии образования для XXI века / Н.А. Антипин // Инновации и образование : материалы конф. Серия «Symposium». – СПб. : С.-Петербург. филос. общество, 2003. – Вып. 29. – С. 15–28.
15. Античность как тип культуры : сб.ст. / АН СССР; отв. ред. А.Ф. Лосев. – М. : Наука, 1988. – 333 с.
16. Антропологические матрицы XX века. Л.С. Выготский – П.А. Флоренский. Несостоявшийся диалог. – Приглашение к диалогу / Моск. акад. культуры и развития образования; концепция изд., общ. ред. А.И. Олексенко. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 663 с.
17. Аристотель. Сочинения : в 4 т. : пер. с древнегреч. / Аристотель. – М. : Мысль, 1984. – Т. 4. – С. 612–621.
18. Аристотель. Категории. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/kat/kategorii.html>
19. Арламов, А.А. Парадигма как методологическое пространство развития педагогической науки и практики в их взаимосвязи (проблемы и основания разработки концептуальной модели) / А.А. Арламов; под общ. ред. В.В. Краевского // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: материалы Всероссийской методологической конференции-семинара май 2006 г.. – Краснодар, 2006. – Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания. – С. 31–43.
20. Арташкина, Т. Философия образования: современный курс / Т. Арташкина // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 45–48.

21. Арутюнян, М.П. Мировоззрение и образование: становление новой парадигмы / М.П. Арутюнян // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 32–37.
22. Аршинов, В.А. Синергетика как коммуникативная парадигма постнеклассического познания / В.А. Аршинов, Я.И. Свирский // Философские науки. – 2007. – № 6. – С. 8–26.
23. Асмолов, А.Г. Недеятельностная парадигма в мышлении XXI века: деятельность как существование / А.Г. Асмолов // Мир психологии. – 2003. – № 2 (34). – С. 155–158.
24. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов; 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
25. Асмус, В.Ф. Платон / В.Ф. Асмус. – М. : УРСС, 2005. – 158 с.
26. Атанов, Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А. Атанов. – Донецк: ЕАИ–пресс, 2001.
27. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
28. Балабан, М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков / М. А. Балабан. – М. : Первое сентября, 2001. – 204 с.
29. Бауман, З. Образование – при, для и несмотря на постмодернити / З. Бауман // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 146–158.
30. Бахтин, М.М. Автор и герой: К философским основаниям гуманитарных наук / М.М. Бахтин – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с.
31. Башмаков, М.И. Продуктивное обучение / М.И. Башмаков. – М. : Народное образование, 2000. – 248 с.
32. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Academia, 2004. – 783 с.
33. Белканов, Н. Российское образование: в поисках себя в контексте глобализма / Н. Белканов // Вестник высшего образования. – 2001. – № 1. – С. 25–30.
34. Белоконев, Г. Философия и педагогика / Г. Белоконев, Г. Зинченко // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 1. – С. 3–7.

35. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры, искусства : в 2 т. / Н.А. Бердяев. – М. : Искусство : ИЧП «Лига» 1994. – Т.1. – 541 с. – Т. 2. – 509 с.
36. Бердяев, Н.А. Самопознание (опыт философской рефлексии) / Н.А. Бердяев. – М. : Международные отношения, 2004. – 334 с.
37. Бережнова, Е.В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 22–28.
38. Бермус, А.Г. Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования / А.Г. Бермус [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zhurnal.mipt.rssi.ru/articles/1999/003.pdf>. – Загл. с экрана.
39. Бермус, А. Возможна ли иная методология образования? / А.Г. Бермус // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 4. – С. 31–39.
40. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс; общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
41. Беспалько, В.П. Не пора ли менять стратегию образования? / В.П. Беспалько // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 87–95.
42. Бестужев-Лада, И. Формирование прогнозных моделей. Первый тур опроса экспертов / И.В. Бестужев-Лада // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 54–60.
43. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
44. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века : лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 112 с.
45. Блауберг, И.В., Юдин, Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
46. Богуславский, М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63–70.
47. Богуславский, М.В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект / М.В. Богуславский // Вопросы образования. – 2006. – № 3. – С. 5–21.

48. Бодалев, А.А. Концепция А.Н. Леонтьева о формировании личности и ее значение для модернизации системы образования / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 2003. – № 2 (34). – С. 135–139.
49. Болонская декларация: Европейское пространство высшего образования: Совместное заявление европейских Министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года // Вестн. Рос. филос. общества. – 2005. – № 1 (33). – С. 74–77.
50. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
51. Болонский процесс: кратко о главном. Информационный сборник № 1 / сост.: Е.В.Воронова, Л.А. Крохалева. – Рязань, 2007. – № 1. – 40 с.
52. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д., : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 351 с.
53. Бондаревская, Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3–10.
54. Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М. : Педагогика, 2006. – 458 с.
55. Брунер, Дж. Психология познания : пер. с англ. К.И. Бабицкого / Дж. Брунер. – М. : Прогресс. – 1977. – 412 с.
56. Брунер, Дж. Культура образования : пер. с англ. Л.В. Трубициной, А.В. Соловьева / Дж. Брунер; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.
57. Буданов, В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов. – М., 2008. – 232 с.
58. Булгаков, С.Н. Вехи : Сб. ст. о русской интеллигенции / С.Н. Булгаков. – М. : Новости, 1990. – 211 с.
59. Бухвалов, В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В.А. Бухвалов. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000.

60. Бухтина, Т.П. Философско-культурологические образы человека и парадигмы образования : дис. ... канд. филос. наук / Т.П. Бухтина. – Белгород, 2005. – 165 с.
61. Вазина, К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека / К.Я. Вазина. – М. : Гос. ун-т печати, 2002. – 145 с.
62. Вазина, К.Я. Саморазвитие человека как духовно-природный феномен / К.Я. Вазина. – М. : Владос, 2006. – 295 с.
63. Валеев, Г.Х. Обобщение передового педагогического опыта с позиций системно-целостного подхода / Г.Х. Валеев // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 39–44.
64. Валицкая, А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–9.
65. Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–20.
66. Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора : монография / А. П. Валицкая. – СПб., 1998. – 127 с.
67. Валицкая, А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 3–7.
68. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание : сб. избр. тр. / К.Н. Вентцель; сост. Л.Д. Филоненко. – М. : АПО, 1993. – 170 с.
69. Вербицкая, Л.А. О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения / Л.А. Вербицкая, В.Б. Касевич // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 10–22.
70. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 200 с.
71. Вербицкий, А.А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы : монография / А.А. Вербицкий, Н.В. Жукова. – М. : РИ МГОПУ; Нижний Тагил : НТГСПА, 2006. – 99 с.

72. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление : пер. с англ. / М. Вертгеймер; общ. ред. С. Ф. Горбова и В.П. Зинченко. – М. : Прогресс, 1987. – 335 с.
73. Вересов, Н.Н. Пространство развития и культурный контекст образования / Н.Н. Вересов // Известия Российской академии образования. – 2006. – № 1. – С. 50–60.
74. Видт, И.Е. Культурологические основы образования : монография / И.Е. Видт. – Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2002. – 164 с.
75. Видт, И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 32–38.
76. Власова, С.В. Идеал рациональности и его преломление в современном образовании : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / С.В. Власова. – СПб., 2004. – 43 с.
77. Войтенко, Т.П. Возвращение к ребенку (опыт реализации идеи свободного образования) / Т.П. Войтенко. – Калуга : Изд-во Н. Бочкаревой, 1999. – 113 с.
78. Волков, А.Е. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 32–64.
79. Волков, И.П. Художественная студия в школе / И.П. Волков. – М., 1993. – 125 с.
80. Воронина, Н.И. Динамика культурных процессов в образовании : материалы круглого стола «Образование и культура», Саранск, 24 мая 2006 г. / Н.И. Воронина // Интеграция образования. – 2006. – № 3 (44). – С. 73–74.
81. Вороняк, Н. Самообучение как ведущий принцип образовательного процесса / Н. Вороняк // Директор школы. – 2004. – № 10. – С. 59–63.
82. Вульфсон, Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 88–96.
83. Выготский, Л.С. Мышление и речь: монография / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.

84. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : АСТ; Астрель; Люкс, 2005. – 670 с.
85. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. – 148 с.
86. Выжлецов, Г.П. Ценностная философия культуры: история и современность / Г.П. Выжлецов // Философия культуры и культурология: вызовы и ответы : материалы круглого стола. – СПб., 2006. – С. 54–61.
87. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
88. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М., 1985. – 45 с.
89. Гальперин, П.Я. Введение в психологию : учеб. пособие : для студентов вузов по гуманит. спец. / П.Я. Гальперин. – М. : КДУ : изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2005. – 327с.
90. Гареев, Р.Т. Профессионально-творческое саморазвитие студентов / Р.Т. Гареев // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С.174–176.
91. Гегель, Г.В.Ф. Философская пропедевтика / Г.В.Ф. Гегель // Работы разных лет: в 2 т. – М. : Мысль1971. – Т. 2. Сост., общ. ред. А.В. Гулыги. – С. 7–209.
92. Гегель, Г.В.Ф. Философия религии : в 2 т. / Г.В.Ф. Гегель; общ. ред. А.В. Гулыги; пер. с нем. П.П. Гайденко и др. – М. : Мысль, 1977. – Т. 1. – 532 с.
93. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 508 с.
94. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
95. Глассер, У. Школа без неудачников : пер. с англ. / У. Глассер. – М. : Прогресс, 1991. – 176 с.
96. Голуб, Г.Б. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г.Б. Голуб. – Самара : Профи, 2003. – 234 с.
97. Голубева, Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна : «Феникс+», 2005. – 512 с.
98. Громыко, Н.В. Метапредмет «Знание» : учеб. пособие для учащихся старших классов / Н.В. Громыко. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 544 с.

99. Громыко, Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования / Н.В. Громыко // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 175–180.
100. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.
101. Громыко, Ю.В. Системно-структурный анализ процесса деятельности. Особенности учебной деятельности / Ю.В. Громыко // Мыследеятельность: курс лекций : в 3 кн. – М. : Пушкинский институт, 2005. – Кн. 2. Введение в методологию. – С. 170–199.
102. Грякалов, А.А. Транспедагогика и творчество жизни / А.А. Грякалов // Философия образования и творчество. – СПб., 2002. – С. 39–48.
103. Гудзовская, А. Права на тайну и ошибку (записал М. Сартан) / А.Гудзовская. // Школьный психолог. – 2000. – № 16.
104. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – М. : Нар. образование, 2001. – 127 с.
105. Гузенко, И. Опыт Липецкой школы: забыть или переосмыслить заново? / И. Гузенко, М. Раковский // Народное образование. – 2002. – № 4. – С.123–129.
106. Гумбольдт, Вильгельм фон. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 452 с.
107. Гуревич, П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич. – М. : Издательский дом NOTA BENE, 2001. – 352 с.
108. Гусейнов, А.А. В каком смысле мы можем говорить о кризисе образования? / А.А. Гусейнов // Наука и образование на пороге третьего тысячелетия. – Минск, 2001.
109. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. – М. : Школа, 1994. – 184 с.
110. Гусинский, Э.Н., Турчанинова, Ю.И. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М. : Логос, 2003. – 246 с.
111. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 282 с.

112. Давыдова, Е. Проектное обучение – парадигма элитного инженерного образования в России в условиях стратегии инновационного развития / Е. Давыдова, Р. Мещеряков, А. Шелупанов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 9–15.
113. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М. : Русский язык, 2000. – Т. 4. – 688 с.
114. Даниелян, Н.В. Роль системного подхода в современном фундаментальном образовании / Н.В. Даниелян // Философия образования. – 2003. – № 9. – С.11–17.
115. Державин, В.Б. Модель инновационной деятельности НПО «Школа самоопределения» / В.Б. Державин, А.В. Мойсенко, А.Н. Тубельский // Новые ценности образования : Образовательная деятельность. – 2006. – Вып.1–2 (25–26). – С. 100–114.
116. Десятилетие грамотности Организации Объединенных Наций 2003–2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/Russian/events/literacy/literacy.htm>. – Загл. с экрана.
117. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
118. Дистервег, А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / А. Дистервег // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 193–197.
119. Дианова, В.М. Постмодернизм как феномен культуры / В.М. Дианова // Введение в культурологию : курс лекций; под ред. Ю.Н. Солонина, Е.Г. Соколова. – СПб., 2003. – С. 125–130.
120. Дианова, В.М. Болонский процесс и задачи российского высшего образования / В.М. Дианова // Обсерватория культуры. – 2005. – № 6. – С. 88–91.
121. Дмитриев, Г.Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 94–103.
122. Днепров, Э.Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования / Э.Д. Днепров // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 77–117.

123. Днепров, Э.Д. Смена веж образовательной политики [«О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ»] / Э.Д. Днепров, Е.В. Ткаченко, В.Д. Шадриков // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 104–112.
124. Добреньков, В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование / В.И. Добреньков, В.Я. Нечаев. – М.: Инфра-М, 2003. – 379 с.
125. Доброхотов, А.Л. Категория бытия в классической западно-европейской философии /А.Л. Доброхотов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1996.
126. Доброхотов, А.Л. Введение в философию. Размышления автора, предназначенные как читателю, так и самому себе / А.Л. Доброхотов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.philosophy.ru/edu/ref/dobr/](http://www.philosophy.ru/edu/ref/dobr/). – Загл. с экрана.
127. Долженко, О. Университет в условиях междивизиационного зазора / О.В. Долженко // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – № 2. – С. 20–26.
128. Дудник, С.И. Парадигмы исторического мышления XX века: очерки по современной философии культуры / С.И. Дудник, Ю.Н. Солонин. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского философского общества, 2001. – 198 с.
129. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления : пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
130. Дьюи, Дж. Демократия и образование: пер. с англ. Ю.И. Турчаниной и др. / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с.
131. Егорова, Ю.А. Парадигмальный подход к оптимизации целеполагания в обучении студентов гуманитарным предметам в вузе : автореф. дис. ... канд. пед наук / Ю.А. Егорова. – Казань, 2006. – 23 с.
132. Еременко, Т.В. Информатизация вузовских библиотек в России и США: сравнительный анализ : монография. – М. : Пашков дом, 2003. – 297 с.
133. Жуковский, И.Б. Глобализация: новый мировой порядок в образовании / И.Б. Жуковский. – М., 2005.
134. Заборская, М.Г. Философия образования: типологический подход : монография / М. Г. Заборская. – СПб., 2003. – 380 с.
135. Загвязинский, В.И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В.И. Загвязинский, Ш.А. Амо-

- нашвили, А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 3–11.
136. Запрягаев, С.А. Системы высшего образования России и США / С.А. Запрягаев // Проблемы высшего образования. – 2001. – № 1. – С. 39–47.
137. Зборовский, Г. Самообразование – парадигма XXI века. – / Г. Зборовский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 25–32.
138. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.
139. Зеньковский, В.В. Педагогика / В.В. Зеньковский. – М. : Изд-во Православ. Свято-Тихон. богослов. ин-та, 1996. – 153 с.
140. Зеньковский, В.В. Педагогические сочинения / В.В. Зеньковский. – Саранск : Тип. «Крас. Октябрь», 2002. – 806 с.
141. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
142. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-04.htm>. – Загл. с экрана.
143. Зинченко, В.П. Психологическая теория деятельности («воспоминания о деятельности») / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 66–88.
144. Иванова, Е.О. Содержание образования: культурологический подход / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгина // Педагогика. – 2005. – № 1. – С.13–19.
145. Игнатъев, В.И. Образование в информационную эпоху / В.И. Игнатъев, Ф.И. Розанов // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 76–85.
146. Иконникова, С.Н. Современное студенчество: эскиз к портрету / С.Н. Иконникова // Философия и образование : альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. – СПб., 2005. – С. 20–27.
147. Иконникова, С.Н. Философия культуры эпохи европейского Просвещения / С.Н. Иконникова, В.М. Дианова // Культуро-

- логия : учебник; под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М. : Высшее образование, 2005. – С. 444–454.
148. Ильенков, Э.В. Учитесь мыслить смолodu / Э.В. Ильенков. – М., 1977.
149. Ильенков, Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
150. Ильенков, Э.В. Школа должна учить мыслить : учеб.-метод. пособие / Э.В. Ильенков. – М. : МПСИ; Воронеж : Изд-во НПО «Модэк», 2002. – 105 с.
151. Ильин, Г.П. От педагогической парадигмы – к образовательной / Г.П. Ильин // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 64–70.
152. Ильин, Е.Н. Как увлечь книгой (Учитель – учителю) / Е.Н. Ильин. – СПб., 1995. – 41 с.
153. Ильин, И.А. Книга раздумий и тихих созерцаний : сборник / И.А. Ильин. – М. : Альта-Принт, 2008. – 527 с.
154. Илюхина, Л.В. Инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования: тенденции изменений : автореф. дис. ... д-ра социологических наук / Л.В. Илюхина. – Ростов-на-Дону, 2005.
155. Инновации и образование : материалы конф. Серия «Symposium». – СПб. : С.-Петербург. филос. общество, 2003. – Вып. 29. – 528 с.
156. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) : пер. с нем. / В. Йегер. – М. : «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997. – 335 с.
157. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
158. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 383 с.
159. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 414 с.
160. Каган, М.С. Гуманитаризация образования как общекультурная проблема / М.С. Каган // Magister = Магистр. – 1998. – № 4. – С. 88–95.
161. Каган, М.С. Образование и самообразование в поликультурном мегаполисе / М.С. Каган. – СПб., 1999.

162. Каган, М.С. Введение в историю мировой культуры. Книга первая. Историографический очерк, проблемы современной методологии, закономерности культурогенеза, этапы развития культуры традиционного типа – от первобытности к Возрождению / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 2003. – 368 с.
163. Каган, М.С. Введение в историю мировой культуры. Книга вторая. Становление, развитие и современное состояние персоналистского типа культуры: закономерности переходного этапа в Европе (XV–XVIII вв.); самоопределение нового типа культуры (XIX–XX вв.); проблема «Запад–Россия – Восток – Юг»; синергетический взгляд на перспективы развития мировой культуры в XXI в. / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 2003. – 320 с.
164. Каган, М.С. – Соколов Е.Г. : Диалоги / М.С. Каган, Е.Г. Соколов. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2006. – 307 с.
165. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
166. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
167. Каминская, М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М.В. Каминская. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.
168. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант; пер. Н. Лосского. – М. : Эксмо, 2007. – 734 с.
169. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант; пер. Н.М. Соколова – СПб. : М.В. Попов, 1998. – 390 с.
170. Кант, И. Критика практического разума / И. Кант; под ред. Ю.В. Перова, К.А. Сергеева, Я.А. Слина, В.М. Камнева. – СПб. : Ювента, 1995. – 528 с.
171. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев; 2-е изд. – СПб., 1915. – 746 с.
172. Карлгрен, Ф. Воспитание к свободе: педагогика Р. Штейнера : пер. с нем. / Ф. Карлгрен. – М. : Парсифаль, 1995. – 267 с.
173. Кармин, А.С. Культурология : учебник / А.С. Кармин. – СПб. : Лань, 2004. – 928 с.

174. Кармин, А.С. Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы / А.С. Кармин // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 52–58.
175. Карпенко, Н.И. Педагогические условия культуросообразного построения содержания образования в современной школе : дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Карпенко. – СПб., 2003.
176. Карсавин, Л.П. Сочинения / Л.П. Карсавин; под ред. А.К. Клементьева и С.Ю. Клементьевой. – СПб. : Алетейя, 1997.
177. Касевич, В.Б. Болонский процесс как зеркало Российской образовательной революции? / В.Б. Касевич // Философия и образование : альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. – СПб., 2005. – С. 12–20.
178. Кассирер, Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры / Э. Кассирер // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 3–30.
179. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 606 с.
180. Килпатрик, У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У.Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз–Эфрон, 1925.
181. Кинелев, В.Г. Образование в информационном обществе XXI века: Доклад директора института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании академика Российской академии образования В.Г. Кинелева на VII Конференции министров образования государств-участников СНГ: Развитие систем высшего образования и интеграции высшей школы в мировое образовательное пространство; информатизация образовательных систем государств-участников СНГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iite.ru/iite/russian/conference/education/>. – Загл. с экрана.
182. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Наука, 1977. – 223 с.
183. Князева, Е.Н., Курдюмов, С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М. : URSS: Ком. Книга, 2006. – 231 с.

184. Колесникова, И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 37–48.
185. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 242 с.
186. Коменский, Я.-А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. /Я.-А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. Великая дидактика. – 656 с.
187. Коммуникация и образование : сб. ст. / под ред. С.И. Дудника. – СПб. : С.-Петербур. филос. общество, 2004. – 448 с.
188. Кондаков, А.М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства / А.М. Кондаков // Известия Российской академии образования. – 2005. – № 1. – С. 35–42.
189. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gnesin.ru/normativy/concept_of_modern.html#conc. – Загл. с экрана.
190. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие / Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 121 с.
191. Корнетов, Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию / Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 210 с.
192. Корчак, Я. Воспитание личности / Я. Корчак; сост., авт. вступ. ст. В.Ф. Кочнов. – М. : Просвещение, 1992. – 285 с.
193. Коршунова, Н.Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 19–25.
194. Кочетов, А.И. Как заниматься самовоспитанием / А.И. Кочетов. – Минск : Вышэйшая школа, 1991. – 286 с.
195. Кравцов, С.С. Профильное обучение в современной России: теория и практика : монография / С.С. Кравцов. – М. : Готика, 2007. – 295 с.
196. Краевский, В.В. Воспитание или образование? / В.В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.

197. Краевский, В.В. Чему учить? / В.В. Краевский // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 5–23.
198. Краевский, В.В. Проблема парадигмы в методологии педагогики / В.В. Краевский // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: материалы Всероссийской методологической конференции-семинара: в 2 ч. – Краснодар, 2006. – Ч.1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания – С. 15–22.
199. Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
200. Крылова, Н.Б. Саммерхилл: «напряжения свободы» (Интервью с Зоэ Редхед, директором школы) / Н.Б. Крылова // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader.asp?nover=184>. – Загл. с экрана.
201. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Нар. образование, 2000. – 269 с.
202. Крылова, Н.Б., Леонтьева, О.М. Школа без стен. Перспективы развития и организации продуктивных школ / Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева. – М. : Сентябрь, 2002. – 175 с.
203. Кудрявцев, В.Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания / В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр // Известия Российской академии образования. – 2001. – № 4. – С. 4–46.
204. Кузьминов, Я.И. Университеты в России и в Америке: различия академических конвенций / Я.И. Кузьминов, М.М. Юдкевич // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 141–158.
205. Кукуев, А.И. Эволюция принципов образования взрослых в контексте смены образовательных парадигм / А.И. Кукуев // Инновации в образовании. – 2008. – № 2. – С. 17–33.
206. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
207. Кульневич, С.В. Педагогика самоорганизации: особенности перехода к постнеклассической теории воспитания / С.В. Кульневич // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 3. – С. 41–48.

208. Кульневич, С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д., 2001.
209. Культурология : учебник / под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М. : Высшее образование, 2005. – 566 с.
210. Кумарин, В.В. Школу спасет педагогика, но природосообразная / В.В. Кумарин // Народное образование. – 1997. – № 5. – С. 10–20.
211. Кумарин, В.В. Среда влияет, природа определяет / В.В. Кумарин // Народное образование. – 1997. – № 7. – С. 190–192.
212. Кун, Т. Структура научных революций : пер. с англ. / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
213. Куринский, В.А. Автодидактика / В.А. Куринский. – М. : Автодидакт. – 1994. – 392 с.
214. Кушнир, А. Природосообразность или педагогический волюнтаризм? / А. Кушнир // Народное образование. – 1998. – №№ 9–10. – С. 137–144.
215. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к проектированию содержания педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Кополина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.
216. Ланган, Э. Высшее образование в США: изменения и перспективы : пер. с англ. / Э. Ланган // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 295–301.
217. Левонтин, Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда: пер. с англ. / Р. Левонтин; под общ. ред. Ю.Г. Рычкова и И.В. Равич-Щербо. – М. : Прогресс, 1993. – 206 с.
218. Лекторский, В.А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? / В.А. Лекторский // Эпистемология классическая и неклассическая. – М., 2001. – С. 75–87.
219. Леонтьев, А.А. Деятельностный ум / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 380 с.
220. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев // Теории учения : Хрестоматия. Ч. 1. Отечественные теории учения; под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. – М. : Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. – С. 28–66.

221. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М. : Смысл, 2004. – 345 с.
222. Леонтьева, О.М. Деятельностный подход в образовании / О.М. Леонтьева // Новые ценности образования: образовательная деятельность. – 2006. – Вып. 1–2 (25–26). – С. 125–148.
223. Лига, М.Б. Культуроцентрично ориентированная парадигма современного образования / М.Б. Лига // Философия образования. – 2006. – № 2 (16). – С. 62–66.
224. Липская, Л.А. Философско-антропологическая интерпретация теории образования / Л.А. Липская // Личность. Культура. Общество. – 2007. – Т.1. – Вып. 1 (34). – С. 330–336.
225. Лиотар, Ж.-Ф. Знание в постиндустриальном обществе / Ж.-Ф. Лиотар // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2008. – № 4. – С. 53–56.
226. Лиферов, А.П. Интеграция мирового образования – реальность третьего тысячелетия / А.П. Лиферов. – М., 1997.
227. Лобок, А.М. Вероятностный мир образования / А.М. Лобок // Новые ценности образования: Образовательная деятельность. – 2006. – Вып. 1–2 (25–26) – С. 148–158.
228. Ломако, О.М. Судьба классического образования в России и Европе / О.М. Ломако // Культура на пороге III тысячелетия. – СПб., 1998.
229. Ломако, О.М. Эвристическое измерение педагогической антропологии / О.М. Ломако // Инновации и образование: материалы конф. Серия «Symposium». – СПб. : С.-Петербург. филос. общество, 2003. – Вып. 29. – С. 129–138.
230. Ломако, О.М. Генеалогия воспитания: философско-антропологический анализ : дис. ... д-ра филос наук / О.М. Ломако. – СПб., 2004. – 323 с.
231. Лызь, Н.А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Н.А. Лызь // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 16–26.
232. Майер, Б.О. Пограничные проблемы философии и образования / Б.О. Майер // Философия образования. – 2004. – № 3. – С. 35–45.
233. Майер, Б.О. Постмодернизм в образовании – очередной этап адаптации социума? / Б.О. Майер, Н.В. Наливайко, Е.В. Показова // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 69–76.

234. Маркарян, Э.С. Науки о культуре и императивы эпохи / Э.С. Маркарян. – М., 2000. – 127 с.
235. Марков, Б.В. Философская антропология: очерки истории и теории / Б.В. Марков. – СПб. : Лань, 1997. – 384 с.
236. Марков, Б.В. Какие интеллектуалы нужны современной России? / Б.В. Марков // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Вып. 3–4 (42–43). – С.121–130.
237. Маркова, О.Ю. Мифы, идеалы и реальность образовательного процесса / О.Ю. Маркова. – СПб. : Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2000. – 166 с.
238. Маркова, О.Ю. Идеальные модели и реальность образовательного процесса (Социально-филос. анализ) : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / О.Ю. Маркова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2001. – 33 с.
239. Маркова, О.Ю. Междисциплинарность как методологический принцип философии образования // Образование и гражданское общество : материалы круглого стола (15 ноября 2002 г.). Серия «Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования)»; под ред. Ю.Н. Солонина. – СПб. : С.-Петербур. филос. общество, 2002. – Вып. 1. – С. 24–27.
240. Марру, А.-И. История воспитания в античности (Греция): пер. с фр. / А.-И. Марру. – М. : Греко-латинский кабинет, 1998. – 425 с.
241. Масуда, Й. Информационное общество как постиндустриальное общество / Й. Масуда. – М. : ИНФРА, 2003.
242. Межуев, В.М. Философия культуры. Эпоха классики : курс лекций / В.М. Межуев. – М. : Изд-во Моск. гуманитарного ун-та, 2003. – 200 с.
243. Межуев, В.М. Культура и образование / В.М. Межуев // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2004. – № 5. – С. 5–10.
244. Меморандум по учебе через всю жизнь. Комиссия европейского сообщества. Брюссель, 30 октября 2000. – М., 2000.
245. Мид, М. Культура и мир детства: избранные произведения / М. Мид. – М., 1988. – 429 с.
246. Микешина, Л.А. Философия познания. Полемические главы / Л.А. Микешина – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.

247. Милютин, Ю.Е. Интерпретация культуры критериями морали / Ю.Е. Милютин // Формирование дисциплинарного пространства культурологии : материалы науч.-метод. конф. (16 января 2001 г.). – СПб. : С.-Петербург. филос. общество, 2001. – С. 101–104.
248. Милютин, Ю.Е. Философия «здравого смысла» в контексте культуры английского Просвещения : монография / Ю.Е. Милютин. – СПб. : Санкт-Петербург. филос. общество, 2002. – 222 с.
249. Миронов, В. Проблемы образования в современном мире и философия / В.В. Миронов // Отечественные записки. – 2002. – № 2. – С. 76–83.
250. Михайлов, Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск / Ф.Т. Михайлов. – М. : Индрик, 2003. – 271 с.
251. Модернизация российского образования: достижения и уроки : доклад Всемирного банка. – М. : Алекс, 2004.
252. Модзалевский, Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших времен: в 2 т. / Л.Н. Модзалевский. – СПб. : Алетейя, 2000. – Т. 2. – 489 с.
253. Моисеев, Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование / Н.Н. Моисеев. – М., 1995.
254. Моисеев, Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума / Н.Н. Моисеев. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 224 с.
255. Моисеев, Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев. – М., 2001. – 198 с.
256. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому: статьи, советы и рекомендации / М. Монтессори. – М., 2006. – 272 с.
257. Налетова, И.В. Аналитика исследований высшего образования как культуроформирующей константы современности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / И.В. Налетова. – Тамбов, 2005. – 40 с.
258. Наливайко, Н.В. Понятие «образовательное пространство» как условие системного анализа философии образования / Н.В. Наливайко, В.И. Паршиков // Философия образования. – 2002. – № 4. – С. 54–60.
259. Наторп, П. Философия как основа педагогики / П. Наторп. – М. : Изд. Н.Н. Ключкова, 1910. – 106 с.

260. Наука глазами гуманитария / отв. ред. В.А. Лекторский. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 688 с.
261. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.informatika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cour0010/2300.html>. – Загл. с экрана.
262. Нейлл, А.С. Саммерхилл – воспитание свободой / А.С. Нейлл. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 293 с.
263. Некрасов, В.С. Образование взрослых в философско-социальном измерении: парадигмы и жизненный смысл : автореф. дис. ... канд. филос. наук / В.С. Некрасов; Уральский гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург : Изд-во УрГУ. – 23 с.
264. Нефедова, Л.А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л.А. Нефедова, Н.М. Ухова // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 61–66.
265. Нечаев, В.Я. Параметры глобализации и факторы Болонского процесса / В.Я. Нечаев // Вестн. Моск. ун-та. – 2004. – № 4. – С. 27–34.
266. Нигматов, З. Культурологическая направленность обучения в педагогическом вузе // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 61–64
267. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск : Изд-во В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
268. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2002. – 320 с.
269. Новиков, А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.
270. Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре : материалы круглого стола // Вопросы философии. – 2003. – № 12. – С. 3–29.
271. Образование и насилие : сб. ст. / под ред. К.С. Пигрова. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2004. – 276 с.
272. Образование и культура постмодерна : сб. науч. тр. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 2005. – 101 с.
273. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад Общественной палаты Российской Федерации

- ской Федерации (Москва 2007 г.) // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 5–102.
274. Образовательная программа «Школа 2100». Приоритетные направления развития образовательной программы / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2000. – 208 с.
275. Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие» : методическое пособие / под. ред. О.М. Дьяченко, В.В. Холмовской. – М., 2001.
276. Обучение и развитие: экспериментально-педагогические исследования / под ред. Л.В. Занкова. – М. : Прогресс, 1984. – 237 с.
277. Огурцов, А.П. Парадигма / А.П. Огурцов // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 460–461.
278. Огурцов, А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика / А.П. Огурцов // Человек. – 2001. – № 4. – С. 17–26.
279. Огурцов, А. Антипедагогика: вызов постмодернизма / А.П. Огурцов // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 54–69.
280. Огурцов, А. Антипедагогика: вызов постмодернизма / А.П. Огурцов // Высшее образование в России. – 2002. – № 5. – С. 79–87.
281. Павелко, Н.Н. Культурологическая парадигма теории профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... д-ра культурологии / Н.Н. Павелко. – Краснодар, 2004. – 49 с.
282. Пайдейя: восхождение к доблести : [Фрагм. из произведений : перевод] / Платон, Аристотель; Ун-т Рос. акад. образования]. – М. : УРАО, 2003. – 474 с.
283. Паркхерст, Х. Воспитание и обучение по Дальтоновскому Плану / Х. Паркхерст. – М., 1925.
284. Паршиков, В.И. Философия образования в России как объект комплексного исследования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В.И. Паршиков. – Новосибирск, 2003. – 34 с.
285. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н. Ю. Пахомова. – М. : Аркти, 2008. – 107 с.
286. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специ-

- альностям; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Academia, 2006. – 282 с.
287. Петров, М.К. История европейской культурной традиции и ее проблемы / М.К. Петров. – М., 2004. – С. 713–723.
288. Петрова, Г.И. Антропологические предпосылки современной образовательной деятельности / Г.И. Петрова // Образование в Сибири. – 1995. – № 5.
289. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология : пер. с англ. и фр. / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
290. Пигров, К.С. Образование как космическое событие / К.С. Пигров // Философия образования : материалы конф. Серия «Symposium». – СПб. : С.-Петербург. филос. общество, 2002. – Вып. 23. – С. 265–275.
291. Пигров, К.С. Диалектика инноваций и образования / К.С. Пигров // Инновации и образование : материалы конф. Серия «Symposium». – СПб. : С.-Петербург. филос. общество, 2003. – Вып. 29. – С.11–15.
292. Пинский, А.А. К новой парадигме образования / А.А. Пинский // Пайдейя : Работы 1986–96 годов. – М. : Частная школа, 1997.
293. Пинский, А.А. Образование свободы и несвобода образования / А.А. Пинский. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 228 с.
294. Писарева, Л.И. Высшая школа ФРГ: традиции, новые ориентации, прогнозы / Л.И. Писарева // Педагогика. – 2008. – № 5.
295. Пичугина, Г.В. О воспитательной системе А.А. Католикова / Г.В. Пичугина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 43–47.
296. Платон. Сочинения: в 3 т.: пер. с древнегреч. / Платон; под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса. – М. : Мысль, 1971. – Т. 3, ч. 1. – 687 с.
297. Плигин, А.А. Личностно-ориентированное образование. История и практика. – М. : Профит Стайл, 2007. – 432 с.
298. Подласый, И.П. Продуктивная педагогика / И.П. Подласый. – М. : Нар. образование, 2003. – 494 с.
299. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения / С.Д. Поляков. – М.: Новая школа, 2004. – 299 с.

300. Поппер, К. Иммануил Кант – философ Просвещения: памятная речь к 150-летию со дня смерти философа / Карл Поппер; пер. с нем., вступ. ст. и прим. И.З. Шишкова. – Изд. 3-е. – М. : URSS : Изд-во ЛКИ, 2007. – 100 с.
301. Постникова, Е. Метод проектов как один из путей повышения компетенции школьника / Е. Постникова // Сельская школа. – 2004. – № 2.
302. Прангишвили, И.В. Системный подход и общесистемные закономерности / И.В. Прангишвили. – М. : СИНТЕЗ, 2000. – 528 с.
303. Пригожин, И., Стенгерс, И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sufism.ru>. – Загл. с экрана.
304. Прикот, О.Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... д-ра пед. наук / О.Г. Прикот. – СПб., 1997. – 303 с.
305. Психология и педагогика : О философии Иоганна Фридриха Гербарта : Лекция директора : пер. с нем. – СПб. : тип. Имп. Акад. наук, ценз. 1888. – XXI с.
306. Рабош, В.А. Синергетический подход к проблеме устойчивого развития образования / В.А. Рабош // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 5–12.
307. Развитие школы: модели и изменения. – Калуга, 1993.
308. Рассел, Б. Человеческое познание: его сфера и границы: пер. с англ. / Б. Рассел. – М.: Ника-центр, 2001. – 555 с.
309. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – М. : Республика, 1998.
310. Розанов, В. Сумерки просвещения / В. Розанов; сост. Н. Щербаков. – М. : Педагогика, 1990. – 624 с.
311. Розин, В.М. К истории московского логического кружка: эволюция идей, личность руководителя / В.М. Розин // Философия не кончается. Из истории отечественной философии XX века. 1960–80-е годы. – М., 1998. – С. 547–564.
312. Розин, В.М. Культурология / В. М. Розин. – М. : Гардарики, 2003. – 462 с.
313. Розин, В.М. Эволюция взглядов и особенности философии Г.П. Щедровицкого / В.М. Розин // Вопросы философии. – 2004. – № 3.

314. Розин, В.М. Методология: становление и современное состояние / В.М. Розин. – М. : МПСИ, 2005. – 414 с.
315. Розин, В. Образование в изменяющемся мире / В.М. Розин // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2006. – № 6. – С. 24–32.
316. Розин, В. Образование в изменяющемся мире / В.М. Розин // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2006. – № 7. – С. 18–27.
317. Розов, М.А. Рожденный мыслить / М.А. Розов // *Вопросы философии*. – 2004. – № 3. – С. 133–143.
318. Розов, Н.С. Философия образования в России: опасности становления и перспективы развития / Н.С. Розов // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). – 1993. – № 1. – С. 2–23.
319. Романенко, И.Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии : монография / И.Б. Романенко. – СПб. : РХГИ, 2002. – 317 с.
320. Романов, К. Заметки о культурно-антропологическом подходе в философии образования / К.В. Романов // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2006. – № 2. – С. 12–18.
321. Российское образование. Федеральный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/>. – Загл. с экрана.
322. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учебник / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
323. Руденко, В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования / В.Н. Руденко // *Педагогика*. – 2004. – № 1. – С. 42–48.
324. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о Воспитании / Ж.-Ж. Руссо // *Пед. сочинения* : в 2 т.; под ред. Г.Н. Джибладзе. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 334 с.
325. Рябцев, В.П. Теоретические основы культурологического подхода к профессиональному педагогическому образованию : автореф. дис. ... д-ра культурологии / В.П. Рябцев. – Краснодар, 2006. – 50 с.
326. Рягин, С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе / С.Н. Рягин // *Школьные технологии*. – 2003. – № 2. – С.121–129.

327. Сабиров, В.Ш. Философско-культурологические основания инновационных процессов в образовании / В.Ш. Сабиров // Вопросы культурологии. – 2005. – № 8. – С.57–59.
328. Саволайнен, Г.С. Философский аспект проблемы взаимодействия в образовательном процессе / Г.С. Саволайнен, И.Т. Рустамова, А.С. Щитникова // Философские науки. – 2006. – № 12. – С. 115–124.
329. Сагатовский, В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В.Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. 1980. – М. : Наука, 1980. – С. 52–68.
330. Садовничий, В. Роль образования и науки при переходе к устойчивому развитию / В.А. Садовничий // Alma mater (Вестник высшей школы) – 2002. – № 10. – С. 9–14.
331. Сальников, Н. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели / Н. Сальников, С. Бурухин // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 3–11.
332. Самойлов, Е.А. Философские основания компетентностно-ориентированного образования / Е.А. Самойлов // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 86–93.
333. Санникова, О.В. Образование: стратегия развития и синергетика / О.В. Санникова, И.В. Меньшиков и др. // Перемены. – 2000. – № 2. – С. 56–69.
334. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий. – 2006. – Т. 1. – 816 с.
335. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – Т. 2. – 816 с.
336. Селевко, Г.К. Сделай себя сам / Г.К. Селевко, Н.К. Тихомирова, О.Г. Левина. – М. : Народное образование, 2006. – 110 с.
337. Семенов, В.С. О путях прогрессивного развития российского общества и цивилизации в XXI веке // Вопросы философии. – 2007. – № 4. – С. 94–113.
338. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М. : АРКТИ, 2008. – 76 с.

339. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
340. Синенко, В.Я. Педагогическое проектирование как способ повышения качества образования В.Я. Синенко // Сибирский учитель. – 2004. – Вып.1 (31) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sibuch.ru/nomer.php?cod=31>. – Загл. с экрана.
341. Синергетика: перспективы, проблемы, трудности : материалы круглого стола // Вопросы философии. – 2006. – № 9. – С. 3–33.
342. Синергетическая парадигма. Синергетика образования : сб. науч. тр. / отв. ред. В.Г. Буданов. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
343. Система Л.В. Занкова в тульских школах : сб. материалов из опыта работы учителей. – Тула, 2001. – 143 с.
344. Сластенин, В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В.А. Сластенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 2–7.
345. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : АСАСЕМІА, 2003. – 185 с.
346. Слободчиков, В.И. Деятельность как антропологическая категория / В.И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 48–57.
347. Слободчиков, В.И. О нормативном статусе учебной деятельности (логико-психологический анализ) / В.И. Слободчиков // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО. – 2003.
348. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2003. – 270 с.
349. Смирнов, С.А. Образование в неклассической культурной ситуации: в поисках новых моделей / С.А. Смирнов // Концепции философии образования и современная антропология : материалы Международ. семинара – Новосибирск : НГПУ, 2001. – С.15–34.

350. Смирнов, С.А. Философия и образование: проблема встречи / С.А. Смирнов // Открытая Россия и открытое образование : материалы Всерос. конф. – Томск : Изд-во ТГУ, 2002. – С. 87–93.
351. Смирнов, С.А. Человек перехода / С.А. Смирнов // Кентавр. Методологический и игротехнический альманах. – М., 2003. – № 32. – С. 29–36.
352. Смыслы и цели образования: инновационный аспект : сб. науч. тр.; под ред. А.В.Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 300 с.
353. Сноу, Ч. Две культуры : сб. публицистических работ / Ч. Сноу.– М. : Прогресс, 1973. – 144 с.
354. Соболева, Е.Н. Своевременный проект / Е.Н. Соболева // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 6–27.
355. Современный философский словарь / под общей ред. В.Е. Кемерова. – 2-е изд., испр. и доп. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : Панпринт, 1998. – 1064 с.
356. Соколов, Б.Г. Науки о человеке: универсализация и конфликт методологий / Б.Г. Соколов // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана: материалы Международ. науч. конф. 18 мая 2001 г. – СПб. : С.-Петербур. филос. общество, 2001. – Вып. 12. – С. 137–139.
357. Соколов, Б.Г. Культура и глобальные проблемы современности / Б.Г. Соколов // Культурология : учебник; под ред. Ю.Н. Солониной, М.С. Кагана, – М. : Высшее образование, 2005. – С. 426–439.
358. Соколов, Е.Г. Субъект культуры / Е.Г. Соколов // Культурология : учебник; под ред. Ю.Н. Солониной, М.С. Кагана. – М. : Высшее образование, 2005. – С. 82–100.
359. Соловейчик, С.Л. Педагогика для всех / С.Л. Соловейчик. – М. : Первое сентября, 2001. – 491 с.
360. Соловцова, И.А. Интеграция разных типов знания как основа гуманитарной педагогической парадигмы / И.А. Соловцова // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: в 2 ч. – Краснодар, 2006. –

Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания. – С. 194–198.

361. Соловьев, А.В. Информационное общество: полифония культурных форм / А.В.Соловьев. – Рязань : Изд-во Ряз. гос. ун-та, 2007. – 184 с.
362. Соловьев, А.В. Смена образовательной парадигмы в контексте перехода к информационному обществу / А.В. Соловьев // Человек в мире культуры: общество и образование : материалы Международ. философско-культурологического симпозиума (10–12 октября 2006 г.). – Рязань, 2007. – С. 70–74.
363. Соловьев, В.С. Сочинения : в 2 т. / В.С. Соловьев. – М. : Мысль, 1988. – Т. 2. Философские начала цельного знания. – С. 140–288.
364. Солонин, Ю.Н. Стратегии образования в их социальных контурах. Несколько замечаний / Ю.Н. Солонин // Философия и образование: альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. – СПб., 2005. – С. 7–11.
365. Солонин, Ю.Н. Понятие культуры: методологические и онтологические проблемы ее сущности / Ю.Н. Солонин // Введение в культурологию : курс лекций; под ред. Ю.Н. Солонина, Е.Г. Соколова. – СПб, 2003. – С. 14–33.
366. Солонин, Ю.Н. Культура как предмет изучения / Ю.Н. Солонин // Культурология : учебник; под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М. : Высшее образование, 2005. – С. 13–27.
367. Солонин, Ю.Н. Культурология и философия культуры / Ю.Н. Солонин // Культурология : учебник; под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М.: Высшее образование, 2005. – С. 39–47.
368. Соссюр, Ф. Заметки по общей лингвистике : пер. с фр. Б.П.Наумова / Ф. Соссюр. – М.: Прогресс, 1990. – 274 с.
369. Состояние, тенденции и перспективы отечественного образования : материалы круглого стола // Философские науки. – 2007. – № 5. – С. 5–99.
370. Спиркин, А.Г. Методология / А.Г. Спиркин, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский // Философский энциклопедический словарь; 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – С. 359–360.

371. Стандарт общего образования. Концепция государственного стандарта общего образования. – М., 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.ru/attach/17/841.doc>. – Загл. с экрана.
372. Стеклов, М.Е. Л.Н.Толстой и К.Н. Вентцель: два взгляда на свободное воспитание / М.Е. Стеклов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portalus.ru>. – Загл. с экрана.
373. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. – М. : Academia, 2006. – 364 с.
374. Степин, В.С. Культура / В.С. Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61–71.
375. Степин, В.С. Наука и образование в контексте современных цивилизационных изменений / В.С. Степин // Безопасность Евразии. – 2001. – № 3. – С. 301–309.
376. Степин, В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 6. – С. 5–17.
377. Суртаев, П.Б. Парадигмы педагогической науки и практики: аспект сосуществования : дис. ... канд. пед. наук / П.Б. Суртаев. – Омск, 2006. – 161 с.
378. Сусллова, Г.П. Формирование компетенций на основе культурологического подхода / Г.П. Сусллова // Вопросы культурологии. – 2006. – № 8. – С. 40–44.
379. Такман, Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике : пер. с англ. / Б.У. Такман – М. : Прогресс, 2002. – 572 с.
380. Талалова, Л.Н. Философия образования как рефлексивная область знания и ее обращенность к образовательной действительности / Л.Н. Талалова // Философия образования. – 2004. – № 2 (10). – С. 8–17.
381. Талалова, Л.Н. Современная философия образования: в поисках объективного результата или позиция сознания? / Л.Н. Талалова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/55607>. – Загл. с экрана.

382. Теория и практика продуктивного обучения : коллективн. монография / Рос. акад. образования; авт.-сост. М.И. Башмаков. – М. : Нар. образование, 2000. – 248 с.
383. Теория и практика развивающего образования в школе В.В. Давыдова: по материалам Юбилейной конференции, посвященной 75-летию В.В. Давыдова / сост. Л.В. Берцфай и др.; вступ. ст. В.В. Рубцова. – М. : Научный мир, 2007. – 334 с.
384. Теплов, Б.М. Способности и одаренность. Ученые записки Гос. НИИ психологии. / Б.М. Теплов. – М., 1941. – Т. II. – С. 3–56.
385. Теплов, Б.М. Психология / Б.М. Теплов; 7-е изд. – М., 1953.
386. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : избр. психол. тр. / Б.М. Теплов. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т (МПСИ); Воронеж : МОДЭК, 2003. – 638 с.
387. Тойнби, А.Дж. Постижение истории / А.Дж. Тойнби. – М., 1991. – С. 234–241.
388. Толстой, Л.Н. Воспитание и образование / Л.Н.Толстой // Л.Н. Толстой. Педагогические сочинения; под общ. ред. Е.Н. Медынского, Н.А. Константинова, Н.Н. Гусева. – М. : Педагогика, 1989. – С. 205– 232.
389. Толстой, Л.Н. Путь жизни / Л.Н. Толстой. – М. : Высшая школа, 1993. – 527 с.
390. Тоффлер, Э. Футурошок : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 464 с.
391. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева; под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – М. : Смысл, 1999. – 429 с.
392. Трайнев, В.А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / В.А Трайнев, С.С. Мкртчян, А.Я. Савельев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 392 с.
393. Трофимова, Н.М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н.М. Трофимова, Е.И. Еремина // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 42–47.

394. Тубельский, А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей / А.Н. Тубельский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 153 с.
395. Тубельский, А.Н. Концепция изменения содержания общего образования / А.Н. Тубельский // Новые ценности образования: образовательная деятельность. – 2006. – Вып.1–2 (25–26). – С.115–125.
396. Турбовской, Я.С. Миру образования – свою философию / Я.С. Турбовской // Философские науки. – 2006. – № 6. – С. 109–117.
397. Турбовской, Я.С. Миру образования – свою философию / Я.С. Турбовской // Философские науки. – 2006. – № 7. – С. 106–121.
398. Туровский, М.Б. Философские основания культурологии / М.Б. Туровский. – М. : РОССПЭН, 1997. – 440 с.
399. Тхагапсоев, Х.Г. Образование: канун новой парадигмы. – М. : Просвещение, 1997. – 99 с.
400. Тхагапсоев, Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С.103–110.
401. Тюплина, И.А. Статус парадигмы в концепции образования: гносеологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук / И.А. Тюплина. – Магнитогорск, 1999. – 21 с.
402. Уваров, М.С. Поликультурный синтез как парадигма гуманитарного образования / М.С. Уваров // Вопросы культурологии. – 2005. – № 8. – С. 15–19.
403. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 441 с.
404. Устюгова, Е.Н. Университетское образование и культура / Е. Н. Устюгова // *Micellanea humanitarian philosophiae*. Очерки по философии и культуре. К 60-летию профессора Юрия Никифоровича Солонина; серия «Мыслители». – СПб. : С.-Петербург. филос. общество, 2001. – Вып. 5. – С. 297–300.
405. Ухтомский, А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.

406. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1954. – Т.2. Вопросы обучения. – 732 с.
407. Ушинский, К.Д. Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 591 с.
408. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. – М., 2004.
409. Фейерабенд, А.П. Избранные труды по методологии науки / А.П. Фейерабенд. – М. : Прогресс, 1986. – 543 с.
410. Филатова, Н.С. Философские основания модели образовательного пространства: Болонский сценарий развития : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Н.С. Филатова – Чебоксары, 2007. – 22 с.
411. Философия и социогуманитарное образование в современных условиях : обзор материалов конф. // Вестн. Моск. унта. Сер. 7 (Философия). – 2003. – № 6. – С. 119–125.
412. Философия культуры: становление и развитие : учебник / под ред. М.С. Кагана и др. – СПб. : Издательство «Лань», 1998. – 448 с.
413. Философия науки / под ред. С.А. Лебедева. – М. : Академический Проект Трикста, 2004. – 736 с.
414. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
415. Флоренский, П.А. О воспитании : Для педагогов, родителей, школьников ст. возраста, студентов пед. и духов. сред. и высш. учеб. заведений / Отец Павел Флоренский. – М. : Шк. пресса, 2004. – 188 с.
416. Фомин, А.П. Образование как поле бифуркационного выбора будущего / А.П. Фомин // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 12–20.
417. Фомичева, И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания / И.Г. Фомичева // Педагогика. – № 9. – 2001. – С. 11–19.
418. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. Доклад Всемирного банка. – М. : Изд-во «Весь мир», 2003. – 232 с.
419. Формулировка концепции развития информатизации сферы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://>

- admin.smolensk.ru/web_dis/KotovAA/concept/raz9.htm. – Загл. с экрана.
420. Франк, С.Л. Духовные основы общества. Введение в социальную философию / С.Л. Франк.– М. : Республика, 1992. – 512 с.
421. Фрид, Й. Частное высшее образование в Европе: сравнительный анализ с точки зрения целей Болонского процесса / Й. Фрид, А. Глас, Б. Баумгартл // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 2.
422. Фуко, М. Археология знания : пер. с фр. / М. Фуко. – Киев : Ника-Центр, 1996. – 208 с.
423. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы : пер. с фр. В.Наумова / М. Фуко; под ред. И. Борисовой. – М. : «Ad Marginem», 1999. – 478 с.
424. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан; пер. Е. Л. Фруминой. – М. : Просвещение, 2006. – 272 с.
425. Хакен, Г. Тайны природы. Синергетика: наука о взаимодействии : пер. с англ. / Г. Хакен. – М. : Мир – 404 с.
426. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. – М. : АСТ, 2006. – 571 с.
427. Хаузер, Марк Д. Мораль и разум: Как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла : пер. с англ. / Марк Д. Хаузер; под ред. Ю.И. Александрова; предисл. Ю.И. Александрова. – М. : Дрофа, 2008. – 639 с.
428. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов и др. – М. : Академия, 2000. – 475 с.
429. Хомский, Н. О природе и языке / Н. Хомский. – М. : URSS, 2005. – 285 с.
430. Хорошко, Н.Ф., Головкин В.М. Педагогическая концепция «Школа "Интеллектуально одаренные дети"»/ Н.Ф. Хорошко, В.М. Головкин // Школьные технологии. – 2002. – № 6. – С. 97–105.
431. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 319 с.
432. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В.Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

433. Хуторской, А.В. Деятельность как содержание образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107–114.
434. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
435. Цырлина, Т.В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века / Т.В. Цырлина. – М. : Сентябрь, 1997. – 111 с.
436. Цырлина, Т.В. Гуманистическая авторская школа века: взгляд из прошлого в будущее / Т.В. Цырлина. – М., 2001.
437. Человек в мире культуры : учебник : в 2 ч.; под ред. В.Г. Ерохина. – Рязань : Изд-во Рязанского гос. пед. ун-та им. С.А. Есенина, 2000. – Ч. 1. – 248 с.; ч. II. – 218 с.
438. Что же показывают результаты исследования PISA? Доклад Г.С. Ковалевой на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования», организованном Институтом развития образования ГУВ–ШЭ 21 февраля 2008 г. // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 190–216.
439. Черный, А.Е. Педагогическая подготовка менеджеров в вузе с позиции гуманистической образовательной парадигмы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Е. Черный. – Сочи, 2004. – М. : ПроСофт-М, 2005. – 22 с.
440. Чудинова, Е. В. К вопросу о механизмах развития ребенка / Е.В. Чудинова // Библиотечка журнала «Вестник образования России». – 2006. – № 3. – С. 65–73.
441. Чучалин, А.И. Американская и болонская модели инженера: сравнительный анализ компетенций / А.И. Чучалин // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 84–94.
442. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
443. Шарданов, А.Н. Становление новой парадигмы образования как аспект современных цивилизационных процессов : дис. ... канд. филос. наук / А.Н. Шарданов. – Нальчик, 2004. – 165 с.

444. Швырев, В.С. Рациональность как ценность культуры / В.С. Швырев // Вопросы философии. – 1992. – № 6. – С. 91–105.
445. Швырев, В.С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность / В.С. Швырев // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С.189–203.
446. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер. – М.: Гнозис, 1994. – 413 с.
447. Шелер, М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. – 1992. – № 4. – С. 85–96.
448. Шими́на, А.Н. Педагогические аспекты философского наследия Э.В. Ильенкова / А.Н. Шими́на [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://portalus.ru>. – Загл. с экрана.
449. Шиянов, Е.Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.
450. Школа диалога культур: основы программы / под общ. ред. В.С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ, 1992. – 96 с.
451. Школа творческого развития личности: Опыт становления и развития адаптивной школы № 12 г. Усть-Илимска /под ред. Н.П. Капустина. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 95 с.
452. Школяр, В.А. Культура, образование и развитие человека (методологические размышления в форме тезисов) / В.А. Школяр // Известия Российской академии образования. – 2001. – № 4. – С. 47–63.
453. Штейнер, Р. Познание человека и учебный процесс / Р. Штейнер. – М., 1998.
454. Шувалова, Н.В. Рациональные основания образовательных стратегий: автореф. дисс. ...канд. филос. наук / Н.В. Шувалова. – Саратов, 2005. – 16 с.
455. Шувалова, М.К. Шифр пайдеи в культуре и образовании / М.К. Шувалова // Вопросы культурологии. – 2007. – № 2. – С. 42–45.
456. Щербаков, Б.Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура: моногр / Б.Ю. Щербаков. – М. Логос, 2001. – 142 с.
457. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М. : Касталь, 1993. – С. 16–193.

458. Щедровицкий, Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г.П. Щедровицкий // Избранные труды. – М., 1995. – 235 с.
459. Щедровицкий, Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности / Г.П. Щедровицкий // Избранные труды – М., 1995. – С. 197–227.
460. Щедровицкий, Г.П. А был ли ММК? // Вопросы методологии. – 1997. – № 1 Щедровицкий Г.П. А был ли ММК? // Вопросы методологии. – 1997. – №№ 1–2.
461. Щедровицкий, Г.П. Перспективы и программы развития СМД–методологии / Г.П. Щедровицкий // Философия. Наука, Методология. – М. : Школа культурной политики, 1997. – С. 547–594.
462. Щедровицкий, П.Г. Пространство свободы / П.Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.
463. Щуркова, Н.Е. Воспитание счастьем, счастье воспитания / Н.Е. Щуркова, Е.П. Павлова. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 160 с.
464. Эволюция культурной деятельности в новом столетии: в 3 т. / Очерки культурной жизни России на рубеже веков; под ред. А. Я. Рубинштейна, Б. Ю. Сорочкина. – СПб. : Алетейя, 2005. – Т. 1. – 399 с.
465. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
466. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. – 168 с.
467. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию : сб. науч. тр. – Красноярск, 2002.
468. Юдин, Б.Г. Некоторые особенности развития системного подхода / Б.Г. Юдин // Системные исследования. Ежегодник. 1980. – М. : Наука, 1980. – С. 7-23.
469. Юдин, Б.Г. Системные исследования и взаимосвязь наук / Б.Г. Юдин // Науки и их взаимосвязи: История. Теория. Практика. – М. : Наука, 1988. – С. 193–215.

470. Юдин, Б.Г. Интеграция наук и системные исследования / Б.Г. Юдин // Системные исследования. Ежегодник. 1986. – М. : Наука, 1986. – 445 с.
471. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
472. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 70 с.
473. Юдина, Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности / Н.П. Юдина. – Хабаровск : ХГПУ, 2001. – 169 с.
474. Юнг, К. Г. Психология бессознательного: пер. с нем. / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 317 с.
475. Юлина, Н.С. Педагогическая стратегия философии для детей / Н.С.Юлина. [Электронный ресурс.] – Режим доступа: <http://www.Философия для детей.ru>
476. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 175 с.
477. Ямбург, Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики / Е.А. Ямбург // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 3–10.
478. Ямбург, Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е.А. Ямбург // Учительская газета. – 2004. – №№ 11–14.
479. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.
480. Becker, W.C., Engelmann, S., Thomas, D.R. Teaching : Classroom management. – Chicago: Science Research Associates, 1975. – P. 72, 78-79, 255
481. Erpenbeck, J. Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis / J. Erpenbeck, L.Rosenstiel. – Stuttgart : Schaeffer Poeschel, 2004.
482. Grant, G. Philosophy and culture: Perspectives for the future/ G.Grant // Philosophie et culture: Actes du XVII Congrès mondial de Philosophie. – Montreal : Editions du Beffroi, Editions Montmorency, 1986.
483. Kohlberg, L. The cognitive-developmental approach to moral education. / L. Kohlberg. Phi Beta Kappan. – 1975.

484. Kohlberg, L. Moral development / L. Kohlberg // The cognitive-developmental psychology of James Mark Baldwin: Current theory and research in genetic epistemology / Eds. J.M. Broughton, L.J. Freeman-Moir. Norwood, New Jersey : Albex Publishing Corporation, 1982. – P. 277–325.
485. Kohler, W. The mentality of apes / W. Kohler. – New York : Vintage, 1959.
486. Learning for the 21st century, Partnership for 21st century skills, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.21stcenturyskills.org/documents/P21_pollreport_singlepg.pdf. – Загл. с экрана.
487. National educational technology standards for students, ISTE, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.iste.org/inhouse/nets/cnets/students/pdf/NETS_for_Students_2007.pdf. – Загл. с экрана.
488. Piaget, J. The moral judgment of the child / J. Piaget. – New York: Harcourt Brace and World, 1932. – P. 118–125, p. 287–288, p.309–311.
489. Schleicher, Andreas. The Economics of Knowledge: Why Education is Key for Europe’s Success / Andreas Schleicher // Policy brief. – The Lisbon Council, 2006.
490. Skinner, B.F. About behaviorism / B.F. Skinner. – New York : Knopf, 1978.
491. Skinner, B.F. & Epstein, R. Skinner for the classroom. – Champaign, IL : Research Press, 1982.
492. Staudt, E. Wissenschaft ignoriert Mittelstand und Handwerk «Fachleute nicht mehr verfügbar» / E. Staudt, B. Kriegesmann, M. Kottmann // Know-How, 1999–2000. – 4 (Dez.-Jan.). – S. 4–10.
493. Torndike, E.L. Human learning / E.L. Torndike. – New York : Century, 1931.
494. Tuman, M.A. Preface to literacy: An inquiry into pedagogy practice and progress / M.A. Tuman. – Alabama : The Univ. of Alabama Press, 1987.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

Агапова Наталья Геннадьевна

Парадигмальные ориентации и модели
современного образования
(системный анализ
в контексте философии культуры)

Монография

В авторской редакции

Технический редактор *О.С. Верещагина*

Подписано в печать 11.09.08. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₁₆.
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 26,14. Уч.-изд. л. 21,4. Тираж 500 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22