

Антропопраксис

ЕЖЕГОДНИК ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 316.37+13
ББК 88.52+87.216

Издание осуществлено в рамках проекта № 3.1.1/4903
Аналитической ведомственной целевой программы
«Развитие научного потенциала высшей школы»

A728 Антропопраксис. Ежегодник гуманитарных исследований. Том 1. / Гл. ред. Б.Д. Эльконин. Отв. ред. С.Ф. Сироткин, О.А. Фиофанова. — Ижевск: ERGO, 2009. — 176 с.

ISBN 978-5-98904-053-7
ISSN 2077-3439

Охраняется Законом РФ об авторском праве. Воспроизведение любой части данного издания запрещается без письменного разрешения издателя. Любые попытки нарушения закона будут преследоваться в судебном порядке.

© Издательский дом ERGO, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

	ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ	
<i>Эльконин, Б.Д.</i>	Горизонты изучения онтогенеза	5
<i>Шадриков, В.Д.</i>	Ментальное развитие человека	19
	КРИТИКА КАК ПРАКТИКА	
<i>Паркер, И.</i>	Критическая психология и революционный марксизм	33
<i>Гуревич, П.С.</i>	Послевкусие кризиса	59
	АНТРОПОПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ	
<i>Фиофанова, О.А.</i>	Проектирование модальностей взросления как основание нового поколения антропопрактик воспитательного пространства ..	68
<i>Никитина, Е.А.</i>	Условия самореализации школьника в аспекте изучения механизма ее осуществления	84
<i>Ямбург, Е.А.</i>	Гармонизация педагогических парадигм — стратегия развития образования	95
<i>Рылова, Л.Б.</i>	Методологические основания образовательных программ «Искусство» в школе	118
	ЕССЕ НОМО	
<i>Бодалев, А.А.</i>	О качествах личности великих и выдающихся людей как ориентире для воспитания молодежи	140
<i>Фиофанова, О.А.</i>	Антропологическая проблематика в трудах А.А. Бодалева	147
<i>Каминский, М.К.</i>	Несколько слов о Г.П. Щедровицком	150
	ПРАКТИКА КАРНАВАЛА	
<i>Роднов, Л.И.</i>	Бедные	152
	АВТОРЫ	175

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДАЛЬНОСТЕЙ ВЗРОСЛЕНИЯ КАК ОСНОВАНИЕ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ АНТРОПОПРАКТИК ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Современное постиндустриальное общество предъявляет более высокие требования к социальной зрелости человека. Образ взрослости трансформируется из-за эклектики аксиосферы, что провоцирует социальный нигилизм, инфантилизацию подрастающего поколения. В институтах воспитания феномен взрослости нередко устраняется из пространства осмысления воспитывающей деятельности и ее результатов. Необходимо целостное решение проблемы в воспитательном пространстве.

Сущностью периода детства является взросление. Процессы взросления становятся особо актуальными в подростковом возрасте, который содержит необходимые новообразования для «освоения, присвоения, реализации взрослости» [3]. Своевременная нерешенность задач социального взросления в подростничестве порождает проблемы инфантилизма, иждивенчества, девиантного поведения, воинствующего нигилизма.

В настоящее время проблемы взросления в науке закрываются психологическими, социологическими интерпретациями и культурологическими экспликациями. Педагогически проблема организации воспитательного пространства как пространства взросления в науке не являлась предметом целостного специального исследования.

Педагогическая наука оказывается перед необходимостью обосновать целенаправленное развитие особой области педагогического знания и практики — **педагогики взросления**, нацеленной на изучение содержащих возможности взросления педагогических условий, закономерностей педагогической организации пространства взросления. Процесс поиска направлен на разрешение следующих противоречий:

- между целью воспитания, связанной с идеей взросления, и способами воспитательной деятельности в традиционном воспитании-просвещении, провоцирующем инфантилизацию подростков;
- между разрозненными теоретическими представлениями в педагогической науке о воспитании социальной зрелости подростков и неразработанностью целостной концепции педагогики взросления, теоретически и методически обеспечивающей педагогическую организацию взросления в воспитательных пространствах;
- между признанием в педагогике феномена веры в потенциальные возможности ребенка и отсутствием педагогического понятия, означающего педагогическую организацию возможностей, в которые верят(модальности взросления),
- между накопившимися эмпирическими фактами о возможных способах взросления подростков в воспитательных реалиях и отсутствием теоретической систематизации модальностей взросления (самостоятельность, инициативность, ответственность) в педагогике.

Способом разрешения данных противоречий может являться **проектирование модальностей взросления**. Осмысление основ проектирования модальностей взросления позволяет создавать **новые антропопрактики воспитательного**

пространства.

Взросление — это процесс постоянного изменения объективно направленного структурирования определенных качеств и свойств, составляющих взрослость, посредством формирования тех отношений и связей, которые уже имеются во взрослом мире [3].

На основе анализа работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и рефлексии результатов изучения взросления современных подростков установлено, что в подростничестве происходит изменение отношения реального и возможного в сознании, происходит переориентация с познания того, как устроена реальность, на поиск *потенциальных возможностей*. Поэтому возрастает значимость поиска новых видов и форм воспитательной деятельности, которые способны создавать условия для реализации *потенциальных возможностей взросления*. Понятием, обозначающим условия потенциальных возможностей, является, по мнению автора, *модальность*. Модальности взросления — это педагогически организованные возможности освоения, реализации взрослости подростками. Модальности взросления имеют два плана проявления; внутренний — модальности самостоятельности, инициативности, ответственности как способы обретения взрослости, и внешний — топики воспитательного пространства, транслирующие возможности взросления посредством педагогически спроектированных условий:

- организация воспитательных событий как форм инициирования взросления;
- осуществление педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком;
- создание ниш с трофикой самостоятельности, инициативности, ответственности на основе законотворчества взрослых и подростков.

Для проектирования модальностей взросления методологически важно осмыслить уровни, формы, содержание процесса взросления. На основе методологии социокультурного подхода относительно содержания взросления выявлены характеристики социальной ситуации развития в подростковом возрасте:

- *потенциальность* — характеризует многообразие возможностей, содержащихся в любых обстоятельствах взросления, каждая из которых содержит спектр вероятностных линий взросления;

интенциональность — раскрывает содержащийся в каждом моменте социальной ситуации побудительный мотив, свернутые смыслы индивидуального взросления, знаковый характер направления взросления;

онтологичность — обозначает необратимый характер выбора, принятия в каждый момент времени в фокус взросления того или иного обстоятельства воспитания;

неструктурированность — обозначает неотчетливый характер, который имеют обстоятельства социальной ситуации взросления в момент их проживания, в настоящем может быть не проявлена их значимость как причины будущих следствий взросления.

Методологически понятие ситуации взросления важно, так как преодолевает избыток представлений о воспитательном пространстве как факторе, механически определяющем взросление подростка. Современная ситуация взросления отличается «постфигуративностью» (М. Мид), неупорядоченностью фаз адаптации, индивидуализации, интеграции — «смешанными линиями развития» (А.Г. Асмолов, В.А. Вагнер), «надситуативной активностью» (В.А. Петровский), «системой развитого детства» (Б. и А. Стругацкие), что накладывает отпечаток на организацию пространства взросления.

Проблемы взросления

Анализ современной воспитательной практики позволил систематизировать *типологию проблем взросления подростков в воспитательных реалиях* образования. Критический анализ этих проблем позволит ответить на вопрос: существует ли воспроизводство взрослости в воспитании?

Мифологичность (искажение педагогических смыслов воспитания взрослости). Феномен взрослости нередко устраняется из пространства осмысления целей воспитывающей деятельности (что делает ее цели мифологичными). Современное воспитание характеризуется отсутствием целостного понимания феноменов самостоятельности, инициативности, ответственности подростков, на которые ориентированы модальности взросления воспитательного пространства: самостоятельность понимается педагогами как «самостоятельность в учебной деятельности», она в педагогическом сознании не связана с социальной самостоятельностью, трактуемой педагогами как «своеволие», «вседозволенность». Трансляция «свободы» дается детям в положительном значении «разрешенной бездеятельности» (в свою очередь, подростки понимают свободу как противопоставление ответственности). Педагоги понимают ответственность как «обязанность», «ощущение вины за деяние» (поэтому у подростков свобода ассоциируется с детством, легкомыслием, что вступает в противоречие с чувством взрослости, стремлением к самостоятельности, инициативности, ответственности). Поэтому взросление детей в воспитательном пространстве оказывается педагогически необеспеченным и, как следствие, стихийно приобретает форму «борьбы за равноправие с взрослыми» — конфликтного противостояния. Будучи программно обеспеченным и атрибутивно обозначенным, воспитательное пространство не проектирует модальности взросления, так как педагогические смыслы результатов освоения ребенком этих модальностей (возможностей обретения самостоятельности, инициативности, ответственности) искажены.

Асубкультурность (пренебрежение пониманием субкультуры подростничества). Асубкультурность воспитания как барьер взросления порождается отсутствием у педагогов интереса к увлечениям, ценностям, культурным приоритетам подростков, к их субкультуре, к их миру, что порождает ряд герменевтических проблем и становление контркультуры (оппозиции к культуре взрослых) подростничества. Проблема основана на том, что в большинстве педагогических исследований и социальных практик образ подростка не обсуждается специально, рассматривается взрослый, попавший в специфические условия воспитания, потому что образ подростка обычно связывается со специфическими педагогическими задачами, исходящими не от подростка. Асубкультурность воспитания обуславливает распад детско-взрослой общности. Некоторые организационно-педагогические ходы могут стимулировать возникновение подростковой субкультуры сопротивления.

Стратификация как проблема взросления в воспитательных реалиях образования определяется жестким отделением возрастов, отсутствием разновозрастных коллективов. Возрастная дифференциация облегчает работу педагогам, но затрудняет взросление детей в силу отсутствия заботы о младших как формы проявления взрослости и подражания старшим как антиципации (предвосхищения) себя во взрослости. Если принцип разновозрастного взаимодействия нарушается, начинают преобладать «клановые» интересы, провоцирующие детей на «застревание» в своей страте, на восприятие искажен-

Акмеоформа взросления

Следующее, что необходимо осознать — *акмеоформу* как результат взросления, задающий ориентацию воспитанию.

Акмеологический подход [1] как методологическая основа педагогики взросления ориентирует на поиск интегральных показателей взросления, являющихся одновременно индикаторами качества спроектированных *модальностей взросления в воспитательном пространстве*. В акмеологии в качестве интегрального показателя взросления человека рассматривается, феномен социальной зрелости. Социальная зрелость является акмеформой взросления. По результатам наших исследований [5], социальная зрелость как акмеоформа взросления, с одной стороны, отражает субъективный жизненный опыт и природные ресурсы взрослеющего человека, с другой стороны, зрелость — это социально-педагогический результат, возникающий в процессе воспитания человека.

На основе анализа психологических работ Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.А. Реана, В.А. Чудновского, П.М. Якобсона, а также на осмыслении имплицитно присутствующих идей развития социальной зрелости личности в трудах педагогов К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, В.А. Караковского, Я. Корчака, В.Н. Сороки-Росинского, В.А. Сухомлинского, А.Н. Тубельского, Е.А. Ямбурга выявляются результирующие характеристики взросления: *самостоятельность, инициативность, ответственность*.

Социальная зрелость противопоставляется *социальному инфантилизму*. Социологические исследования В. Ошерова, М. Плата констатируют, что социальный инфантилизм проявился в деятельности целого поколения «бэби-бумас»: претендуя на взрослость, они живут психологией бесконечной юности, не реализуя потенциал развития, возможности взросления. Возникает проблема определения модальностей взросления.

Модальности взросления

Теории модальностей существуют в разных областях науки — философия возможного, психология возможной эволюции человека, семантика возможных миров, вероятностная логистика, потенцио-терапия, теория модального реализма. Предикат «мочь» входит в структурное описание различных форм «можествования»: политических, этических, психологических, физических, теологических и др. дисциплинарных проекций. Возможностные и вероятностные методы оказались в центре культуры и мышления на исходе XX века, и это движение от сущего к *возможному*, от детерминизма к вероятностным процессам создает методологические условия для образования новых дисциплин. Например, в литературе — романтизм, раскрывающий *потенциальность* человека (Р. Бредбери, А. Грин, В.О. Жуковский, А. Экзюпери), в психологии — психология возможной эволюции человека (П.Д. Успенский, В.П. Зинченко, А.А. Пузырей), в акмеологии — определение «акме» как достижимой *возможности* расцвета человека (Б.Г.Ананьев, А.А. Бодалев и др.). В частности, в гуманной педагогике *вера в возможности воспитанника* — одна из имплицитных форм существования *модальностей* в воспитании — традиция гуманной педагогики (рационально необозначенная). Так как в свете «возможного» рассматриваются многие вопросы, поэтому применение *модальных понятий* становится оправданным и эффективным. Модальность в общем смысле — это способ, которым нечто существует. Модальность в собственном смысле — это разные модусы и градации «мочь» в его соотношении с

бытием (К. Хинтиikka). Подъем интереса к модальностям рассматривается в философии как следствие упадка метафизической догмы, составляющей наследие позитивизма.

В определении философии возможного рассматривается не только обоснование новых «возможностных» методов гуманитарного мышления, но и новые жизненные позиции, которые не вмещаются в известную формулу: *«осуществи свои возможности»**, так как и в нравственной, и в общественной сфере эта утопическая формула изжила себя: реализация возможностей сводит на нет *модальную многомерность бытия*, обедняет сферу самих возможностей. Новое понимание возможности устанавливает ее самостоятельную ценность и несводимость к реальности, которая сама есть лишь одна из возможностей. В педагогике это очень точно отмечено К.Д. Ушинским: «Мы поражаемся обширною *возможностью* иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке и точно так же поражаемся ничтожностью той доли этой *возможности*, которою уже воспользовалось воспитание». Суждения о возможностях присутствуют и в теориях взросления: «Детство опережает взрослость в своих более широких *потенциальных возможностях* творить внеприродный мир» (Д.И. Фельдштейн); «На границе подросткового возраста происходит изменение отношения реального и *возможного* в сознании. Происходит переориентация познания с того, как устроена реальность, на поиск *потенциальных возможностей*» (В.И. Слободчиков) и др. Относительно педагогики взросления эти суждения значимы, так как их экстраполяция на воспитательный контекст утверждает, что *взросление должно иметь свою модальную реальность*, чтобы быть возможным. Возможности существуют благодаря способности человека воспринимать их, «их обнаружение зависит от выбора человека» (Л.С. Выготский). Наша авторская ответственность перед этой категорией определяется не столько выбором номинализма или реализма в подходе к *возможному*, сколько *возможностным подходом* к реальности

(как возможное проявляется в действительности). То есть нас интересуют процессы проектирования модальностей воспитательных практик, определяющих возможности взросления.

Так как подростничество является хронотопом (пространством-временем), мы делаем допущение о том, что *взросление* происходит во

Времени и пространстве и имеет *модальности выражения* — *самостоятельность, инициативность, ответственность*, а также *интенциональные пространства модальностей* — *ниши, трофики, события, ситуации* воспитательного пространства.

Интенциональность — направленность в модусе желательности. Интенциональность как полагание предметности выражает несамодостаточность сознания, которое может существовать лишь при осознании предмета, а не собственных актов. Относительно интенциональных пространств взросления — это ссылка на несамодостаточность воспитательного пространства, которое может быть развивающим при осознании педагогических условий взросления и актов их проектирования (табл. 1).

Отношения между взрослением и воспитательным пространством — это модальные отношения между означающим и означаемым. Каким образом будет педагогически организовано пространство возможностей освоения взрослости, так, в будущем явится само общество взрослости. Поэтому необходима потенциация воспитательного пространства. Потенциация — это *реконструкция возможностей, возрастание степеней возможного в реальности*.

Таблица 1. Характеристики модальностей взросления	
Модальности взросления	Интенциональные пространства модальностей
	ниши трофики события ситуации
Самостоятельность	— педагог как посредник в освоении взрослости подростком организует педагогическую поддержку взросления в воспитательном пространстве посредством ключевых единиц: встречи, диалога, пробы;
Инициативность	— деятельность, общение, отношения в воспитательном пространстве носят событийный характер, являясь формами инициирования взросления подростков;
Ответственность	— создаются ниши с трофикой самостоятельности, инициативности, ответственности на основе законотворчества подростков и взрослых как субъектов целеполагания.

Мы

выделяем ключевые единицы реконструкции возможностей воспитательного пространства как пространства взросления:

- *встреча* — пространственно-временная единица взросления,
- *диалог* — дискурсивная единица взросления,
- проба* — деятельностная единица взросления.

Признаки социальных ситуаций взросления, рассмотренные нами выше, нужно осмыслять относительно ключевых единиц проектирования модальностей взросления. Признак потенциальности как многообразия возможностей, определяющих вероятностные линии развития субъекта, связан с проектированием *встречи* как пространственно-временной единицы взросления. *Встреча*, произошедшая в определенный момент взросления, определяет его качественные характеристики. Признак интенциональности, раскрывающий знаковый характер обстоятельств социальной ситуации, связан с *диалогом* как дискурсивной единицей взросления. *Диалог* педагога с воспитанником поддерживает фокус именно на данных обстоятельствах и смыслах взросления, а не на каких-либо других. Признак онтологичности, раскрывающий необратимый характер выбора, принятия в каждый момент времени в фокус взросления того или иного обстоятельства жизни, связан с пробой как деятельностной единицей взросления. *Проба* определяет онтологический опыт взросления. Признак неструктурированности, обозначающий неотчетливый характер, который имеют обстоятельства социальной ситуации взросления, связан с нерядоположенностью *встречи, диалога, пробы*, их нелинейной детерминированностью (в момент их проживания в настоящем может быть не проявлена их значимость как причины будущих следствий взрослой жизни).

При осуществлении педагогического анализа модальностей взросления и их проектирования в воспитательном пространстве мы обращаемся к следующим принципам, которые придают концепции педагогики взросления определенную методологическую устойчивость. Социогенетический принцип (культурный социогенез детства и воспитание как форма культурогенеза), системно-синергетический принцип (целостное развитие подростка, нелинейная организация взросления, институциональное влияние воспитания на взросление подростка), событийный принцип (гетерохронный характер взросления, континуальность и дискретность личного времени взросления, событийность воспитания). Названные принципы позволяют «разоблачить» в воспитательных реалиях проблемы взросления подростков: мифологичность, асубкультурность, стратификацию, аномичность, псевдодеятельность, нерефлексивность с целью конструктивного решения.

Педагогика взросления как основа антропопрактик проектирования модальностей

Педагогическое знание о принципах, содержании, методах, формах проектирования модальностей взросления аккумулируется в новой области педагогики — педагогике взросления.

Оформление определенной совокупности знаний об окружающей действительности в качестве самостоятельной научной дисциплины в своем исходном пункте опирается на представление о специфическом предмете исследования. Содержание понятия «предмет» выявляется при его сопоставлении с понятием «объект». Объектом педагогики взросления являются модальности взросления как педагогически организованные возможности, предметом — закономерности педагогической организации модальностей взросления в воспитании:

- связь социального взросления с педагогической организацией событийности воспитательного пространства,
- связь социального взросления с педагогической поддержкой освоения образа взрослости в воспитательном пространстве,
- связь социального взросления с педагогическим конструированием ниш самостоятельности, инициативности, ответственности в воспитательном пространстве.

Задачи педагогики взросления: 1) изучение закономерностей педагогической организации взросления; 2) выявление содержательных характеристик воспитательных систем социальных институтов как фактора взросления; 3) разработка на основе психологического знания о закономерностях взросления подходов к проектированию воспитательных систем и пространств с модальностями взросления; 4) конструирование педагогических технологий проектирования модальностей взросления в воспитательной практике. Педагогика взросления развивается в системе наук, имея взаимосвязь с акмеологией, психологией развития, педагогикой, семиотикой, герменевтикой и общие с ними задачи.

Таким образом, представив содержательную сущность педагогики взросления: ее предметную область, задачи, взаимосвязь с другими науками, мы делаем заключение о необходимости разработки инструментальной сущности: технологий проектирования модальностей взросления. Разработаны следующие технологии проектирования модальностей взросления в воспитании:

- технология организации воспитательного события как формы инициирования взросления,
- технология педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком,
- технология законотворчества и самоуправления как сопряжение инициативы и ответственности в процессе взросления.

Таким образом, будучи технологически обеспеченной и предметно обозначенной *педагогика взросления становится новой областью педагогического знания и антропологической практики.*

Антропопрактика организации воспитательных событий как форм инициирования взросления

Событие трактуется нами в традициях культурно-исторической концепции развития как специфика бытия идеальной формы. Событие как событие со взрослым инициирует взросление подростка. Одной из главных задач деятельности педагогов становится конструирование воспитательных событий. Автором разработана технология организации события как формы инициирования взросления, возможность реализации которой проиллюстрирована на примерах событийных формы «Полеты Питера Пена», «Конфликты и школа», педагогический театр «Право на уважение» и др. Организация события включает следующие этапы: 1) актуализация субъектного опыта подростка и

педагога-взрослого; 2)согласование субъективностей подростка и взрослого; 3) событийная общность взрослого и подростка с дальнейшим самоопределением — инициацией взросления. Инициация как факт принятия на себя нового образа взрослости. В событийной форме подросток, осуществляя *пробу*, создает «пробное тело» образа взрослости, что иллюстрируется на примере развития отношений педагогов и подростков в данном событии. Способ организации воспитания (он же способ инициирования взросления) должен являть содержание воспитательных отношений «подросток — общество», должен быть выраженной границей, переходя которую подросток попадает в *возможный мир* (отношение «реальное-возможное»). Поэтому одним из важных параметров оценки воспитательного пространства выступает его событийность, диагностика которой должна быть введена в мониторинг воспитательного пространства. Если событие признается переходом «реальное — возможное», то необходимо осмысление функции посредника, открывающего *возможное* в реальном.

Антропопрактика педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком.

Педагогическое посредничество — это такое построение деятельности взрослого-педагога, в которой он оказывается между собственной культуросозидательной, культуроосвоительной работой и культуро-созидательной, культуроосвоительной работой детей. Особой формой посредничества является педагогическая поддержка. Осуществляя педагогическую поддержку, педагог обеспечивает *встречу* подростка с его потенциальными *возможностями*. Образ педагога как Взрослого является существенным фактором взросления подростка: от того, какими подростки видят педагогов (и других общественных взрослых), зависит, какое сложится у них понимание взрослой жизни. Осуществляя педагогическую поддержку, педагог сопровождает взросление подростка в воспитательном пространстве. Если организация пространства взросления реализуется через ключевые единицы: *встреча, диалог, проба*, то и педагогическое сопровождение, по мнению автора, должно разворачиваться в соответствии с «включением» этих единиц в процесс взросления подростка. Автором разработана технология педагогической поддержки взросления, содержащая характеристики задач сопровождения и позиции педагога в реализации этих задач.

Таблица 2. Характеристика технологии педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком		
Ключевые единицы организации пространства взросления	Позиция педагога в отношении подростка	Задачи педагогической поддержки взросления
Встреча	Я признаю его право быть взрослым	Создать условия для реализации ребенком прав на взросление. Создать условия, гарантирующие защиту прав ребенка.
Диалог	Я принимаю и уважаю активность ребенка как способ познания им неизвестного	Создать условия для перевода активности ребенка в поисковую деятельность. Создать условия для рефлексии результатов поисковой деятельности.
Проба	Я признаю целесообразность пробы и ценность ошибки	Создать условия для безопасности пробы. Создать условия для рефлексии и проектирования деятельности с учетом полученного опыта.

Технология педагогической поддержки реализуется в разнообразных воспитательных формах, представленных в авторских методических пособиях: «*Взросление в зеркале سینета*», «*Педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости*

подростком». Предложенные формы педподдержки предполагают решение задач посредничества в хронотопе *встречи* с культурой, освоения ее содержания и собственного культуротворчества подростков. Мы считаем, что в отличие от «просвещенческих» форм посреднические формы не ориентированы на воспроизведение культурных норм педагогом взрослым, а направлены на *культурогенез, созидание культуры подростками при поддержке взрослого*. Так, например, в воспитательном пространстве была организована ниша «Синемаклуб», основная задача которого — не просвещение, а обмен позициями по социальной проблеме и культуросозидание.

Для организации воспитательных событий как формы инициирования взросления, для осуществления педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростками нужны *компетентные педагоги*. Поэтому концепция педагогики взросления предусматривает разработку не только методического, но и дидактического обеспечения в виде учебного курса, решающего *задачи профессиональной подготовки педагогов к проектированию модальностей взросления в воспитательной практике*.

Антропопрактика компетентностной подготовки педагогов-организаторов пространства взросления

Компетентностный подход утверждает, что деятельностная составляющая профессиональной подготовки педагогов, то есть их умение использовать знания в реальной жизни, важна не менее, чем фактическое содержание образования (Л.И. Анциферова, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, В.А. Сластенин и др.).

Основная проблема педагогического образования заключается в том, что студент педагогического вуза усваивает знания о том, каким должен быть подросток в роли ученика, воспитанника, как учить его этим ролям и как оценивать приближение к результату. При этом реальная жизненная ситуация подростка «исчезает» из профессионального сознания педагога. В последующей трудовой деятельности педагогу с трудом удастся поддерживать гуманные отношения с подростком, поскольку реальность вступает в противоречие с «моделью культурного человека», которую надо осуществить, сломив сопротивление подростка. Сам же подросток, объективно находясь «вне роли», постоянно попадает то в зону похвалы, то в зону порицания. Такая ситуация в воспитании не способствует социальному взрослению.

Преподавание курса «Педагогика взросления» строится на основе следующих принципов компетентностно-ориентированной подготовки: *принцип компаративности* {диалог разнополюсных подходов в педагогике взросления), *единства личностного и профессионального развития* (осуществление общекультурной подготовки совместно с профессиональной, т. к. социально незрелый педагог локализирует «умное знание» только на уроках), *принцип содержательных коллизий* (актуализация осмысления факта через видение другой стороны феномена, например: формирование системы удлинённого детства как гуманизм и «следующий за ним» инфантилизм как затянувшееся детство), *принцип аксиологичности* (наличие в содержании курса ценностной информации, выражающей отношение к детству и взрослению), *принцип конструирования воспитательной реальности* (апробирование на практике форм организации взросления).

Принципы реализуются в выполнении следующих учебных заданий:

— Представьте себя специалистом по герменевтике, проанализируйте диалог

взрослеющего подростка Холдепа Колфилда с педагогом мистером Спенсером [Сэлинджер, Дж.Д. Над пропастью во ржи: Повесть]. Почему не возникло понимания между собеседниками?

— Почему Л.Н. Толстой называл подростковый период «пустыней отрочества»? Поразмышляйте над этим суждением в контексте полноты бытия и его незаполненности *поступками*, неопределенности личных выборов.

— Известно, что инфантилизм — затянувшееся детство. Однако удлинение детства — объективный исторический процесс, который имеет важный гуманистический оттенок. Испокон веков прогрессивные силы общества выступали против так называемой ранней взрослости. Современное детство удлиняется, растягивается. Как следствие — сегодня нередко можно встретить рассуждение: прежде было лучше, потому, что дети быстро выросли, раньше вступали в самостоятельную (производственную жизнь). И вывод, который, как правило, не формулируется напрямую, но предполагается: вернуться назад, к рабочему подростку 20-х гг., не зараженному вирусом инфантилизма? Что думаете вы по этому вопросу?

— Важным регулятором поступков является правосознание взрослеющего человека. Но взрослые не всегда понимают и принимают рост правосознания ребенка, расценивая это как реакцию эмансипации и не доверяя ответственности. Как разрешить эту проблему?

Прочитайте или вспомните произведение «Маленький принц». Чем странен каждый из взрослых, которых посетил Маленький принц? Почему король принял Маленького принца за поданного, честолюбец — за почитателя, а географ — за путешественника? Если в социальном пространстве возможность Пробы не педагогизируется (утрачивает воспитательный смысл), то подростки находят себя в Пробе асоциального характера. Например, такие новые виды экстрима предоставляет подросткам журнал Каламбур. В чем, по-вашему, заключаются трудности реального понимания между миром Детства и миром Взрослости? Подумайте, какие пространства Пробы можете вы педагогически организовать для ребят. Обоснуйте выбор.

— Согласно преданию, мудрец Конфуций, чтобы сделать приятное своим престарелым родителям, одевался в детское платье и играл у их ног. Мудрец знал, что делает: в данном случае мотивы его поведения легко передать словами песни: «потому что родителям хочется, чтобы мы оставались детьми». Как изменить позицию родителей по отношению к взрослеющим детям? Продумайте по этому поводу выступление на родительском собрании.

Экспериментально доказано, что критериями сформированное™ профессиональной компетентности педагога-организатора пространства взросления являются: деятельностно-практический, мотивационно-ценностный, когнитивный. Системообразующим служит мотивационно-ценностный: образ Детства в сознании педагога является конструктом, определяющим характер воспитательной деятельности, специфику взросления. Поэтому при изучении курса «Педагогика взросления», по мнению автора, важно развивать ценностное отношение к миру Детства, обуславливающее взросление.

Сотрудничество и социальное партнерство

как расширение географии антропопрактик взросления

В настоящее время в проектировании модальностей взросления складываются

разнообразные формы сотрудничества с педагогами муниципальных воспитательных пространств разных регионов на основе проектов «Города, благожелательные к детям», некоммерческого партнерства в области образования. География сотрудничества — Урал, Поволжье, Москва, Украина, Белоруссия, Грузия, Польша, Латвия, Германия, США. Проблема проектирования модальностей взросления интересна многим регионам, организаторами проектирования модальностей взросления могут выступать не только Управления образования муниципалитетов: Департаменты образования в городах Пермь, Чебоксары, Управления образования в городах Глазов, Можга, Ижевск, Цессис (Латвия) и др., но и *разнообразные социальные организации и профессиональные сообщества*: Центр медиации (Польша), Ассоциация творческих педагогов (Белоруссия), Педагогическая ассоциация «Школа взросления» (Ижевск), Центр Анны Франк (Германия), Центр глобальных проблем и человеческих ресурсов (США), Центр социального развития города (Симферополь, Украина), в практике деятельности координаторов проектов Фонд развития человеческих ресурсов Грузинской неправительственной организации (Тбилиси, Грузия), а также ректоры университетов, занимающихся проблемой развития университетских округов (Москва, Армавир, Красноярск, Саратов, Санкт-Петербург). Полученные *результаты внедрения концепции Педагогики взросления, технологий проектирования модальностей взросления* из данных мест характеризуют возможность расширения в дальнейшем *географии сотрудничества* и исследования социокультурной, региональной специфики организации пространства взросления.

Также анализ опыта внедрения форм и технологий работы с подростками в региональную практику воспитания выявил, что проектирование модальностей взросления подростков имеет *общее, особенное и единичное*. *Общее* — процесс проектирования модальностей взросления в этапах развития воспитательного пространства *особенное* — в содержании спроектированных модальностей взросления (*специфика воспитательной системы* образовательного учреждения конкретного региона); *единичное* — в *проживании подростком встречи* как пространственно-временной единицы взросления, *диалога* как дискурсивной единицы взросления, *пробы*, как деятельностной единицы взросления.

Возможные проблемы антропопрактик взросления

Педагогические результаты (как спланированные цели) проектирования модальностей взросления подростков создают *энтропию в пространстве*: появляются *социальные эффекты* (не планируемые ранее), позитивные изменения воспитательного пространства на институциональном уровне (интерес разнообразных социальных институтов к взрослению; органы госвласти, НПО, семья, учреждения культуры, спорта, производственные организации, создание совместных проектов с пеницитарными учреждениями, социальными приютами, студентами ВУЗов и другое). Но также возможны и социальные эффекты негативного характера: «остракизм» (гонения на инновации или перекладывание неразделенной ответственности: «они лучше знают, вот пусть делают»), «воинствующий нигилизм» (противостояние феномену социально-зрелого человека с позиции «неудобности объектного управления»), «реактивизм» (вольная интерпретация содержания и технологий проектирования модальностей взросления, искажение смыслов, неоправданное ожидание быстрых ответных реакций от подростков). Обозначение такого рода эффектов позволяет предвидеть их последствия и своевременно корректировать.

Библиография

1. *Бодалев, А.Л.* Возрастные характеристики акме и функции воспитания. — М.: Магистр, 1999.
2. *Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Уч. пособие для ВУЗов. — М.: Школьная Пресса, 2000.
3. *Фельдштейн, Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса взросления личности: Избр. труды. — М.: МПСИ: Флинта, 1999.
4. *Успенский, П. Д.* Психология возможной эволюции человека. — СПб, 1998.
5. *Фиофанова, О.А.* Воспитательная система школы как фактор взросления подростков. — Ижевск: Удмуртский университет. 2004.

Е.А. Ямбург

ГАРМОНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ — СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

— *Евгений Александрович, как вы оцениваете ситуацию, сложившуюся в российском образовании?*

— Как сложную, по очень многим причинам. Казалось бы, нужно радоваться, потому что на образование обратили внимание, оно попало в национальный проект. И вроде бы это лучше, чем ничего. Но есть ряд симптомов, которые указывают на тревожное положение состояния образования в нашей стране. Они и общепсихологического свойства, и конкретного... Долгий разговор. Не для одного интервью.

— *Хотя бы обозначьте эти симптомы.*

— Педагогика довольно ветреная девушка. Она сожительствует со всеми: и с психологией, и с философией, и с медициной, и с культурологией. Если говорить серьезно, педагогика вынуждена вторгаться в смежные сферы, без этого она слепа. У меня ощущение, что серьезной, глубокой стратегии развития образования нет. Есть попытки симптоматического лечения, но общий путь мало кто себе сегодня представляет.

Есть тяжелые проблемы, которые не фиксируются сознанием реформаторов. Культурологи, например, хорошо знают и отмечают проблему генетической усталости. В тех популяциях, в тех цивилизациях, где долго не существует естественного отбора, накапливаются серьезные генетические проблемы. Считается, что у нас в запасе есть максимум два поколения, больше нет. Если ребенка выхаживают на пятом месяце беременности, то понятно, что сложности будут и у него, и в следующих поколениях. Очевидно, что детей с нарушениями развития становится все больше и больше. А между тем это остается на периферии сознания чиновников от педагогики.

Вторая проблема тесно связана с демографической ситуацией. В прошлом году в Дании и Норвегии прошла дискуссия под названием «Дети крадут счастье». Для того, чтобы почувствовать себя матерью, современной европейской женщине достаточно одного ребенка, который рождается поздно, как раз тогда, когда велика опасность патологии.

Очень часто бывает так, что даже одного ребенка заменяет собачка. Через десять лет немцев, например, будет в два раза меньше, чем мигрантов. Эта проблема есть и в России, но она станет реальностью где-то к 2052 году. Демографическая проблема не связана напрямую, как кажется некоторым нашим руководителям, с экономическими факторами. Люди хотят заниматься собой.

На мой взгляд, стратегия развития образования должна вырабатываться из очень трезвого, очень прямого взгляда на вещи. Меняется состояние здоровья, меняется демография. Это началось не вчера, и это реальность. Решением проблем надо заниматься сегодня, потому что завтра будет поздно. А мы стараемся закачать золото в море и ждем большого приплода рыбы.

Наша школа выиграла президентский грант — хорошо. Мы знаем, куда потратить этот миллион. Но скажите мне, пожалуйста, что это дает для развития всех остальных школ?

— *Должны быть первопроходцы...*

— Эти первопроходцы есть, они были. На мой взгляд, здесь должна быть грамотная стратегия развития всего образования. Мы же все хотим привязать к «столбу пользы». Другими словами, речь идет о чрезмерной прагматизации образования. Реформы делают технократы и прагматики. Это отражается и на финансировании, и на удельном весе тех или иных курсов. Для современного прагматика «Легенды и мифы Древней Греции» и «Христианские притчи» — это мусор. Близорукая позиция, которая никак не связана с серьезной педагогикой. Есть хороший культурологический закон, его хорошо сформулировал молодой ученый Назаритян. Это закон технико-гуманитарного равновесия. Смысл его заключается в том, что выживают те нации и те цивилизации, где, наряду с техническим прогрессом, формируются механизмы снятия агрессии, иначе цивилизация идет вразнос. А механизмы трансформации и снятия агрессии — это механизмы культуры. От «Легенд и мифов Древней Греции» и «Христианских притч» хлеб не подешевеет, это понятно. Но без них мы взорвемся ненавистью.

— *Звучит пессимистично.*

— Думаю, здравый смысл все равно восторжествует, но пока есть некая эйфория и переоценка технологических свойств цивилизации. Мы завидуем успешности американцев и японцев. Но даже в области управления мы руководствуемся переведенными книгами 15—20-летней давности. Если вы посмотрите последние работы американских управленцев, то обнаружите, что менеджер высшего звена обязан защитить докторскую диссертацию по философии. Истинное управление — это умение объединить людей вокруг ценностей. Это не просто математические и экономические модели. Почитайте японцев, главный фактор успешного рынка — взаимное доверие. И это опять этические принципы. Между тем у нас главный фактор — «дешевле, быстрее». Попытка одеться в европейский смокинг, не помывшись, то есть не изменив ментальность, обречена на провал.

— *Как вы относитесь к единому государственному экзамену?*

— У единого экзамена две составляющие — фискальная и социальная, условно позитивные. У ребенка из Воркуты появляется возможность поступить в столичный вуз. (Не секрет, что выборы при поступлении в вузы перешли все границы.) Здесь голосую — за. Но к содержанию образования эти составляющие никакого отношения не имеют. Потому что совершенно очевидно, что с точки зрения выявления качества знаний это инструмент грубый. Школа сегодня рассматривается как «удобрение» для поступления в вуз. От того, что сверху меняется инструмент, вся школа начинает перестраиваться. Хотите вы этого или не хотите, начинается дрессура. Школы, которые сдают ЕГЭ, уже с

января перестают учиться и занимаются натаскиванием, детей же нельзя подвести. А поскольку Москва была последним оплотом борьбы с ЕГЭ, потому что ректоры серьезных вузов сопротивлялись, появился закон, что в 2008 году ЕГЭ станет обязательным для всех.

Я, кстати, не против единого экзамена, когда бы это было либеральное образование, когда бы был выбор ученика. Например, у ученика конфликт с математикой, он идет, сдает экзамен в независимый центр, приносит объективный результат. В идеале должно быть несколько независимых центров тестирования, а не одна вертикаль. Допустим, я — директор независимого центра тестирования, вы — ректор МГУ, я с вами сотрудничаю, заключаю договор, вы мне за это платите. Если вы видите, что я вам поставил нормальных абитуриентов, вы продляете со мной договор. Есть выбор и у ребенка, и у вуза. Сложившаяся же ситуация приведет к общему снижению уровня. Одно дело обучать ребенка математике и совсем другое отвечать на тесты. Сама по себе скорость мышления ни о чем не говорит.

Еще Кант писал когда-то: «То, что мой друг поймет за один день, я пойму за месяц. Но то, что я пойму за год, мой друг не поймет никогда». Кант был тугодумом. Многие гениальные математики тоже были тугодумами и никогда не написали бы этих тестов.

— *Если бы вам дали возможность провести реформу образования, какие шаги вы предприняли бы в первую очередь?*

— Они очевидны. Во-первых, очень серьезная реформа педагогического образования. Потому что любая реформа возможна только через людей, которые ее будут осуществлять. Я бы развернул в программах педагогических вузов все существующие системы обучения. Педагогам важно иметь под рукой инструмент, который можно грамотно применять после квалифицированной психолого-педагогической диагностики. Во-вторых, я бы выделил коррекционную линию как одну из приоритетных. Поддержка медико-психолого-социальных программ не в отдельных центрах, а в каждой школе. Следующая линия — это линия содержания образования. Культурологи считают XX век одним из самых неудачных. Действительно, пролились потоки крови, фашизм, сталинизм. А ведь это произошло, потому что мировая интеллигенция не могла себе даже в кошмарном сне представить, что будет в двадцатом. Оказалось, что весь прогресс, на который мы продолжаем молиться, не может остановить извращений, связанных с фашизмом, например. XXI век будет еще более тяжелым, а выводы не сделаны. На настоящий момент мы имеем бешеный технический прогресс и возвращение средневекового менталитета.

Сегодня время прагматичное. И дети свободны от многих иллюзий. Но излишний прагматизм граничит с цинизмом. А ведь баланс добра и зла не изменился за последние полвека. Каждый год я наблюдаю две тысячи молодых людей. Там есть и подонки, и таланты, есть и с проблемами развития. Ведь мы специально не отбираем в нашу школу. Кто в этом районе живет, тот здесь и учится. Но я чувствую, что ментальность их меняется.

— *Тенденция к прагматизму заставляет школу меняться? В какую сторону — к всестороннему бескрайнему образованию или к узкоспециализированному?*

— Сегодня многие политики делают ставку только на технологический прорыв. А это — тупик. Специализация не должна приобретать карикатурные формы.

Один наш российский культуролог выдвинул гипотезу технико-гуманитарного равновесия. Согласно ей выживают те цивилизации, где, наряду с техническим прогрессом, существуют и механизмы сублимации и снятия агрессии. Без этого все

пойдет вразнос. И неслучайно сегодня менеджеры высшего звена на Западе нередко защищают диссертации по философии. Их задача — сплотить работников, развить корпоративный дух, а это — гуманитарная сфера. Вот почему мне, в отличие от руководителей страны, совершенно ясно: сегодня педагогика важнее экономики. И это не интеллигентские фантазии, а вывод из почти 40-летней педагогической практики.

Мы должны стремиться, чтобы растущий человек не оказался «социальным инвалидом*», чтобы он: водил машину, знал хотя бы один иностранный язык, владел современными технологиями, был умелым и мобильными. Но есть и вторая часть задачи. Она гораздо сложнее, но, к сожалению, находится на периферии общественного сознания. Нужна личность духовная. Потому что умелая и мобильная сволочь опаснее, чем просто необразованный человек. Так что прагматизм и без нас выживет. Нужно культивировать духовное начало.

— *Ваша школа — экспериментальная площадка. Какие гипотезы проверяются, какие выводы сделаны?*

Подробно рассмотрев непростой, во многом противоречивый, социально-психологический и управленческий контекст, в котором существует и развивается сегодня любая школа, включая адаптивную, мы приступаем к последовательному изложению наших взглядов на стратегию развития образования в целом, и школы в частности. Вопросы, которые будут здесь обсуждаться, на первый взгляд, могут показаться отвлеченными и далекими от насущных нужд и задач практического управления образовательным учреждением. Но еще Сенека справедливо заметил, что если не знаешь куда плыть, никакой ветер не будет попутным. Для нас в одинаковой степени неприемлем как снобизм ученого, рассматривающего школу с высоты птичьего полета через призму макрокатегорий, так и пренебрежительное отношение к теории практиков, считающих, что все проблемы можно решать на эмпирическом уровне, испытанным способом, в просторечье именуемым «методом тыка». Общеизвестно, что нет ничего более практичного, чем хорошая теория. Признать взвешенные теоретические подходы к стратегии развития образования избыточными означает на практике рано или поздно увидеть свою школу взорванной изнутри неистребимыми противоречиями. То же относится и к системе образования в целом.

Отношение к педагогике как к прикладной философии в начале прошлого века сформировал замечательный российский педагог СИ. Гессен: «Как теоретика-педагога меня привлекла задача показать, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философическим проблемам, и что борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философических противоположностей» (Гессен, 1995, С. 20)."

Однако мудрый взгляд на глубинную природу педагогических проблем не стал общепризнанным и в начале нового тысячелетия. А борющиеся между собой педагогические течения именуются сегодня новомодным словом парадигмы.

Парадигма — это исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в науке. Таково ее исходное классическое понимание. Нас же будут интересовать две ее грани, которые для удобства читателя лучше всего выразить в двух компактных определениях.

Парадигма — ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований. Неслучайно сегодня в одном из словарей читаем: смена образовательной парадигмы — изменение системы образования. (Словарь современных

понятий и терминов, 2002). Другое определение: теория, выражающая важные, существенные черты действительности.

Дискуссия, развернувшаяся сегодня вокруг реформирования российской школы, отражает столкновение четырех педагогических парадигм:

- когнитивно-информационной (в привычном восприятии более известной, как знаниевая, хотя это не вполне точно);
- личностной;
- культурологической;
- компетентностной.

Прежде чем давать характеристику каждой из них, еще раз обратимся к определениям и обратим внимание на два важных обстоятельства.

Во-первых, как явствует из приведенных выше определений, каждая из парадигм, как принято сегодня говорить, верно «схватывает» лишь часть действительности. Пусть даже существенную, но только часть! А часть никогда не сможет заменить целого.

Во-вторых, любая педагогическая парадигма неизбежно фиксирует доминирующие представления о том, что считать главным итогом и результатом образования. Исходя из этой ведущей концептуальной идеи и определяется направление и содержание грядущих преобразований.

Когнитивно-информационная парадигма

Исходит из устойчивых представлений о необходимости передачи ребенку максимального количества из всех накопленных человечеством знаний, умений и навыков. Трактует направленность учебно-воспитательного процесса совершенно определенным образом, ориентируя учителей на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке, результаты селективный отбор многообещающих детей с их последующим углубленным обучением. Желания, потребности личности ребенка здесь, как правило, не учитываются.

Личностная парадигма

Центр тяжести переносится с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие ребенка. В коллективах, придерживающихся этой педагогической парадигмы, за учениками внимательно наблюдают, обсуждают их личностный рост и развитие, много внимания уделяют интересам и проблемам учащихся. Преподаватели затрачивают много усилий на отбор методов и постановку целей, которые они стараются приспособить к индивидуальному развитию каждого ребенка. Производится сравнительный анализ успехов ученика в свете его предыдущих достижений. Образование в такой педагогической парадигме обретает более широкое основание. Ученик рассматривается как личность, которая сама может выбирать такой путь обучения, который поможет достичь ей лучших результатов. Нередко границы учебных предметов размываются, обучение идет по областям знаний, делается попытка связать различные области знаний и реальную практику. Результаты таких попыток: проективное обучение, тематическое обучение, обучение по интересам. Учебный материал планируется и преподносится таким образом, чтобы помочь ребенку как можно эффективней взаимодействовать с окружающим миром за стенами школы. Выбор учеником какой-либо специализации — гуманитарной или технической — отсрочивается, пока он сам не поймет, что его привлекает больше. При таком подходе нормы и требования, предъявляемые к учащимся, не могут быть жестко фиксированы.

Культурологическая парадигма

Не оспаривая необходимости вооружения детей положительными знаниями и умениями, помогающими выжить в быстро меняющемся мире, возвращает учителя к главному, сокровенной задаче формирования личности ребенка. Но в отличие от личностной парадигмы не фетишизирует свободное воспитание, рассматривает свободу и принуждение как взаимодополняющие друг друга начала, считая полное отрицание принуждения в образовании отрицанием культуры. Свою главную задачу видит в передаче ценностей культуры следующим поколениям, которые в силу разных причин могут, между прочим, и не осознавать необходимости в этом. Отсюда и неизбежные элементы педагогического принуждения. Считает, что достижение полноты и целостности мирозерцания выходит далеко за рамки прагматической когнитивно-информационной педагогики.

Поэтому при оценке ее (культурологической парадигмы) результатов более уместно говорить о качестве обучения, нежели оценивать качество образования в целом. В конечном итоге исповедует ценностный взгляд на качество образования, а свою главную задачу видит в воспитании человека духовного.

Компетентностная парадигма

Вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы образования. Но в отличие от нее осознает невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации, которая, с одной стороны, нарастает лавинообразно, а с другой — устаревает каждые 3—4 года. Настаивает на том, что ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Компетентностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования. Стремится подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения.

Легко заметить, что каждая из вышеперечисленных парадигм может задать свой вектор в модернизации содержания образования, определить стратегию его развития. Все зависит от базовых ценностей и исходных установок реформаторов. В реальной педагогической практике в условиях вариативного образования каждая конкретная школа на свой страх и риск самостоятельно выбирает ведущую концептуальную идею. Так появляются культурологические лицеи, лицеи информационных технологий, школы самоопределения и т.п. Но самостоятельный выбор школами педагогических парадигм не снимает проблему их гармонизации, поскольку:

- во-первых, каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьезные базовые основания, является укорененной в культуре, ориентирует ребенка на необходимые ценности и смыслы. Поэтому ни одна из них, на наш взгляд, не может быть полностью иллюминирована из образовательного процесса;
- во-вторых, гипертрофия одной из образовательных парадигм чревата серьезным перекосом в развитии личности ребенка;
- в-третьих, специализация, вполне допустимая на завершающих этапах обучения,

когда учащиеся подготовлены к сознательному выбору жизненной карьеры в широком смысле этого слова, не снимает проблемы выстраивания целостной стратегии развития образования на всех этапах обучения и развития ребенка;

— в-четвертых, существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства;

И, наконец, поскольку в сложном, дифференцированном обществе нет и в принципе не может быть единой идеологии, любой перекос в стратегии развития образования болезненно переживается в социуме. Вот почему споры вокруг проблем реформирования образования неизбежно приобретают ярко выраженный политический оттенок и рождают взаимное напряжение. Прагматичный бизнесмен и интеллигент с мироощущением Булата Окуджавы (такие, как ни странно, еще остались) по-разному представляют себе цели, смысл и содержание образования.

Очевидно, что механическое манипулирование учебными планами и сетками часов не решает задачи реформирования образования, а содержательное обсуждение государственных стандартов в конечном итоге выходит на ту же проблему: гармонизация образовательных парадигм.

Прежде чем намечать пути ее решения, рассмотрим явные и скрытые противоречия, существующие между ведущими образовательными концепциями. Однако, «сталкивая их лбами», будем постоянно помнить о том, что, как справедливо утверждают философы, все ценности противоречат друг другу.

Когнитивно-информационная или знаниевая парадигма образования опирается на мощную традицию, восходящую еще к Аристотелю, многократно усиленную позитивизмом и рационализмом нового времени. Кроме того, необходимо помнить, что в рамках этого течения выросли сотни поколений педагогов, достаточно комфортно и привычно себя чувствующих в узкопредметной сфере, ориентированных на передачу ребенку основ своей и только своей науки, а также на постоянное отслеживание фиксированных в оценках результатов ее усвоения. Столетиями складывалось так, что результаты деятельности самого педагога оценивались исходя из результатов обучения его учеников. Эта устойчивая практика сохраняется, за редким исключением, и по сей день. Серьезные педагоги и психологи давно поставили диагноз когнитивно-информационной парадигме образования как дезадаптивной для ребенка, стрессово опасной, приводящей к дидактогенным неврозам. Но беда в том, что в чистом виде личностная парадигма образования также дезадаптивна, но по другим основаниям. Даже на благоустроенном Западе задачи «свободной школы» приходят в противоречие с требованиями итоговых экзаменов, а поколения американских детей, выращенных «по Споку», далеко не во всем отвечают жестоким требованиям современного прагматического общества.

Противоречия между двумя вышеозначенными образовательными парадигмами носят преимущественно социально-педагогический характер. Причем в споре между ними доминируют все-таки не социальные, а педагогические аргументы, отражающие различные представления о наилучших путях развития и обучения ребенка.

Зато новый, пробивающий себе дорогу компетентностный подход делает резкий крен в сторону решения острых социально-экономических проблем. Вопрос ставится, что называется, ребром: не обеспечим подготовку ученику по основным направлениям информационных технологий, не дадим базовых навыков, обеспечивающих социальную адаптацию (экономика, право, основы политической системы, менеджмент,

социология и т. п.), не обучим хотя бы одному иностранному языку на уровне функциональной грамотности — получим социальных инвалидов. Не подготовим людей, способных жить и трудиться в современных условиях, характеризующихся процессом глобализации — навсегда расстанемся с надеждой получить иное достойное качество жизни, хотя бы для своих детей и внуков. Только безответственный педагог может позволить себе с порога отвергать прагматические резоны сторонников компетентностного подхода. Россия в который раз делает отчаянную попытку модернизации, стремясь стать вровень с развитыми странами. Модернизация страны невозможна без выхода российской школы на новое качество образования. Но именно качество образования понимается сегодня слишком по-разному адептами разных педагогических течений. Компетентностная парадигма, вырастая из традиционной, когнитивно-информационной, вступает с ней же в неизбежное противоречие. Давно очевидно, что объемные показатели нынешнего общего образования уже превосходят все разумные пределы. Следовательно, для нового содержания образования необходимо «расчистить место», куда это новое содержание образования может быть привнесено. Но где те надежные критерии, которые позволяют отобрать содержание учебного материала с точки зрения его необходимости и достаточности для обеспечения формирования ключевых компетенций учащихся? Так что у сторонников педагогического традиционализма (назовем их так) есть свои серьезные основания опасаться слишком поспешного укрепления связи школы с жизнью по облегченному сценарию, предполагающему усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования. В основе конфликта парадигм — дидактическая проблема, напоминающая с точки зрения перспектив решения задачу квадратуры круга: достижение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний.

Рассмотрев в самом общем виде противоречия между четырьмя парадигмами образования, мы приходим к следующим выводам:

— каждая из них, как уже отмечалось выше, схватывает существенную часть действительности и отражает насущные потребности общества в целом и образования в частности;

ни одну из образовательных парадигм нельзя полностью игнорировать и не брать в расчет при разработке стратегии развития образования;

— непроясненность данного вопроса в педагогической теории и практике будет неизбежно подталкивать к субъективным, волюнтаристским, конъюнктурным решениям, дестабилизируя школу;

в философском плане в основе конфликта педагогических парадигм лежит столкновение ценностей, приводящее к разным представлениям о целях, смыслах и конечных результатах образования. А в конечном итоге — к разным базовым моделям образования.

Поскольку все ценности противоречат друг другу, окончательное решение в пользу одной из педагогических стратегий не представляется возможным.

Невозможность окончательного решения не означает невозможности компромисса, но, напротив, требует смягчения столкновений, сбалансированности подходов, постоянного поддержания хрупкого равновесия.

Таким образом, центральной проблемой образования является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами.

Гармонизация образовательных парадигм может и должна стать основой стратегии

развития образования и одновременно его (образования) стабилизирующим фактором. Не случайно русский философ В. Соловьев считал образование по необходимости и революционным, и консервативным одновременно. Избегать крайностей — единственный способ поддержания трудного равновесия, которое всегда нуждается и будет нуждаться в восстановлении.

Поскольку, как уже отмечалось выше, в основе борьбы педагогических парадигм лежат разные культурные ценности, то идея их взаимодействия опирается на концепцию «диалога культур», которую исповедовал замечательный педагог начала века СИ. Гессен, а позже блестяще разработал М.М. Бахтин. Идея равнозначности ценностей стала центральной у известного английского философа российского происхождения И. Берлина. И, наконец, В.С. Библер на пороге нового тысячелетия сформировал понятие диалогии: «Логика грядущего XXI века — диалогика — способна совместить в себе разные логики: как те, что существовали в прежние исторические эпохи, так и новые, еще только появляющиеся» (Библер, 1991. С. 413).

Опираясь на эти базовые философские подходы, попытаемся определить принципы и условия, позволяющие двигаться в направлении гармонизации различных педагогических парадигм. К ведущим принципам мы относим:

- принцип педагогического плюрализма: признание равноправного, партнерского сосуществования всех образовательных парадигм и вытекающих из них педагогических практик. (Среди них нет плохих или хороших, поскольку каждая схватывает какую-то существенную часть действительности);
- принцип преодоления односторонности, предполагающий трезвое осознание сильных и слабых сторон каждой из ведущих образовательных идей;
- принцип взаимного дополнения, предполагающий, что на каждом этапе развития личности ребенка оптимальное сочетание подходов будет различаться, но при этом оно должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться;
- принцип нахождения полей пересечения, позволяющий, с одной стороны, увидеть общие для разных парадигм сферы приложения, а с другой — правильно определить удельный вес каждой из них в решении конкретной педагогической задачи;
- и, наконец, принцип иерархичности образовательных парадигм, предполагающий выстраивание приоритетов как для всего непрерывного образовательного процесса в целом, так и для его конкретных, локальных отрезков.

Выделив принципы, на которых строится парадигматическая кооперация, мы должны назвать и те условия, без которых она не представляется возможной. В общем, философском плане эти условия сводятся к сохранению за школой необходимых степеней свободы. Что в переводе на профессиональный язык организации образовательного процесса означает наличие двух ее параметров в школе:

- сохранение вариативного образования;
- вертикальной и горизонтальной дифференциации обучения. Под вертикальной дифференциацией мы понимаем нахождение оптимального сочетания педагогических парадигм на каждом возрастном этапе обучения и развития детей.

Под горизонтальной дифференциацией обучения мы подразумеваем построение всего учебного процесса с максимальным учетом психофизических особенностей детей, их способностей и склонностей. По сути дела, горизонтальная дифференциация на практике выливается в организацию разноуровневого дифференцированного обучения.

Горизонтальная дифференциация — это реализация на деле личностной парадигмы

образования на каждом возрастном этапе обучения и развития ребенка. Оба эти процесса, взятые вместе, являются своеобразной системой координат, в которой происходит личностный рост ребенка.

Гармонизация педагогических парадигм не самоцель, но всего лишь средство и одновременно непреложное условие, обеспечивающее необходимую гибкость и целостность учебно-воспитательного процесса. Но без соблюдения этого условия велика опасность перекосов в развитии личности.

Попытаемся рассмотреть сначала в теоретическом плане, а затем и в практической плоскости, как они совокупно реализуются в учебно-воспитательном процессе. Заметим, что ни один из принципов, названных выше, не действует изолированно, в отрыве от всех других, а потому в фокусе нашего внимания должна постоянно находиться сложная диалектика их взаимоотношений. Начнем с принципа иерархичности образовательных парадигм, предлагающего выстраивание приоритетов как для образовательного процесса в целом, так и для его локальных участков. У нас не вызывает сомнений, что для единого, непрерывного образовательного процесса, который, разумеется, не ограничивается относительно коротким отрезком школьной жизни, среди всех обозначенных выше образовательных парадигм приоритетной является культурологическая.

Во-первых, она наиболее полно выражает глубинные, конечные цели образования, позволяет подняться над сиюминутными, конъюнктурными соображениями, пусть даже и продиктованными честным прагматизмом. Цели эти еще в начале прошлого века ярко и убедительно выразил основоположник «педагогики культуры» СИ. Гессен: образование «рыцарей Духа», богатых в своей целостности, ярких в своей индивидуальности, свободных и творческих личностей; образование «к свободе», воспитание личности, способной жить в свободном демократическом обществе, укоренение в личности жажды к творчеству, приобщению к творческому потоку, методу научного мышления.

Во-вторых, вытекающий из культурологической парадигмы ценностный взгляд на качество образования помогает правильно расставить акценты при отборе его содержания, а при выборе методов и способов обучения и развития ребенка руководствоваться исключительно личностными, гуманистическими подходами.

В-третьих, нельзя не заметить, что даже пресловутые ключевые компетенции вырастают не откуда-нибудь, а из той же культуры.

Иными словами, в основании всех трех парадигм: когнитивно-информационной, компетентностной и личностной лежит культурологическая.

Вне общего контекста культуры решение любых инструментальных, адаптационных педагогических задач теряет смысл, превращает ребенка в объект манипуляций, средство для решения посторонних для него целей, пусть даже и самых благородных. Между тем, русский философ В. Соловьев справедливо утверждал: «Человек ни при каких условиях, ни по какой причине не может рассматриваться как средство для посторонних целей. Он не может быть орудием для блага другого, мира, нации, класса, ни даже так называемого общего блага». (Соловьев. 1988, С. 307).

Таким образом, если мы добиваемся построения целостного образовательного процесса на ценностных основаниях, культурологическую парадигму следует признать ведущей и доминирующей. Непризнание этого очевидного факта ведет как к искажению целей образования, так и к потере подлинной субъектности в педагогическом процессе.

Отрицает ли сказанное провозглашенный ранее принцип равноправного, партнерского

существования различных педагогических парадигм? Отнюдь нет.

Культурологическая парадигма не только не противоречит личностно-ориентированной педагогике, но является ее глубинной, сокровенной сутью.

На заре XX века это хорошо понимал СИ. Гессен, который к целям образования подходил с позиций выявления «вечных» и «абсолютных» ценностей культуры. Главная педагогическая категория «образование» трактовалась им как раскрытие и формирование «внутреннего человека», духовное созерцание личности, формирование им собственного «Я» на основе законов морали. Поэтому, как справедливо утверждает Е.Г. Осовский во вступительной статье к педагогическим сочинениям СИ. Гессена: «Педагогическая система Гессена — личностно-ориентированная, то есть ее индивидуальность и неповторимость рассматриваются в межиндивидуальных и коллективных взаимодействиях, в социальном и историческом контексте как цель, процесс и результат образования». (Гессен, 2001, С 23).

Декларируя стремление заложить основы подлинной, глубинной духовной общности наставника и воспитанника, сторонники эффективно-эмоционального, личностного подхода за редким исключением сводят дух к психике, подобно материалистам объясняя «высшее» «снизу». Только в психологическом детерминизме роль первопричины вместо материи играют мотивы. Но, во-первых, духовная общность, да простится нам тавтология, возможна лишь между духовными людьми, разделяющими сходные взгляды и убеждения, опирающимися на общие базовые ценности. А во-вторых, коль скоро речь идет о педагогике, то общность не самоцель, а средство формирования личности ребенка. Педагогика культуры, исповедующая аксиологический подход, самой своей сутью нацелена на формирование ядра личности — той высшей инстанции, которая дает согласие на победу определенного мотива. В конечном итоге волевое самостоятельное решение зависит от направленности человека на те или иные ценности. Вот почему культурологическая парадигма образования по самому большому счету не может не быть личностно-ориентированной. Разумеется, из сказанного не следует, что мотивы, потребности и интересы ребенка можно игнорировать. Но слепо, подобно недальновидной матери, идти вслед за ними представляется нам малопрофессиональным. Поэтому, исходя из принципа иерархичности педагогических парадигм, роль личностной парадигмы в ее традиционной, наиболее распространенной трактовке представляется нам важной, но вспомогательной. Ее сфера применения по большей части касается вопросов психолого-педагогических техник налаживания коммуникаций с ребенком. Иными словами, нахождения приемлемых, не травмирующих психику растущего человека оптимальных методов, форм и способов трансляции культуры. Тем не менее, рассматриваемый в культурологическом ключе **ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД** занимает свое особое и почетное место на всех без исключения этапах организации образовательного процесса.

Определив поля пересечения культурологической и личностной парадигм образования, обратимся с той же целью к когнитивно-информационной и компетентностной.

Рассмотрев области пересечения всех четырех педагогических парадигм, мы в итоге полностью разделяем позицию доктора педагогических наук Г.Б. Корнетова: «Педагогика XXI столетия призвана не только «преодолеть власть» единого универсального дискурса, задающего строгие определенные рамки подхода к постановке и решению проблем образования. Она все более тяготеет к тому, чтобы стать максимально индивидуальной, чтобы научиться видеть образовательный процесс (его субъекты, цели, средства, результаты, детерминанты) с возможно большего числа

позиций, признавая их не взаимоисключающими, не просто рядомположными, а взаимодополняющими друг друга» (Корнетов, 2001).

Однако, в простом теоретическом признании необходимости взаимного дополнения педагогических парадигм таится серьезная практическая ловушка. Коль скоро, в самом деле, в содержании образования все так важно и невосполнимо, то от чего же тогда следует отказаться? Как быть с пресловутой проблемой перегрузки учащихся? Не открывает ли ложно понятый педагогический плюрализм дорогу предметным лобби, отстаивающим до последней капли крови любой, даже вспомогательный раздел своей науки? Думается, что только в обобщенном, теоретическом виде такие вопросы не решаемы. И более того, они не могут быть корректно сформулированы. Что считать избыточным: логику, «Реформацию», а может быть «закон Ома»? Истина конкретна, и на каждом локальном участке педагогического процесса, в каждом конкретном случае сочетание подходов может быть различным, а поэтому должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться. Нахождение оптимального соотношения педагогических парадигм — тонкий процесс, который, как уже отмечалось выше, будет продуктивным при условиях сохранения вариативного образования, а также вертикальной и горизонтальной дифференциации обучения.

Если выстраивать стратегию образования без учета горизонтальной дифференциации, только исходя из общей логики философской антропологии, мы можем быстро потерпеть фиаско, так и не найдя оптимального сочетания педагогических парадигм для данного конкретного ученика. Таким образом, горизонтальная дифференциация при тщательной организации медико-психолого-педагогической диагностики накладывает свой отпечаток на все без исключения этапы учебно-воспитательного процесса.

Любая внешняя дифференциация чревата определенными сложностями для учащихся и родителей, не всегда способных объективно оценить возможности своего ребенка. Однако меньше всего хотелось бы, чтобы адаптивная школа воспринималась как школа, стремящаяся нивелировать, снять любые противоречия, обойти острые углы, миновать неизбежно возникающие в развитии ребенка кризисы. В психолого-педагогическом плане это не только не реальная, но и неверная постановка задачи.

С нашей точки зрения, особенно актуальным является взвешенное построение учебного процесса в системе двух координат: вертикальной и горизонтальной дифференциации. Вертикальная дифференциация задается логикой развития содержания образования, которое, объективно усложняясь от класса к классу, диктует наращивание культурологической и когнитивно-информационной парадигм образования. Горизонтальная дифференциация обуславливает повышенное внимание к реальным учебным возможностям, способностям и склонностям конкретных детей с тем, чтобы осуществлять грамотную адресную дозировку учебного материала, находить оптимальные формы и методы учебной работы. Таким образом, горизонтальная дифференциация является рабочим механизмом реализации личностной парадигмы образования в учебном процессе.

Теперь, после предварительных замечаний, рассмотрим более детально композицию педагогических парадигм в основной школе. Культурологическая — разворачивается здесь во всю свою мощь. Дело в том, что в этом возрасте (12—15 лет) подростки, за редким исключением, еще не определились с будущей профессией; соображения жесткого прагматизма пока не доминируют в их сознании и не определяют отношения к получаемым знаниям исходя из их оценки по типу: пригодится — не пригодится. Кроме

того, особенности восприятие, мышления и памяти позволяют сохранным детям легко и непринужденно усваивать мифы народов мира, христианские притчи, архитектурные стили и многое другое, на чем держится фундамент культуры. Позже, в старших классах, эти сведения могут показаться избыточными, досадно отвлекающими от избранного пути. К примеру, молодой человек избрал профессию медика. К чему ему все эти уходящие в глубь веков красоты и премудрости? Не лучше ли, не отвлекаясь, основной упор сделать на постижение химии и биологии? Тем более, что впереди — судьбоносное поступление в вуз. Но даже мотивированные молодые люди, избравшие для себя гуманитарное поприще, уже будучи студентами испытывают большие затруднения в учебной деятельности, коль скоро они не добрали в свое время конкретных историко-культурных знаний. В чем мы не раз убеждались на педагогической практике студентов гуманитарных факультетов, завидовавших эрудиции шестиклассников из гимназических классов. Ключевое понятие здесь — конкретность. Конкретность учебного материала, совпадающая с конкретностью мышления учащихся на данном возрастном этапе развития. Высокий уровень абстрактного мышления взрослых людей затрудняет у многих из них усвоение деталей, подробностей, которые легко впитывают и прочно запоминают шестиклассники. В итоге остаются лишь спекулятивные схемы, более или менее точно отражающие пусть важную, но всего лишь одну из сторон культурного процесса. Вот почему так важно своевременно, пока еще не поздно, в основной школе пропитать ребенка всем тем, что составляет строительный раствор культуры, чтобы постоянно пользуясь этим надежным материалом, он смог заниматься самостроительством личности. Именно в обеспечение самостроительства личности как средоточие всех мыслимых педагогических задач направлены векторы всех без исключения педагогических парадигм. Постоянно помнить об этом важно, в том числе и с позиции их гармонизации. Когнитивно-информационная гарантирует необходимое обеспечение памяти и расширяет эрудицию ребенка, без чего введение в контекст культуры невозможно. Но само по себе накопление необходимой информации, если им ограничиться, не решает дело.

Возрастной период, который охватывает основная школа, обоснованно рассматривается специалистами как время активного формирования личности ребенка. Отсюда наше повышенное внимание к гуманитарной области, которая ни при каких обстоятельствах не может считаться избыточной, подлежащей радикальному сокращению в пользу на первый взгляд более насущных прагматических компетенций. Компетентностная парадигма образования в основной школе никуда не исчезает, но по необходимости постепенно занимает свою собственную инструментальную нишу, облегчая учащимся доступ к информации и ее обработке (в данном случае она оптимизирует когнитивно-информационную), предоставляя по мере освоения иностранного языка дополнительные возможности для межкультурного диалога (углубляя тем самым культурологическую), создавая с помощью мультимедийных средств условия для индивидуального темпа продвижения учащихся (инструментально поддерживая реализацию на деле личностного подхода). Теперь как будто все встает на свои места. И композиция парадигматической кооперации в основной школе выглядит следующим образом.

Культурологическая парадигма, выступая в основной школе в своем явном, открытом — в отличие от детского сада и начальной школы — виде, доминирует, определяя цели, смыслы и ценности образования, расставляя приоритеты в отборе его содержания.

Когнитивно-информационная, ведомая культурологической, обеспечивает конкретное

наполнение этого содержания, придавая учебному процессу упорядоченность, стройность и последовательность.

Личностная — отвечает за горизонтальную дифференциацию, приводя содержание образования, методы и формы работы с учащимися в соответствие с их реальными учебными возможностями, способностями и наклонностями.

Компетентностная — обеспечивает инструментальную поддержку всех трех вышеназванных парадигм. Между прочим, идея разумного баланса, лежащая в основе парадигматической кооперации, позволяет более взвешенно подойти к одному из самых тонких вопросов педагогики: развитию творческих способностей учащихся. Наме-тивший в последние годы перекося в сторону фетишизации творчества в школе вполне объясним выходом из тоталитарной клетки, где творчество, мягко говоря, не поощрялось. При этом как-то забывается, что качество жизни на девяносто процентов обеспечивается не творчеством, а четким и точным исполнением, с которым в отечестве нашем по-прежнему не все обстоит благополучно. Но даже если вынести за скобки наш специфический менталитет, культурный и социально-психологический фон и ограничиться только педагогической стороной вопроса, то и с этих позиций преждевременное насаждение творчества в школе представляется весьма сомнительным, о чем предупреждал еще СИ. Гессен. Суммарно его позиция по этому вопросу выглядит следующим образом: «Творчество включает в себя способность мужественного и неуклонного преследования устойчивых и, вообще говоря, отдаленных целей. Поэтому урок, т. е. работа, направленный на осуществление таких устойчивых и отдаленных, но другими поставленных целей, является необходимой переходной ступенью на пути от игры к творчеству. Прежде чем осуществлять поставленные себе самим цели, человек должен научиться вообще самостоятельно осуществлять цели деятельности, хотя бы эти цели и были предписаны ему другими».

А столь модное в последнее время упование на безоглядное творчество вкупе с избыточным педоцентризмом создают лишь иллюзию воспитания человека к свободе, ибо, как точно было замечено философом Г. Померанцем, свобода есть образ жизни мастеров, а не босяков. В этом контексте гармонизация образовательных парадигм выступает в роли своеобразного инструмента наладки всего учебно-воспитательного процесса, не позволяющего ему сбиться как в сторону умертвляющей мозг и душу ребенка механической работы, так и в расплывчатую приблизительность, ничего общего не имеющую с подлинной компетентностью.

Но коль скоро речь зашла о мастерстве и компетентности, тех самых необходимых качествах, без которых невозможна модернизация страны и вступление в сообщество развитых государств, самое время проанализировать композицию педагогических парадигм в старшей школе. Здесь, на наш взгляд, наступает то время, когда на первый план для специалиста любого профиля. И будущий топ-менеджер, и юрист, и медик рано или поздно в своей деятельности вплотную столкнутся с вопросами философской этики. Не говоря уже о несомненной пользе для учащихся, избравших экономическое поприще, осознание того непреложного факта, что ни одна экономическая модель не заработает эффективно без учета культурно-психологических особенностей страны, в которой она реализуется. Следовательно, эти особенности необходимо постигать и учитывать. И, наконец, профессия и карьера не исчерпывают всего богатства жизни, и вынужденная в старшей школе избирательность не должна приводить к профессиональному идиотизму. Таким образом, и на завершающем этапе среднего образования в старшей школе наблюдается все та же парадигматическая кооперация,

достигаемая посредством вертикальной и горизонтальной дифференциации обучения. Как уже неоднократно подчеркивалось, возможность гармонизации парадигм обеспечивается сохранением для школы необходимых степеней свободы, иными словами гибкой вариативной системой образования.

Основные выводы

— Парадигма — ведущая концептуальная идея, определяющая направление и характер грядущих преобразований, или теория, отражающая важные, существенные черты действительности.

— В настоящее время в системе российского образования реально сосуществуют и сталкиваются четыре педагогических парадигмы: ког-нитиво-информационная, личностная, культурологическая и компетен-тная.

— В философском плане в основе конфликта педагогических парадигм лежит столкновение ценностей, приводящее к разным представлениям о целях, смыслах и конечных результатах образования. А в конечном итоге — к разным базовым моделям образования.

— Поскольку все ценности противоречат друг другу, окончательное решение в пользу одной из педагогических стратегий не представляется возможным. Непроясненность данного вопроса в педагогической теории и практике будет неизбежно подталкивать к субъективным, волюнтаристским, конъюнктурным решениям, дестабилизируя школу.

Каждая из парадигм, как принято сегодня говорить, верно «схватывает» лишь часть действительности.

— Но часть не может заменить целого, поэтому выверенная стратегия развития образования заключается в гармонизации педагогических парадигм.

— Центральной проблемой образования является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами. В основе кооперации педагогических парадигм лежат следующие базовые принципы:

— принцип педагогического плюрализма: признание равноправного, партнерского сосуществования всех образовательных парадигм и вытекающих из них педагогических практик;

— принцип преодоления односторонности, предполагающий трезвое осознание сильных и слабых сторон каждой из ведущих образовательных идей;

принцип взаимного дополнения, предполагающий, что на каждом этапе развития личности ребенка оптимальное сочетание подходов будет различаться, но при этом оно должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться;

принцип нахождения полей пересечения, позволяющий, с одной стороны, увидеть общие для разных парадигм сферы приложения, а с другой — правильно определить удельный вес каждой из них в решении конкретной педагогической задачи;

— принцип иерархичности образовательных парадигм, предполагающий выстраивание приоритетов как для всего непрерывного образовательного процесса в целом, так и для его конкретных, локальных отрезков.

Непременными условиями, при которых становится возможна гармонизация образовательных парадигм, являются:

— вариативная система образования, обеспечивающая сохранение за школой необходимых степеней свободы;

— вертикальная и горизонтальная дифференциация обучения. Под вертикальной дифференциацией мы понимаем нахождение оптимального сочетания педагогических

парадигм на каждом возрастном этапе обучения и развития детей. Под горизонтальной дифференциацией обучения подразумевается построение всего учебного процесса с максимальным учетом психофизических особенностей детей, их способностей и склонностей. Горизонтальная дифференциация — это реализация на деле личностной парадигмы образования на каждом возрастном этапе обучения и развития ребенка.

Гармонизация педагогических парадигм не самоцель, но всего лишь средство и одновременно непреложное условие, обеспечивающее необходимую гибкость и целостность учебно-воспитательного процесса. Но без соблюдения этого условия слишком велика опасность перекосов в развитии личности.

Библиография

1. *Бидлер, В.С.* От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век.—М.: Политиздат, 1991.
2. *Гессен, СИ.* Основы педагогики. — М., 1995.
3. *Гессен, СИ.* Педагогические сочинения. — Саранск, 2001.
4. Словарь современных понятий и терминов. — М., 2002.
5. *Соловьев, В.С.* Оправдание добра. Соч. в 2 т. Т. 1. — М., 1988.
6. *Корнетов, Г.б.* Педагогические парадигмы базовых моделей образования. — М., 2001.
7. *Ямбург, Е.А.* Педагогический декамерон. — М.: Дрофа. 2008.
8. *Ямбург, Е.А.* Педагогический ансамбль школы.
9. *Ямбург, Е.А.* Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика. —М: «ПЕР СЭ», 2000.