

На правах рукописи

ДНЕПРОВА Тамара Петровна

**ПРЕОДОЛЕНИЕ КОНСЕРВАТИВНО-ЛИБЕРАЛЬНОГО
ПРОТИВОСТОЯНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ
НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

13.00.01 — общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Тюмень — 2011

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет»

Официальные оппоненты: академик РАО,
доктор педагогических наук, профессор
Борисенков Владимир Пантелеймонович
ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова» (г. Москва)

член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор
Джуринский Александр Наумович
ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва)

доктор педагогических наук, профессор
Дудина Маргарита Николаевна
Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Ведущая организация: ГОУВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (г. Самара)

Защита состоится 17 ноября 2011 г. в 10 час. на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в Информационно-библиотечном центре Тюменского государственного университета.

Текст автореферата размещен на официальном сайте ВАК Минобрнауки России 5 сентября 2011 г.

Автореферат разослан 29 сентября 2011 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Строкова Т. А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Плодотворное развитие отечественного образования, повышение его качества и ценности имеют общегосударственное значение, отражают национальные интересы России. Однако отечественное образование на протяжении трех столетий находится в состоянии непрерывного реформирования. Одна из ведущих причин неудач в реформировании, которое неминуемо заканчивается контрреформой, затем происходит обратный (реверсивный) процесс, является невыявленная и нерешенная проблема противостояния консервативной и либеральной педагогических парадигм. Данные парадигмы являются несомненной ценностью для отечественного образования. В то же время каждая из них имеет свои крайности, негативно влияющие на процесс воспитания и обучения подрастающего поколения. В истории отечественной педагогики складывались и развивались различные теории, подходы, направления (авторитарное и гуманистическое, национальное и общечеловеческое воспитание, формальное и материальное образование, традиционное и свободное воспитание, технократическое и антропологическое, биогенетическое и социогенетическое), которые отражали признаки этих парадигм.

В современной педагогической науке обосновывается полипарадигмальный подход в образовании (И. Г. Фомичева, А. П. Огурцов, А. С. Роботова и др.), который в своей основе, на наш взгляд, развивает концепции, идеи, направления, заложенные в истории отечественного образования. Поэтому консервативная и либеральная педагогические парадигмы рассматриваются нами как метапарадигмы, включающие различные классификации педагогических подходов. Существование такой «дуальной оппозиции» в отечественном образовании обусловлено национальными особенностями истории развития России и жесткой детерминацией образования государственной политикой, которая не всегда была нравственно и научно обоснована. Постоянный инверсионный переход от одного полюса дуальной оппозиции к другому, резкая смена одной системы ценностей другой и абсолютизация какой-либо одной парадигмы без учета прежних достижений, приводило и приводит к расколу общества, дезориентации нравственных идеалов, снижению качества отечественного образования, формируя тем самым «догоняющий» по отношению к передовым странам тип образования.

Мы считаем, что без нравственно обоснованной внутренней государственной образовательной политики, гармонизации консервативной и либеральной педагогических парадигм, невозможно поступательное и качественное развитие отечественного образования, гарантирующее ему достойную внешнюю образовательную политику — конкурентоспособность, равноправную и свободную интеграцию в мировое образовательное пространство. Для этого необходима *национальная толерантность* в отечественном образовании. Она представляет собой общегосударственную форму толерантности и характеризуется единством в многообразии, допускающим сосуществование различных социальных, политических, экономических и культурных интересов, воззрений, идей гуманистиче-

ской направленности, стремлением к диалогу и сотрудничеству на основе взаимопонимания, уважения инакомыслия, признания универсальных прав и свобод человека, способствуя национальному согласию и стабильности в обществе. Формирование национальной толерантности в отечественном образовании рассматривается как *медиационный (посреднический) процесс, направленный на гармоничное сочетание конструктивных идей и практик реальных консервативной и либеральной педагогических парадигм в государственной образовательной политике при сохранении и укреплении позитивной национально-культурной идентичности, лишённой националистической риторики и подражательства. Национальная толерантность должна стать нравственной основой и ценностно-целевым компонентом государственной образовательной политики. Тесная связь политики и образования нуждается в научно-теоретическом обосновании их взаимодействия, на что еще в конце 90-х гг. обратил внимание Б. С. Гершунский. Отсюда возникает необходимость в развитии новой области педагогической науки — педагогической политологии, формирующей идеологию отечественного образования и влияющей на образовательную политику.*

В процессе создания и реализации инновационных проектов обучающего характера (начало 90-х гг.), обусловленных стремлением к ускорению социально-экономических преобразований в стране, произошла утрата значения важнейшей аксиологической составляющей образования человека — воспитания. Такая ситуация привела к нарушению сбалансированности отечественного образования и состоянию «духовно-нравственного вакуума» в обществе. В результате обострились *противоречия* между:

- потребностями общества и государства в поступательном развитии отечественного образования и его колебательными движениями на одном месте, имеющими инверсионно-реверсивный характер;
- значимостью сохранения и передачи в процессе воспитания национальных культурных ценностей и развитием отечественного образования по пути поверхностного подражательства западным образовательным моделям;
- возрастающей необходимостью нравственного образования подрастающего поколения в условиях дестабилизации общества постсоветского периода и узко прагматической и технократической образовательной политикой;
- потребностью интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство без утраты национальной идентичности и несогласованностью концептуальных подходов к развитию отечественного образования, вызванных существованием противостояния консервативной и либеральной педагогических парадигм.

Серьезные потери и трудности кризисной ситуации начального постсоветского периода побудили научно-педагогическую общественность определить стратегические ориентиры развития отечественного образования XXI в., среди которых выделяются: а) стремление к *гармонизации* (А. Г. Асмолов, В. И. Загвязинский, Г. Б. Корнетов, Е. А. Ямбург и др.) — поиск способов

сочетания противоположных педагогических парадигм, ценностей, обладающих конструктивными идеями и практиками воспитания и обучения подрастающего поколения, б) идея формирования менталитета толерантности (Б. С. Гершунский). На первый план вышла проблема *консенсуса* (согласия), что предполагает возможность расхождений в частностях, но схождение в основном, которое имеет *общее значение* — гуманистическую направленность и стремление к повышению статуса отечественного образования в мировом образовательном пространстве при сохранении национально-культурной идентичности. Однако с началом нового XXI столетия наметилась тенденция к возврату приоритета национально-консервативных ценностных оснований в образовании с подключением к этому процессу православной церкви, позиция которой неоднозначна. В то же время государственная политика в сфере образования декларирует идею модернизации России и участие ее в Болонском процессе. Понятию «воспитание» порой придается манипулятивный смысл как «мощной *технологии* общественно-государственного строительства» (И. А. Липский, Л. Е. Никитина, А. К. Быков), что лишает его нравственной основы.

Противоречивость развития отечественного образования, рассогласование социальной стратегии, имеющей гуманистическую направленность, образовательной политики, ориентированной на технократический подход, и практики реформирования, представляющей инверсионно непоследовательный характер, нуждаются в научно-теоретическом осмыслении, критическом анализе существования дуальной оппозиции и обосновании возможности «срединного» пути (по Н. А. Бердяеву — «срединной культуры») развития российской системы образования для ее совершенствования и достижения национального согласия.

Современные отечественные педагогические концепции, подходы, ценностно-целевые приоритеты в образовании: технократический и гуманистический, императивный и гуманный, формирующий и личностно ориентированный, когнитивный и личностный, педагогика необходимости и педагогика свободы, педагогика авторитета и педагогика поддержки, авторитарная педагогика и педагогика ненасилия, отражающие признаки консервативной или либеральной педагогических парадигм, при отсутствии национальной толерантности создают определенные «смысловые барьеры» во взаимопонимании ученых, учителей и руководителей органов управления образованием. Отсюда рассогласование в целеполагании воспитания и обучения подрастающего поколения, появление учебных программ, пособий, учебников, содержащих порой полярные точки зрения на общечеловеческие ценности, исторические факты, путаница в категориально-понятийном аппарате педагогической науки, что мешает выработке соответствующей современным реалиям концепции национальной политики в области отечественного образования. Различие в ценностных ориентациях педагогов приводит к деформации сознания молодого поколения, дезориентации в нравственных идеалах и, как следствие, к моральному индифферентизму, цинизму и ксенофобии. Поэтому при разработке учебно-

методических материалов для образовательного процесса необходим конструктивный диалог между представителями консервативной и либеральной педагогических парадигм, основанный на «интеллектуальной честности», взаимной толерантности как понимание и уважение иной точки зрения в сочетании с установкой на согласование позиций. Очень важен объективный анализ истории отечественного образования и уход от жесткой детерминации образования государственной политикой.

Выявление причин межпарадигмального противостояния дуальной оппозиции в отечественном образовании и обоснование возможности установления консервативно-либерального консенсуса требуют методологических историко-политико-педагогических исследований. Они позволят доказать, что процесс модернизации отечественного образования возможен лишь на основе национальной толерантности между консервативной и либеральной педагогическими парадигмами, благодаря которой будут сдерживаться энтропийные процессы в современном российском обществе, вызванные межэтнической, межконфессиональной, межличностной напряженностью и агрессивностью в молодежной среде.

Актуальность исследования, обусловленная названными противоречиями, явная недостаточность научно-теоретической разработанности в политико-образовательной сфере, потребность в создании целостной нравственно обоснованной концепции национальной образовательной политики, учитывающей мировые инновационно-образовательные тенденции и российские педагогические традиции, обозначили **проблему** исследования, которая заключается в обосновании необходимости преодоления межпарадигмального консервативно-либерального противостояния в отечественном образовании и возможности гармонизации конструктивных сторон дуальной оппозиции. Проблема исследования обусловила выбор **темы** диссертационной работы: **«Преодоление консервативно-либерального противостояния в отечественном образовании на основе национальной толерантности».**

Историко-методологическая направленность диссертации обуславливает следующие ограничения предмета исследования:

- 1) специально не рассматриваются проблемы межличностной, межэтнической, межконфессиональной и межнациональной толерантности;
- 2) работа не предусматривает разработки методики и технологии формирования национальной толерантности в образовании;
- 3) данное исследование не предполагает подробный анализ современной образовательной политики и разработки понятийно-категориального аппарата педагогической политологии.

Цель исследования — выявить, определить и обосновать методологические, теоретические и практические основы национальной толерантности в отечественном образовании, способствующей консервативно-либеральному консенсусу и нравственному обоснованию государственной образовательной политики.

Объект исследования — противостояние консервативной и либеральной педагогических парадигм в отечественном образовании и педагогической мысли.

Предмет исследования — национальная толерантность как нравственная основа преодоления межпарадигмального консервативно-либерального противостояния в отечественном образовании.

Концепция. Преодоление межпарадигмального противостояния и тенденции к инверсионному характеру взаимоотношений между консервативной и либеральной дуальной оппозицией в отечественном образовании возможно на основе национальной толерантности. Она представляет собой общегосударственную форму толерантности и не тождественна этнической или межнациональной толерантности, призвана реализовать идею «срединного пути» развития отечественного образования — достижение консервативно-либерального консенсуса в процессе критического диалога, понимание и признание ценности каждой педагогической парадигмы, уважение другой точки зрения и способность к взаимоизменению позиций. Осознание сторонниками консервативного и либерального направлений (учеными, учителями, руководителями органов управления образованием) необходимости совместного решения проблемы реформирования отечественного образования, его модернизации, способствует не только повышению качества образования, но и преодолению моральной индифферентности, интолерантности и ксенофобии в молодежной среде. Национальная толерантность, став нравственной основой государственной образовательной политики, актуализирующей гуманистический характер ее направленности, позволит реализовать новое содержание образования в гармоничном единстве воспитания и обучения, ценностно-смыслового и информационно-технологического, национального и общечеловеческого, культуротворческого и цивилизационного компонентов в соответствии с принципом взаимодополнительности. В результате отечественное образование будет представлять собой *единую, целостную культурно-цивилизационную континуальную реальность*, создающую условия для выхода его на приоритетные позиции в мировом образовательном пространстве.

Гипотеза исследования:

- многообразии теорий, подходов в отечественном образовании, отражающих отдельные признаки консервативной или либеральной направленности, условно можно свести к двум педагогическим парадигмам, которые между собой составляют дуальную оппозицию;
- для консервативной педагогической парадигмы, прежде всего, характерны преемственность и сохранение отечественной культуры, национальных ценностей в процессе воспитания; для либеральной педагогической парадигмы — инновации в образовании, развитие способностей человека в процессе интеллектуализации и технологизации обучения, приоритет общечеловеческих ценностей;
- предпосылки консервативно-либерального противостояния в истории отечественного образования возникли в допетровский период, а идея гармо-

ничного сочетания национально-культурной «самобытности» и европейской педагогической мысли впервые появилась во второй половине XVIII в., как попытка преодоления «галломании»;

- государственная образовательная политика в XIX в. инициировала оформление дуальной оппозиции — консервативной и либеральной педагогических парадигм, взаимоотношения которых носили инверсионно-реверсивный характер;
- идея национальной толерантности в отечественном образовании появляется в начале XX в. как отражение концепции «либерального консерватизма» П. Б. Струве, которая явилась основой создания единой школы;
- советская педагогика и образование до середины 50-х гг. существовали сначала в условиях беспорядочного сочетания элементов консервативной и либеральной парадигм радикальной направленности, а затем — в условиях радикально-консервативной идеологической интолерантности; для отечественного образования второй половины XX в. характерны инверсионные процессы, отражающие внутреннюю политику страны: «догоняющая модернизация» привела к технократической деформации образования в сторону приоритета производственного обучения, математических и естественных наук, «стагнация» обусловила возвращение к прежним идейно-политическим ориентирам советской педагогики; «перестройка» способствовала развитию общественно-педагогического движения инновационного характера по реформированию отечественного образования;
- перспективы становления национальной толерантности в отечественном образовании намечаются на рубеже XX—XXI вв. и характеризуются тенденцией к гармонизации и межпарадигмальному консервативно-либеральному консенсусу;
- синтезирующей основой для преодоления дуальной оппозиции в отечественном образовании может стать национальная толерантность как общегосударственная форма проявления толерантности, которая не тождественна этнической и межнациональной толерантности;
- смысл феномена толерантности не сводится к терпению (*смирению*), а характеризуется активной сознательной социальной позицией как *уважение* другой культуры, признание инакомыслия, гуманистической направленности, *стремление к диалогу* и нахождение общих точек зрения для построения гармоничных и доброжелательных отношений с различными субъектами общения;
- структуру национальной толерантности составляют консервативная педагогическая парадигма, ключевыми понятиями которой являются «традиция» и «культура», и либеральная педагогическая парадигма с ключевыми понятиями «инновация» и «цивилизация», поэтому образование в гармоничном сочетании данных педагогических парадигм будет представлять собой *единую, целостную культурно-цивилизационную континуальную реальность*, отражающую их гуманистическую направленность;
- содержательную основу национальной толерантности представляют со-

гласованные между собой ценностные компоненты консервативной и либеральной педагогических парадигм: традиции и инновации; духовно-нравственное воспитание и процессы интеллектуализации образования; гражданско-патриотическое воспитание и транснациональная интеграция отечественного образования; личностно-социальное воспитание и индивидуализация обучения, позволяющие повысить качество отечественного образования и его конкурентоспособность;

- национальная толерантность в отечественном образовании имеет прагматическое значение, раскрывающееся в менталеобразующей, медиационной, интегративной, коммуникативной и стабилизирующей функциях, которые стимулируют рефлексирющие процессы нравственного сознания субъектов педагогической деятельности и способствуют активизации у подрастающего поколения гуманистического мировосприятия, миропонимания и мироотношения, противодействуя влиянию конфронтационных процессов, охвативших российское общество (насилие, ксенофобия, экстремизм).

Задачи исследования

1. На основе анализа многообразных идей, концепций, теорий и практик в истории педагогики выявить идеологические и социально-политические предпосылки формирования консервативно-либеральной дуальной оппозиции в отечественном образовании и философско-педагогической мысли.

2. Обосновать исторически сложившийся инверсионный характер взаимоотношений консервативной и либеральной педагогических парадигм, обусловленный государственной политикой и противоречивыми общественными процессами.

3. Определить возможности преодоления противостояния консервативно-либеральной дуальной оппозиции в отечественном образовании и инверсионной детерминации политико-педагогических процессов.

4. Разработать концепцию национальной толерантности в отечественном образовании, направленной на гармоничное сочетание конструктивных идей и практик как консервативной, так и либеральной педагогических парадигм, обеспечивающей сбалансированное развитие российского образования и продуктивное его преобразование в соответствии с общими мировыми инновационными тенденциями и национально-культурными особенностями страны.

5. Обосновать структурно-функциональную характеристику и содержание национальной толерантности в отечественном образовании как нравственной основы и ценностно-целевого компонента государственной образовательной политики в процессе ее модернизации.

Методологической основой исследования послужили:

- философия «множества в единстве» (Фома Аквинский, Николай Кузанский), диалектики и синтеза противоположностей как соединение разнородного в опыте и сознании (Г. В. Ф. Гегель, К. Ясперс, М. К. Мамардашвили), единства

формы и содержания (И. Кант), всеединства (В. С. Соловьев, С. Л. Франк, Н. А. Бердяев, А. Ф. Лосев);

– этика веротерпимости и толерантности как всеобщем человеческом долге (Дж. Локк, Вольтер, И. Кант), ценностей как «смысловых универсалиях» (В. Франкл);

– идеи сочетания «национальной самобытности и европейской образованности», традиций и инноваций (И. В. Киреевский, В. О. Ключевский, М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, Г. П. Федотов), взаимодействия «педагогического интеллектуализма» и «педагогического эмоционализма» в образовании человека (В. В. Зеньковский), гуманизации педагогического процесса, единства национальных и общечеловеческих ценностей (Ш. А. Амонашвили, П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, В. А. Караковский, Н. И. Пирогов, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, В. И. Чарнолуцкий);

– положения о сущности методологии и методов педагогического исследования (Ю. К. Бабанский, Е. В. Бережнова, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин).

Теоретической базой исследования являлись:

во-первых, рассмотрение противоречивости общественно-исторического развития отечественного образования и педагогической мысли на основе:

– социокультурной теории дуальной оппозиции (А. С. Ахиезер), либерального консерватизма (А. А. Ивин, К. Д. Кавелин, В. В. Леонтович, П. Б. Струве, А. Л. Янов), «идеологии демократического неолиберализма» (С. И. Гессен) как фундамента «единой школы»;

– историко-педагогических концепций развития отечественного образования и школьной политики (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, А. Н. Джурицкий, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов, А. М. Лушников, А. И. Пискунов, В. Г. Пряникова, З. И. Равкин, А. Н. Шевелев);

– теории о сущности природы ментальности, менталеобразующей основы образования и педагогического сознания (М. Блок, Б. С. Гершунский, А. Я. Гуревич, И. Г. Дубов, С. А. Днепров, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, В. И. Плотников, Л. Февр, М. Фуко, Э. Фромм, К. Юнг);

– теорий, раскрывающих особенности феноменов «культура» и «цивилизация» (В. А. Бачинин, Н. Я. Данилевский, К. Д. Кавелин, И. М. Клямкин, М. К. Мамардашвили, В. М. Межуев, В. Д. Семенов, Н. И. Тургенев, П. Я. Чаадаев, О. Шпенглер);

во-вторых, поиски фундаментальных подходов для обоснования консенсуса консервативно-либеральной дуальной оппозиции в образовании на основе:

– теоретических положений соотношения морали и нравственности, нравственного образования и духовно-нравственного воспитания (В. П. Бездухов, С. И. Гессен, А. А. Гусейнов, И. Кант, В. С. Соловьев, В. А. Сухомлинский, В. Д. Ширшов, Н. К. Эйнгорн);

– идеи диалога культур и «диалогичности понимания» (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. Бубер, Е. Л. Доценко, С.Л. Франк), культурологических основ об-

щества и образования (В. Л. Бенин, И. Е. Видт, В. В. Давыдов, Ю. М. Лотман, М. Мид), педагогической герменевтики и универсальности процесса понимания (Л. А. Беляева, Г. Гадамер, А. Ф. Закирова, А. Ф. Лосев, П. Рикёр);

- концепции личностно ориентированного образовательного процесса и воспитания «человека культуры» (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, М. Н. Дудина, Э. Ф. Зеер, М. В. Кларин, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), индивидуального подхода и индивидуализации обучения (А. А. Кирсанов, В. И. Максимова), самоактуализации личности (А. Маслоу);
- идеи поликультурного образовательного пространства (В. П. Борисенков, Б. Л. Вульфсон, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, А. А. Сыродеева), консенсуса разнообразных духовных ценностей, основанного на принципе взаимного обогащения (Х. Й. Лийметс, Н. Д. Никандров), полипарадигмальности в образовании (В. И. Андреев, А. С. Белкин, А. П. Огурцов, А. С. Роботова, П. Б. Суртаев, И. Г. Фомичева), гармонизации противоположных парадигм, тенденций (А. Г. Асмолов, В. И. Загвязинский, Г. Б. Корнетов, Л. И. Липская, Е. А. Ямбург);
- критических положений относительно абсолютизации «технокогнитивного образования» и развития технократического мышления (Г. С. Батищев, В. П. Зинченко, В. В. Сериков), сведения науки и образования к узкому технологизму (Э. Агацци, Дж. Дьюи, А. Жиро, Т. Попкевиц);
- идеи о развивающей функции образования, способствующей становлению человека как свободного и мыслящего субъекта творческой деятельности (О. С. Газман, В. В. Давыдов, Э. Д. Днепров, Э. В. Ильенков);
- теории воспитательного коллектива (А. Т. Куракин, Л. И. Новикова) и коллективистского воспитания (А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский);

в-третьих, обоснование характеристики национальной толерантности в отечественном образовании на основе:

- концепции толерантности и этнокультурной идентичности: в философии (Б. В. Емельянов, В. А. Лекторский, М. П. Мчедлов, В. Г. Миронов, А. В. Перцев, К. Поппер, М. Уолцер, О. Хеффе), в социологии (Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижеева, А. А. Сусоколов), в этнологии (В. А. Тишков), в психологии (А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, Е. Ю. Клепцова, Н. М. Лебедева, Е. И. Шлягина, В. Ю. Хотинец), в педагогике (Г. В. Безюлева, Б. З. Вульфов, Б. С. Гершунский, В. Н. Гуров, З. Ф. Мубинова, М. И. Рожков, Т. Г. Стефаненко), в лингвистике (О. А. Михайлова).
- теории нациостроительства и этнонационального бытия (К. Дойч, Э. Геллнер, С. И. Гессен, В. С. Малахов, М. А. Фадеичева, М. Хорх); этнотеории (Ю. В. Бромлей, Л. Н. Гумилев, А. П. Садохин), ведущие положения этнопедагогике и этнопсихологии (В. С. Кукушин, В. Г. Крысько, В. В. Кочетков).

Методы исследования определялись целью, задачами, спецификой объекта исследования и необходимостью разрешения методологических, теоретических и практических проблем. Ключевым являлся *историко-генетический метод*. В соответствии с ним использовались *общенаучные методы*: теоретиче-

ский анализ и синтез научной литературы, документов, первоисточников, абстрагирование, конкретизация, классификация, сравнение, экстраполяция, систематизация и моделирование; применялись методы семантического дифференциала, парных сравнений и этимологического анализа значимых понятий исследования; *историко-педагогические методы*: периодизация, историко-логический, историко-сравнительный, историко-системный, метод актуализации, дающий возможность сконцентрировать внимание на тех фактах, событиях и явлениях прошлого, которые представляют научно-педагогическую ценность для современного отечественного образования; *общепедагогические методы*: изучение и обобщение педагогического опыта, включенное наблюдение, беседа, дискуссия.

База исследования. Фактологической базой исследования явились:

- директивные и нормативные правительственные документы досоветского, советского и постсоветского периодов (законодательные акты, постановления, декреты, доктрины, концепции, проекты, образовательные стандарты и программы), определяющие направленность развития системы отечественного образования;
- мемуарная и публицистическая литература, воспоминания современников о школьной политике в исследуемый исторический период;
- источники общественно-педагогической мысли: исторические и философско-педагогические труды, научные публикации по проблеме исследования; религиозные первоисточники (Библия, Евангелие);
- научные труды классиков педагогической мысли, представителей русского зарубежья, отражающие концептуальные подходы к рассмотрению проблемы исследования;
- отечественные и зарубежные монографии, диссертационные исследования по философии, политологии, этнологии, культурологии и социологии, связанные с проблемой толерантности и отдельными смыслообразующими идеями диссертации;
- учебные и справочные материалы: учебники, учебные пособия по педагогике, хрестоматии и очерки по истории педагогики и педагогической мысли, словари, энциклопедии.

Осуществлялась работа в Государственной публичной библиотеке, Российской государственной библиотеке им. К. Д. Ушинского (Москва), в архивном фонде Областной библиотеки им. В. Г. Белинского (Екатеринбург).

Личный вклад исследователя основан на двадцатилетнем опыте преподавания курсов «История образования и педагогической мысли» «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Социальная педагогика» и др. в Уральском государственном педагогическом университете (Екатеринбург) и его филиалах (Новоуральск, Первоуральск), содержание отдельных тем которых строилось на основе концептуальных положений исследования. В течение четырех лет на историческом и географо-биологическом факультетах читался спецкурс «Педагогика межнациональной толерантности». Для педагогической практики

студентов исторического факультета Уральского государственного педагогического университета разрабатывались задания по проблеме воспитания толерантности у школьников: этические беседы, дискуссии, тесты.

Основные этапы исследования

Первый этап (1997—2001) — *поисково-ориентировочный*, на котором в процессе изучения и осмысления состояния отечественного образования и педагогической науки определялась проблематика исследования, отражающая нравственные вопросы отечественной образовательной политики.

На *втором* — *концептуально-теоретическом этапе* (2002—2005) осуществлялся поиск методологических и теоретических оснований исследования; формулировались и корректировались рабочие гипотезы, раскрывающие особенности сосуществования консервативной и либеральной педагогических парадигм в отечественном образовании; с помощью аксиологического и культурно-цивилизационного подходов выстраивалась концепция национальной толерантности в отечественном образовании. Определялась сущностная характеристика национальной толерантности в отечественном образовании.

Третий этап (2006—2008) — *аналитико-синтетический*, в процессе которого осуществлялись анализ и синтез философской, социально-политологической, историко-педагогической, этнокультурологической научной литературы по проблеме исследования. Систематизировались полученные сведения, осуществлялось теоретическое осмысление межпарадигмального консервативно-либерального противостояния и инверсионных процессов, исторически свойственных российскому образованию.

На *четвертом* — *теоретико-обобщающем этапе* (2009—2010 гг.) проводилось обобщение научных результатов, уточнялись теоретические выводы, готовилась к публикации монография, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования

1. *Выявлены* консервативная педагогическая парадигма, которая выполняет сдерживающую и охранительную функции, приоритетом для нее являются национальные ценности и воспитание личности, и либеральная педагогическая парадигма, для которой характерны развивающая и преобразовательная функции, первостепенное значение придающая общечеловеческим ценностям, обучению и развитию свободной индивидуальности. Эти парадигмы представляют дуальную оппозицию и являются метапарадигмами, включающими многообразие педагогических теорий и практик.

2. На основе историко-политико-педагогического анализа отечественного образования и философско-педагогической мысли *определены* разновидности консерватизма и либерализма в образовательной политике. Между ними нет антагонистического противоречия, они представляют две стороны единого историко-педагогического процесса. Однако им присущи крайние позиции: классическая и радикальная, между которыми находится *реальная* (действительно возможная) составляющая каждой из парадигм как конструктивное начало, создающее условие для диалога и достижения кон-

сервативно-либерального консенсуса в отечественном образовании и педагогической науке на основе толерантности и принципа взаимодополнительности.

3. *Установлено*, что для истории отечественного образования характерна постоянная инверсия педагогических парадигм: в XVIII в. петровские либеральные ценности постепенно сменились консервативными ценностями эпохи «просвещенного абсолютизма», в XIX в. наблюдалась периодическая перестановка и абсолютизация сначала одной, а затем другой педагогической парадигмы в зависимости от политической направленности (консервативной или либеральной) российского правительства, в XX в. такая тенденция в целом сохранялась, что сформировало «догоняющий» тип отечественного образования, детерминированный государственной политикой, не подкрепленной нравственными основаниями.

4. *Выявлены* предпосылки консервативно-либерального консенсуса — единство воспитания и обучения, гармоничное сочетание традиций и инноваций, национальных и общечеловеческих ценностей, то есть идеи национальной толерантности как тенденции, с одной стороны, были персонифицированы отдельными мыслителями и учеными-педагогами: во второй половине XVIII в. это были М. В. Ломоносов, Н. Н. Поповский, А. А. Барсов, Н. И. Новиков, в XIX в. — И. В. Киреевский, в XX в. — П. П. Блонский, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, В. А. Сухомлинский; на рубеже XX—XXI в. — Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский, В. А. Караковский, Е. А. Ямбург, Г. Б. Корнетов, А. Н. Шевелев. С другой стороны, стремление к согласованию консервативных и либеральных идей и практик намечалось в рамках общественно-педагогического движения середины XIX — начала XX в. (Н. И. Пирогов, С. П. Шевырев, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров, В. И. Чарнолуцкий).

5. *Разработана* концепция национальной толерантности в отечественном образовании, в основе которой идея гармонизации педагогических парадигм, имеющих гуманистическую направленность, и обоснование «срединного пути» развития отечественного образования для достижения консервативно-либерального консенсуса — сбалансированного развития системы образования. Реализация ее позволит перейти от догоняющего типа образования и идеи ускорения к *опережающей* стратегии развития образовательной сферы за счет усиления нравственной составляющей образовательной политики.

6. *Определены* функции национальной толерантности в отечественном образовании: *менталеобразующая*, предназначенная для активизации толерантного мировосприятия, миропонимания, мироотношения и стимулирования рефлекслирующих процессов нравственного сознания; *медиационная*, позволяющая преодолеть инверсионность педагогических парадигм и достичь консервативно-либерального консенсуса на основе срединного пути развития отечественного образования; *интегративная*, способствующая взаимодополнению и взаимообогащению педагогических парадигм через наполнение научных знаний общечеловеческими ценностями и личностными смыслами; *коммуни-*

кативная, обеспечивающая конструктивное общение между представителями консервативного и либерального направлений в образовании и развитие диалогических отношений на индивидуальном, социально-групповом, культурном и политическом уровнях; *стабилизирующая*, предназначенная для уравнивания ценностей обеих парадигм и придания устойчивости отечественному образованию на основе нравственной направленности образовательной политики.

7. *Обосновано* содержание национальной толерантности в отечественном образовании, которое составляют согласованные между собой ценностные компоненты реальных консервативной и либеральной педагогических парадигм, представляющие основные направления теории и практики обучения и воспитания подрастающего поколения: духовно-нравственное воспитание с интеллектуализацией образования; гражданско-патриотическое воспитание с позитивным восприятием другой культуры; личностно-социальное воспитание с индивидуализацией обучения на основе современных информационных технологий.

Теоретическая значимость исследования

1. В процессе исследования истории отечественного образования установлена закономерность, определяющая негативную тенденцию к периодической абсолютизации консервативной или либеральной педагогической парадигмы, которая имеет инверсионный характер, обусловленный нравственно неоправданной государственной политикой и общественными процессами («галломания», восстание декабристов, кризис в экономической, политической, образовательной сферах, приведший к поражению в Крымской войне, террор леворадикальных сил, революционная ситуация в стране и т. д.). Это позволяет показать неэффективность жесткой зависимости школы и педагогической науки от образовательной политики российского правительства, которая приводит к «догоняющей» стратегии развития обучения и воспитания.

2. С помощью историко-логического метода прослежена эволюция смысла феномена толерантности в зарубежной и отечественной философско-педагогической мысли. Толерантность рассматривается как качество, способность, принцип, действие, направленное на поиск выходов из конфликтных ситуаций, и определяется как более широкое нравственное понятие по отношению к терпению (пассивному *смирению*), включающее его в свое семантическое поле. Феномен толерантности характеризуется сознательной активной социальной позицией как *уважение* другой культуры, иных взглядов гуманистической направленности, стремление к *диалогу*, сотрудничеству на основе признания универсальных прав и свобод человека, как *гармония в многообразии*, что является основанием для утверждения толерантности как ценностно-целевого приоритета образования и педагогической науки.

3. Сформулировано определение категории «национальная толерантность в отечественном образовании» как нравственной основы образовательной политики, обеспечивающей гармоничное сочетание конструктивных идей и практик консервативной и либеральной педагогических парадигм.

4. Обоснована прагматическая значимость национальной толерантности в

отечественном образовании, выраженная в менталеобразующей, медиационной, коммуникативной, интегративной и стабилизирующей функциях, которые обеспечивают ей практико-ориентированную направленность.

5. Концепция национальной толерантности позволяет реализовать новое, сочетающее консервативные и либеральные ценности, содержание отечественного образования, способствующее актуализации гуманистической направленности, повышению его качества и органичному вхождению в мировое образовательное пространство, сохраняя и укрепляя *позитивную национальную идентичность* (осознание своей гражданской принадлежности к российской нации и духовной взаимосвязи со своей культурой).

6. Исследование открывает возможность для развития нового направления в педагогической науке — *педагогической политологии* — науки о сущности, закономерностях, принципах, содержании и формах *образовательной политики*, исследующей взаимодействие всех субъектов образовательного процесса и формирующей идеологию отечественного образования.

Практическая значимость исследования определяется его направленностью на результативное конструирование образовательной политики и педагогической практики. Национальная толерантность в отечественном образовании должна стать нравственной основой и, следовательно, ценностно-целевым компонентом государственной образовательной политики. Преодоление межпарадигмального противостояния консервативной и либеральной дуальной оппозиции в отечественном образовании создает условия для сбалансированного поступательного его развития и успешной модернизации в соответствии с мировыми инновационными тенденциями и национально-культурными особенностями России.

Педагогическая политология, объектом, которой являются политико-педагогические отношения, а предметом — образовательная политика, по отношению к государственной политике в сфере образования должна рассматриваться как наука — к практике, в единстве научных и практических образовательно-политологических концепций, учитывающих не только экономический, но и нравственно обоснованный социальный и личностно-индивидуальный аспекты образования. В результате этого можно добиться гармоничного сочетания и согласованности социальной стратегии, образовательной политики и эффективного реформирования образовательных систем в регионах, объединив управленческие рекомендации «сверху» и творческую инициативу «снизу».

Проведенное исследование позволяет уточнить и дополнить содержание вузовских курсов педагогического блока: «История образования и педагогической мысли России», «Общая педагогика» («Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория воспитания»), «Социальная педагогика».

Прогностический потенциал разработанной концепции национальной толерантности в отечественном образовании может быть использован в лекционных курсах для повышения квалификации преподавателей и подготовки

студентов педагогических вузов и колледжей к их профессиональной деятельности в современном поликультурном образовательном пространстве. Результаты исследования могут найти применение в разработке программ по воспитанию толерантности у подрастающего поколения.

Достоверность основных положений и результатов исследования обеспечивалась методологической обоснованностью исходных теоретических позиций, их анализом, сопоставлением, рассмотрением в динамике; использованием комплекса методов исследования, адекватных цели, задачам и объекту исследования. Привлечение различных первоисточников, документов, изучение проблемы в историческом и современном контексте, включенное наблюдение реального педагогического процесса дают основание считать результаты исследования вполне репрезентативными.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования были представлены на научно-практических конференциях, историко-педагогических чтениях: *международных* — Екатеринбург (2004, 2007, 2008), Старый Оскол — Белгород (2006); *всероссийских* — Пермь (1997), Казань, Йошкар-Ола (2001), Тюмень (2003), Екатеринбург (2002, 2003, 2005, 2006, 2009, 2010, 2011); *межрегиональных* — Нижний Новгород (2000), Екатеринбург (2004, 2005), Курган (2008); заседании *круглого стола* редакции журнала «Педагогика», Екатеринбург (2003). Отдельные теоретические положения исследования представлены в сборнике научных статей Бакинского славянского университета — Азербайджан, Баку (2008). Автором опубликовано учебное пособие «Воспитание межнациональной толерантности» (2003), разработаны и апробированы программа и спецкурс «Педагогика межнациональной толерантности».

Положения, выносимые на защиту

1. Современная государственная образовательная политика нуждается в концептуальном осмыслении прошлого и настоящего состояния отечественного образования и разработке методологии, позволяющей *на нравственной основе* привести его к сбалансированному развитию, гармонично сочетающей национальные педагогические традиции и мировые инновационно-образовательные тенденции.

2. В отличие от исторически сложившегося инверсионного развития отечественного образования и абсолютизации какой-либо одной педагогической парадигмы без учета прежних достижений, приводящих к интолерантности в педагогическом сообществе, снижению ценности и качества образования, нравственной дезориентации общества и деформации общественного сознания, ориентирующегося на противоположные ценностные установки, предлагается *срединный путь* развития отечественного образования, основанный на концепции национальной толерантности: объективного анализа истории отечественного образования и педагогической мысли, признания ценности каждой парадигмы на основе принципа взаимодополнительности, понимания и уважения другой точки зрения как условия преодоления «индивидуального и культурного своецентризма» в педагогической науке и способности к взаимо-

изменению своих позиций в процессе критического диалога для установления консервативно-либерального консенсуса.

3. Анализ научной литературы позволил определить разновидности консерватизма и либерализма в образовательной политике и выявить среди крайних позиций *реальную* (оптимальную и действительно возможную) составляющую каждой из них как конструктивное начало, что послужило обоснованием возможности национальной толерантности в отечественном образовании, способствующей преодолению противостояния дуальной оппозиции и гармонизации педагогических парадигм.

4. Реальная составляющая консервативной педагогической парадигмы отражает идеи традиционализма в образовании, придает первостепенное значение духовно-нравственному воспитанию и национальным ценностям, осуществляя процесс культурной трансмиссии: сохранение и преемственность культуры. Реальная составляющая либеральной педагогической парадигмы в соответствии с мировыми образовательными тенденциями ориентируется на инновации в отечественном образовании, общечеловеческие ценности, отдавая приоритет информатизации и технологизации обучения — цивилизационному развитию.

5. Несмотря на различие содержания и функций каждой парадигмы, объединяющим началом служит их гуманистическая направленность. Между ними существуют не антагонистические, а скорее всего, вызывающие позитивное развитие диалектические противоречия, взаимополагающие друг друга и взаимопереходящие друг в друга как противоположные явления, вместе с тем находящиеся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, являясь двумя сторонами единого историко-педагогического процесса.

6. Национальная толерантность в отечественном образовании, содержание которой заключается в оптимальном сочетании ценностных компонентов консервативной и либеральной педагогических парадигм – традиций и инноваций, духовно-нравственного воспитания и процессов интеллектуализации образования, гражданско-патриотического воспитания и транснациональной интеграции отечественного образования, личностно-социального воспитания и индивидуализации обучения – реализуется через менталеобразующую, медиационную, интегративную, коммуникативную и стабилизирующую функции.

7. Национальная толерантность должна стать нравственной основой образовательной политики и тем самым придать сбалансированный характер развитию отечественного образования, что позволит реализовать новое содержание образования в единстве воспитания и обучения, способствующее гуманистической направленности ценностных ориентаций подрастающего поколения, повышению его качества и конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве.

Структура диссертационной работы. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, 3 таблиц, библиографического списка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе «**Межпарадигмальное противостояние консервативной и либеральной оппозиции в истории отечественного образования (XVIII—начало XX в.)**» раскрываются сущность консервативной и либеральной педагогических парадигм, предпосылки их противостояния, формирование дуальной оппозиции, ее инверсионный характер, детерминированный государственной политикой.

В отечественной истории существовали две, по своей сути биполярные тенденции поиска пути развития Российского государства — национально-консервативная и либеральная (А. С. Ахиезер, А. А. Ивин, П. Б. Струве, А. Л. Янов). Под влиянием государственной политики и внешних вызовов западной цивилизации, обуславливающих необходимость модернизации социально-экономической и политической жизни страны, формировалась «дуальная оппозиция» в отечественном образовании — *консервативная и либеральная педагогические парадигмы*.

Консервативная педагогическая парадигма опирается на традиционные ценности (духовность, патриотизм, общинность) и идею сохранения культурной национальной идентичности. С онтологической точки зрения данная парадигма рассудочно-рациональна, что соответствует утверждению: «все действительное разумно, все разумное — действительно» (Г. В. Ф. Гегель). В то же время с гносеологической точки зрения, она *иррациональна*, так как не требует научного познания для своего обоснования и существования. Для нее ведущую роль в системе образования играет *воспитание* личности. В обучении главное — «твердые» знания, соответствующие принятым стандартам. Особенностью этой парадигмы является отказ от принципиальных инноваций в образовании и опора на привычные, устоявшиеся традиции воспитания, которые «вбирают» в себя и обучение. При абсолютизации этой парадигмы возникает опасность деформации значимых ценностных компонентов и утверждение фидеизма, идеологии национал-патриотизма, дистанцирование от Запада и локализация образования, установление авторитарного коллективизма.

Либеральная педагогическая парадигма основывается на общечеловеческих ценностях (истина, красота, добро, свобода) и научных знаниях. Онтологически ей также может быть присуще иррациональное начало, например, эмоциональный порыв или спонтанность в научном творчестве. По мнению К. Р. Поппера, каждое открытие в науке содержит «иррациональный элемент» или «творческую интуицию». Однако гносеологически данная парадигма *рациональна*, предполагающая свое обоснование путем постоянного научного поиска в познании мира и человека. Она ориентируется на инновации в образовании, периодическое обновление традиционного воспитания и обучения, заимствование или подражание западным педагогическим системам как более прогрессивным. Для этой парадигмы приоритетно не воспитание, а *обучение*, овладение научными знаниями, практическими умениями и компетенциями. Отсюда — развитие интеллектуальных способностей ребенка и свободной ин-

дивидуальности является наиболее значимо. Отдельные представители этой оппозиции, прежде всего, утверждали идею быстрого (скачкообразного) приобщения России к цивилизованному миру, что порой сопровождалось благоговением перед западноевропейской культурой и отрывом от национальных традиций, пренебрежением отечественного педагогического опыта. Вследствие этого наблюдался процесс формирования позитивного образа культуры (западной) при негативном восприятии своей собственной — проявлялась негативная национальная идентичность. При абсолютизации либеральной педагогической парадигмы также возникает опасность деформации ее значимых компонентов, вследствие чего утверждаются сциентизм и технологизм в обучении, моральный индифферентизм и узкий утилитаризм в образовании, осуществляется бездумное подражание западным системам образования.

Поскольку государственная власть на протяжении всей истории отечественного образования самостоятельно определяла «просветительное движение» страны, под воздействием консервативной или либеральной образовательной политики правительства постоянно наблюдался инверсионный переход от одной оппозиции к другой, без учета сохранения и использования конструктивных педагогических идей и практик каждой парадигмы. Эта периодически чередующаяся односторонность, абсолютизация полярностей дуальной оппозиции приводила к усилению межпарадигмального противостояния, порождала интолерантность в системе образования, научно-педагогической среде и в соответствии с этим способствовала снижению ценности той или иной парадигмы и качества образования в целом, что «консервировало» политическую, экономическую и социальную отсталость России.

В соотношении консервативной и либеральной педагогических парадигм важно подчеркнуть, что это не две изолированные, противостоящие друг другу политические, идеологические или теоретические системы, а скорее определенный «образ мышления» (И. Кант) о социально-педагогических проблемах образовательной политики и разные подходы к решению этих проблем. Следовательно, их представители основываются на своеобразных ментальных предпочтениях. Однако отдельные либеральные ценности (счастье человека, добро, справедливость) порой полностью совпадают с консервативными жизненными ценностями, что говорит об их ментальной совместимости, гуманистической направленности и отсутствии между ними антагонистической противопоставленности. На основе анализа философских, педагогических, исторических, культурологических и социально-политологических исследований мы пришли к выводу, что в консерватизме и либерализме можно выделить две крайние позиции (классическую и радикальную), между которыми находится «золотая середина» (Аристотель, Дж. Локк) или *реальная* (действительно возможная) позиция как конструктивное начало. В соответствии с этим нами выявлены и обоснованы разновидности консерватизма и либерализма в образовательной политике. Схематично они представлены в таблицах 1 и 2.

Консерватизм в образовательной политике

Классический консерватизм	Реальная консервативная педагогическая парадигма	Радикальный консерватизм
<i>Педагогическая цель</i> — воспитание «верноподданного»	<i>Педагогическая цель</i> — воспитание социально активной личности — человека культуры	<i>Педагогическая цель</i> — формирование личности как объекта манипуляции
1) фидеизм (примат веры над разумом) — <i>православие</i> ;	1) <i>духовно-нравственное воспитание</i> — определение цели и ценности жизни, раскрытие смысла человеческого существования и его жизнедеятельности, формирование потребности в нравственном самосовершенствовании	1) идейный абсолютизм — приоритет идеологии над духовностью и примат «твердых» знаний
2) государственный патриотизм (идея государственности) — <i>самодержавие</i>	2) <i>патриотическое воспитание на поликультурной основе</i> — уважение традиций различных народов России сохранение и приобщение детей к национальным ценностям и культуре — <i>формирование позитивной национальной культурной идентичности</i>	2) национал-патриотизм — приоритет своей нации (государства) над другими, интолерантность к инаковости, другой культуре
3) общинность (идея коллективной взаимопомощи) — <i>народность</i>	3) <i>лично-социальное воспитание</i> — коллектив как условие (средство) формирования личности — субъекта самоопределения; социализация. <i>Принцип воспитывающего обучения</i> — очеловечивание знаний; смыслообразующая основа знаний как расширение нравственного кругозора на основе <i>эмоционально-чувственной сферы сознания</i>	3) авторитарный коллективизм — приоритет общественных интересов над интересами личности, подавление личности

Либерализм в образовательной политике

Классический либерализм	Реальная либеральная педагогическая парадигма	Радикальный либерализм
Педагогическая цель — воспитание свободного гражданина	Педагогическая цель — развитие свободной индивидуальности	Педагогическая цель — воспитание «разумного эгоиста» с преобладанием рассудочного мышления
1) свобода (liberte) — свобода для всех, идея гражданского общества	1) интеллектуализация образования — развитие мыслительных процессов и ориентировки в информационном пространстве; развитие умений и навыков добывания новых знаний и использование их в различных областях	1) сциентизм и технологизм в образовании
2) равенство (egalite) — равенство перед законом, идея демократии	2) формирование гражданской позиции и участие в международном культурном сотрудничестве (транснациональное образование) — знание основных законов РФ, своих прав и обязанностей в обществе; уважение прав и свобод других людей; на основе общечеловеческих ценностей развитие стремления к «диалогу культур» и толерантности к иному образу жизни других стран и народов	2) космополитизм — приоритет интернационального перед достижениями национальной культуры, в результате — человек, лишенный чувства патриотизма
3) братство (fraternite) — взаимное уважение граждан, идея солидарности	3) индивидуализация обучения и развитие свободной индивидуальности — реализация потребности в <i>самоактуализации</i> : развитие способностей и творческих потенциалов человека, воплощение «себя». Принцип <i>развивающего обучения</i> — развитие природных задатков и сущностных сил человека	3) эгоцентризм — противопоставление собственного «Я» общественным интересам (интеллектуальный и культурный эгоцентризм)

В результате сочетания *реальных* позиций педагогических парадигм создаются условия для диалога и консервативно-либерального консенсуса, в котором будут учитываться ценности и нивелироваться недостатки каждой из сторон дуальной оппозиции, способствуя преодолению межпарадигмального противостояния. Поэтому реализация этого процесса будет осуществляться на основе *принципа взаимодополнительности*. В соответствии с этим для нашего исследования важным является мнение Г. Б. Корнетова, который, говоря о цели педагогики XXI в., считает, что необходимы преодоление неприятия «чуждых» теорий, концепций и переход от их непримиримой взаимной критики к конструктивному диалогу, способствующему «культивации уникальности каждого педагогического проекта, богатого потенциальными смыслами». Однако конструктивный диалог между противоположными позициями может состояться, если между субъектами или социальными группами существует взаимопонимание на основе *толерантности* — примирения с инакомыслием и уважения других взглядов, которые имеют образовательную ценность и заслуживают внимания. Таким образом, *толерантность есть «золотая середина, равновесие между двумя крайними непримиримыми позициями»* (Дж. Локк).

Появление дуальной оппозиции в отечественном образовании связано с введением христианства на Руси. По мнению исследователей (А. С. Ахиезер, А. Л. Янов), в этот период впервые обозначился процесс раскола общества. Если вначале христианство выполняло просвещенческую миссию, выступало как тенденция обновления, преобразования общества (либеральное направление), то впоследствии оно оказалось подвержено закономерной эволюции в этноконфессиональном направлении (православие), став частью традиционализма в России и национально-консервативной составляющей отечественного образования. В конце XV — начале XVI в. внутри православной церкви наблюдается «церковное нестроение» или внутриконфессиональная интолерантность. Обозначились две оппозиции: консервативное направление — *иосифлянство*, выступающее за «растворение индивидуальности в Церкви», единомыслие и сохранение «русийской старины», и либеральное — *нестяжательство*, смиренное подвижничество, проповедовавшее идею внутренней свободы человеческого духа. Однако идеи иосифлянства более соответствовали мировоззрению русского человека, который в единомыслии, однообразии обычая видел крепость русского государства и сохранение своей этнокультурной идентичности.

Поэтому основу образовательной политики составила ветхозаветная система ценностей с присущими ей патриархальными нравами, строгостью и жесткостью воспитания. В результате такой трансформации русское православие неизбежно стало дистанцироваться от «фундаментальной космополитической» установки западного христианства, превращаясь постепенно в «охранительный» национально-государственный институт. Вследствие этого в России отрицательное отношение к «латинянам», научным знаниям становилось все

более устойчивым, а образование приняло форму «воспитательного обучения» (П. Ф. Каптерев), морализаторства.

В процессе просветительских реформ Петра I произошел инверсионный переход от патриархально-консервативной к европейско-либеральной системе ценностей, когда приоритет отдавался цивилизационно-техническому развитию российского образования в отрыве от его культурно-аксиологической составляющей — воспитания. Но превращение «воспитательного обучения» из единого церковного в многообразное профессионально-практическое обучение было необходимым моментом развития отечественного образования, «иначе бы русская педагогика не сдвинулась со своего церковного якоря» (П. Ф. Каптерев).

Период между двумя великими реформами — «петровскою реформой порядков и екатерининскою реформой умов» — был, по словам В. О. Ключевского, «дурным переулком», в котором еще глубже обозначился раскол (противостояние) в обществе и образовании вследствие усиления сословности. В этот период государственная образовательная политика при отсутствии «должного» воспитания приняла «уродливую» форму поверхностного подражания всему европейскому с презрительным отношением ко всему русскому.

Эпоха просвещенного абсолютизма отмечена переориентацией с профессиональной на общеобразовательную школьную систему, на *воспитание* «новой породы людей». Не умоляя успешной деятельности в области отечественного образования Екатерины II и ее сподвижника И. И. Бецкого, нельзя не отметить односторонность их просветительского похода. Образовательная политика основывалась на гуманной идее И. И. Бецкого о «верховенстве сердца в духовной природе человека, о превосходстве его над разумом», что соответствовало национально-православным воспитательным традициям. Такой взгляд успешно мирился с энциклопедизмом учебных курсов — «знать все, но чрезвычайно поверхностно и неосновательно, и не знать ничего обстоятельно и глубоко» (П. Ф. Каптерев). Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в екатерининский период образование осуществлялось на основе консервативной парадигмы, но с элементами либерализации — обращение в вопросах воспитания и обучения к европейской философско-педагогической мысли (Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро, К. А. Гельвеций, Вольтер, Ф. М. Grimm). Главным изъяном «просветительной философии» стала «галломания» — подражание всему французскому, которое закладывалось еще в елизаветинские времена. Вследствие этого русское дворянство лучше говорило и писало на французском языке, чем на родном. Такое бездумное подражательство усилило внутренний раскол России, создав пропасть между «образованной» элитой и основной массой неграмотного и полуграмотного населения, тем самым способствовало формированию *негативной национальной идентичности* в высшем российском обществе.

Во второй половине XVIII в. попытки преодоления пренебрежения к национальной культуре, научным знаниям и поверхностного подражания Западу

были предприняты сначала М. В. Ломоносовым и его учениками Н. Н. Поповским, А. А. Барсовым, а затем Н. И. Новиковым и его сподвижникам по московскому кружку. Их деятельность, мы полагаем, была проявлением своеобразной национальной толерантности в отечественной педагогике и образовании — согласования европейского образования с «национальной самобытностью».

В XIX в. государственная политика в области образования была более противоречива и приобрела *инверсионно-реверсивный характер*. Это проявлялось в постоянном противоборстве реформ и контрреформ. Одна педагогическая парадигма (либеральная) резко сменялась другой (консервативной), затем осуществлялся обратный процесс. В начале XIX в. реформирование ориентировалось на европейское просвещение, строилось на всеобщности, преемственности всех ступеней образования, частичной его секуляризации (например, в гимназиях не преподавался Закон Божий). К концу царствования Александра I и особенно в николаевскую эпоху происходило усиление клерикализации школьной политики, сократился курс общеобразовательных предметов, был введен полицейский надзор за благонадежностью преподавателей и учащихся. Концептуальную основу отечественного образования составила доктрина «охранительного просвещения». Идеологическими принципами образовательной политики стали «православие, самодержавие, народность» (С. С. Уваров).

Начальный период правления Александра II ознаменовался либерализацией общественной жизни и отечественного образования. Преобразования 1860-х гг. стали переломным моментом в истории российского государства, важной частью которых была школьная реформа. Она носила системный характер и затрагивала почти все звенья системы образования. Это свидетельствовало о начавшемся впервые в истории отечественного образования конструктивном взаимодействии государства (власти) и общества (педагогического сообщества). Затем постепенно менялся вектор образовательной политики правительства, а при Александре III произошло возвращение к идеологической триаде «православие, самодержавие, народность». Причины инверсии заключались в нестабильной ситуации в обществе, вызванной как внешними факторами (войны, буржуазные революции в Европе), так и внутренними (восстание декабристов, царевубийство, террор). Таким образом, усиление радикально консервативного начала являло собой правительственную реакцию на «западное вольнодумство» и проникновение в умы подрастающего поколения «прагматического цинизма».

В 30-х гг. XIX в. консервативно-либеральная дуальная оппозиция в российском обществе приобрела зримую форму. Выделяются два направления отечественной мысли — славянофильство (И. В. Киреевский, К. С. Аксаков, А. С. Хомяков) и западничество (П. Я. Чаадаев, Н. И. Тургенев, Т. Н. Грановский, А. И. Герцен, В. Г. Белинский). Первое отстаивало идеи культурной самобытности и «духовного превосходства» России перед Западом, второе придерживалось образа цивилизационной «отсталости» ее и необходимости «ус-

корящегося развития». Несмотря на идейное противоборство, среди славянофилов были отдельные представители, которые призывали к *примирению* сторон с точки зрения национальных интересов России. Так, И. В. Киреевский убеждал А. С. Хомякова в неизбежности и необходимости «третьего, срединного пути» развития российского государства, гармонично сочетающего идеи национальных традиций России с освоением европейского просвещения для органичного вхождения в мировую цивилизацию.

Отличительной чертой второй половины XIX в. являлись активизация общественного фактора и формирование впервые в стране общественно-педагогического движения. Если первоначально государственная власть самостоятельно определяла направление образовательной политики, то с развитием отечественной философско-педагогической мысли ситуация меняется. Государство (правительство) идентифицируется с консервативным «охранительным» началом. Общество — с либеральным направлением, преобразовательной силой. Однако российское общество отличалось своей неоднородностью и включало представителей различных направлений философско-педагогической мысли. Эволюционно-гуманистическое направление объединяло представителей как умеренно-консервативного (В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, С. П. Шевырев), так и либерального направлений (Н. И. Пирогов, Т.Н. Грановский). Н. И. Пирогов первостепенное значение придавал обучению, знаниям. В преподавании, по его убеждению, «воспитательный элемент» не должен стоять на первом месте, т. к. «учитель не должен забывать свою прямую цель — систематическую передачу знаний, при этом помня и о второй задаче — воспитании». К. Д. Ушинский, не отвергая положительный опыт европейского образования, приоритет отдавал принципу народности воспитания, нравственно-религиозному элементу русского воспитания, особенно в начальной школе и семье. Философия ненасилия Л. Н. Толстого и его теория «свободного воспитания (образования)» представляли собой синтез влияния идей славянофильства, западных мыслителей — Ж. Ж. Руссо, А. Шопенгауэра (сострадание как основа морали) и бахаизма — восточного религиозно-нравственного учения, проповедующего идею терпимости и братства. Первостепенное значение он придавал духовно-нравственному воспитанию. Несмотря на разные приоритеты в образовании, все они выступали за формирование «цельного человека», за реформирование, гуманизацию и демократизацию школьной политики. В этом направлении прослеживаются идеи национальной толерантности в отечественном образовании.

Революционно-демократическое направление (Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев), состоявшее в основном из разночинской «интеллигенции», критикуя крепостнически-сословную государственную политику в сфере образования, пропагандировало материалистические идеи и отстаивало необходимость формирования «новых людей», способных стать проводниками переустройства общества. По мнению представителей русского зарубежья и отечественных исследователей (С. Л. Франк, В. В. Леонтович, А. И. Солженицын,

А. А. Ивин, В. С. Жидков), эта новая нигилистическая сила впоследствии приняла форму *радикализма*, которая внедрялась в консервативно-либеральную дуальную оппозицию, отвергая ценности как одной, так и другой парадигмы, разрушая любые попытки их сближения террористическими актами. Однако правительство порой отождествляло леворадикальное направление с либеральным, объединяя их в одну либеральную структуру, что выразилось в сдерживании преобразовательных процессов и возвращении к доктрине «охранительного просвещения».

На рубеже XIX — XX вв. приверженность правительства к классической консервативной образовательной политике уже не отвечала требованиям российской действительности того периода. Усилилась общественная и частная инициативы в образовательной сфере, активизируя общественно-педагогическое движение за реформирование народного образования. Одним из ведущих научно-практических направлений становится «новая гуманистическая педагогика», в основе которой были идеи развития способностей ребенка и антропологического обоснования воспитания (П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, Н. Ф. Бунаков). Гуманистический подход в образовании представлял собой синтез реальных консервативной и либеральной педагогических парадигм (см. табл. 1 и 2), приверженцы которых с разных сторон подходили к образованию целостного человека.

Россия этого периода отличалась бурным развитием философской мысли. Основополагающими для понимания необходимости диалога и достижения консервативно-либерального национального согласия являлись идеи философии «всеединства» В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, С. Л. Франка и других. Таким образом, сформировалась влиятельная общественная сила, определявшая перспективы развития отечественного образования, а в 1910-х гг. стали проявляться определенные положительные тенденции совместного участия государства (власти) и общества в школьном реформировании. Одним из важных документов этого периода был проект демократической реформы системы российского образования, разработанный В. И. Чарнолуским и Г. А. Фальборком, поддержанный министром народного просвещения П. Н. Игнатьевым. Свидетельством национального согласия явилось то, что основные положения проекта разделяли представители как либерального, так и консервативного направлений.

Во второй главе **«Консервативные и либеральные концепции развития отечественного образования в новых социально-политических условиях первой половины XX века (1917—1955 гг.)»** рассматриваются возможности национального консенсуса в отечественном образовании после Февральской революции; раскрываются особенности сосуществования педагогических парадигм в период советской трансформации отечественного образования. Выделены четыре этапа этого периода: *буржуазно-демократический* (февраль—октябрь 1917 г.), *радикально-реформистский* (ноябрь 1917—1920 гг.), *утилитарно-технократический* (1921—1930 гг.), *унитарно-авторитарный* (1931—1955 гг.).

Буржуазно-демократические преобразования России, начавшиеся с февраля 1917 г., дают основания включить первый этап в период кардинальной переустройства всего общественного устройства в стране. Педагогическая наука этого периода в лице выдающихся ученых П. Ф. Каптерева, И. М. Гревса, В. П. Вахтерова, В. И. Чарнолуцкого, С. И. Гессена продолжала следовать положениям, выдвинутым в первое десятилетие XX в.: *создание единой школы, идея развития и гармонии в образовании, идея единства национального и общечеловеческого в образовании, автономность и аполитичность школы.*

Сущность единой школы заключалась в упразднении традиционного дуализма народной и средней школы посредством переустройства первой в начальную школу, служащую фундаментом для всех других видов школы высшего типа. Задача единой школы состояла в обеспечении каждой личности права получить образование, отвечающее ее способностям и потребностям. Основная идея заключалась в реализации принципа равенства всех людей. В этом смысле идея единой школы базировалась на идеологии демократизма, которая привнесла новое содержание в главные принципы либерализма — свобода, равенство и братство. Эта идеология вышла за рамки классического либерализма, став «идеологией демократического нелиберализма» (С. И. Гессен), которая стремилась защитить и расширить права человека. Общество должно было обеспечить каждому ребенку не минимум, как традиционно существовало, а скорее *максимум образования*, соответственно его способностям и трудолюбию.

Идея развития и гармонии в образовании рассматривалась с точки зрения примирения и согласования интересов человека и общества. В педагогическом процессе единство обучения и воспитания рассматривалось через единство индивидуализации и социализации. Индивидуализация означала «познание себя», раскрытие способностей человека и, тем самым, *развитие свободной индивидуальности*. Социализация как приобщение к культуре общества, освоение ее, предусматривала формирование гуманной и добродетельной личности. Педагогический процесс должен был начинаться с освоения национальной культуры и постепенным восхождением к осмыслению общечеловеческих ценностей. Таким образом, концепция единой школы сочетала конструктивные идеи либеральной и консервативной направленности, представляя собой «либеральный консерватизм» (по П. Б. Струве). При этом необходимо отметить, что акцент был сделан на процесс обучения, на *идею развития* — либеральную составляющую образования.

Концепция «новой народной школы» была предложена П. П. Блонским (1916—1917 гг.), в которой гармонично сочетались национальные традиции и инновации в образовании. Новая народная школа понималась им не только как школа учения, но и школа «организации всей жизни ребенка, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению». Впоследствии отдельные положения его концепции были использованы А. В. Луначар-

ским и Н. К. Крупской при создании «Единой трудовой школы» и пионерского движения, в частности идея «социального труда». Таким образом, буржуазно-демократический этап характеризовался стремлением к консервативно-либеральному консенсусу.

Радикально-реформистский этап представлял собой смешение радикализма, консерватизма и либерализма. Он еще не находился в жесткой конфронтации с предыдущим этапом и даже был проникнут демократическим пафосом «Единой трудовой школы». В то же время советская власть рассматривала школу как «третий фронт» — проводника классовой большевистской идеологии и политики, как фактор, способствующий легитимизации нового правительства. На этом этапе образовательная политика носила двойственный узко прагматический характер. С одной стороны, власть использовала «старую» педагогическую интеллигенцию, с другой стороны, постепенно отстраняла видных деятелей дореволюционной педагогической мысли от активного участия в деле просвещения как «социально чуждых» (П. Ф. Каптерев, И. М. Гревс, К. Н. Вентцель, В. И. Чарнолуский, И. И. Горбунов-Посадов и многие другие).

Утилитарно-технократический этап советской педагогики и школы был тесно связан с новой экономической политикой, что означало замену идеалов коммунистической утопии «трезвой практикой государственного капитализма» и диктатурой коммунистической партии. На смену идеала «политехнически» развитой личности (Н. К. Крупская) приходит, по определению С. И. Гессена, «идеал коммунистически-профессионального образования». Предлагались различные концепции образования: «отмирания школы» и организация нового типа учебного заведения «школа-производство», «социального инженеризма» и создания новой «индустриальной педагогики».

С усилением классового подхода в школе стала выдвигаться идея «пролетаризации воспитания всех детей» (А. В. Луначарский) и превращения ее в «пролетарскую индустриальную школу». На этом этапе широкий характер приобрело *культуртрегерство* — навязывание и внедрение марксистской идеологии во все сферы жизнедеятельности общества и, особенно в систему образования и педагогическую науку. Через систему «выдвиженчества» формировались надежные марксистские кадры. Вследствие этого активизировалась борьба с «левым» и «правым» уклонами в образовании и науке. Таким образом, закладывались основы будущего тоталитарного режима.

Однако проведенный нами анализ убеждает в том, что второй этап советской образовательной политики характеризуется своей противоречивостью. Несмотря на жесткое идеологическое давление, 20-е гг. вошли в историю отечественной педагогики как период творчества, поиска, находок и инноваций. Такие успехи связаны с именами выдающихся педагогов и ученых (А. С. Макаренко, Н. И. Попова, В. Н. Сорока-Росинский, М. М. Пистрак, И. В. Ионин, А. П. Пинкевич, А. К. Гастев). Этот этап отличался бурным развитием педагогики, ведущими направлениями которой были биогенетический (В. М. Бехте-

рев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, М. Я. Басов) и социогенетический (С. С. Моложавый, А. С. Залужный, С. Т. Шацкий) подходы. Главным принципом биогенетического подхода была идея развития, приоритет отдавался процессу индивидуализации, что отражает сущность либеральной педагогической парадигмы (табл. 2). Представители социогенетического или социально-педагогического подхода акцентировали внимание на определяющей роли среды для успешного развития и личностного роста ребенка, его социализации, что составляет основу консервативной педагогической парадигмы (табл. 1). Эти направления находились в определенной оппозиции друг к другу. Но дискуссии по выяснению приоритета в воспитании были естественным состоянием молодой науки.

На первом и втором советских этапах ведущими были следующие педагогические парадигмы: *радикально-консервативная* — а) приоритет воспитания над обучением, обучение рассматривалось как «метод» воспитания; б) духовность заменялась идеологией, провозглашалась «пролетарская мораль», православная религия вытеснялась марксизмом, утверждался фидеизм в форме «идейного абсолютизма»; в) гипертрофированное преувеличение коллективной трудовой деятельности в ущерб умственной, индивидуальной; *радикально-либеральная* — а) внедрение марксизма: классовый подход в образовании, противопоставление интернационализма патриотизму; б) утилитарно-технократическая образовательная политика: политехнизм в образовании, идеи создания школы-производства и «механизации воспитания».

Унитарно-авторитарный этап советской педагогики и школы являлся отражением *радикальной консервативной педагогической парадигмы*. В соответствии со сталинской концепцией «усиления классовой борьбы по мере продвижения социализма» стремительно нарастала идейно-политическая интолерантность в образовании и педагогической науке. Отличительной чертой этого периода стали массовые репрессии ученых, деятелей культуры, учителей и педагогических работников. Идейная примитивизация интеллектуального уровня подрастающего поколения способствовала быстрому и легкому усвоению коммунистической идеологии тоталитарного режима, формированию феномена иллюзорного (искаженного) сознания, рождавшего наивную веру в скорое построение «светлого коммунистического будущего» в условиях массовых репрессий. Во второй половине 30-х гг. в условиях приближения войны для морально-политической консолидации общества и укрепления тоталитарной власти оформляется концепция «советского патриотизма». Идея пролетарского интернационализма становится менее актуальной. Необходимо подчеркнуть, что во время Великой отечественной войны военно-патриотическое воспитание способствовало духовному единению страны, результатом которого стал массовый подвиг советского народа в борьбе с фашизмом. Однако после войны продолжается идеологическое давление на культуру, науку, образование, а военно-патриотическое воспитание усиливается национал-коммунистической идеологией (пропаганда исключительности советского государственного строя и «русский при-

оритет» во всех областях науки и культуры).

Для советской школы и педагогики этого этапа характерны следующие черты: 1) огосударствление сферы образования и жесткий контроль со стороны власти; 2) самодостаточность и изолированность от мировой педагогической мысли; 3) противопоставление общественного воспитания семейному; 4) превращение педагогической науки в директивно-управляемый орган государственной власти; 5) «опрошение» науки и культуры, утверждение «педагогического формализма» — образовательный минимум, обучение «твердым», идеологически выверенным знаниям; 6) репрессии и пренебрежительное отношение к интеллигенции («прослойке»). Если начальные этапы советской образовательной политики характеризовались *классовой нетерпимостью*, то сталинская школа и педагогика отличались *социалистической интолерантностью* (непримиримостью) советского патриотизма, которая внедрялась в сознание подрастающего поколения, формируя антиномию: «мы — они», «свои — чужие», «наши — не наши».

В третьей главе **«Взаимодействие консервативной и либеральной педагогических парадигм в отечественном образовании во второй половине XX — начале XXI в.»** раскрывается характер взаимоотношений педагогических парадигм в отдельные периоды развития советского государства: «оттепели», «стагнации», «перестройки» и перспективы их гармонизации в новых социально-политических условиях современной России.

В развитии советской школы и педагогической науки второй половины 50-х начала 80-х гг. XX в. преобладали тенденции «парного характера» инверсии в отечественном образовании: реформа-контрреформа, которые зависели от смены руководства страны и государственной политики. Наблюдался инверсионный процесс не только между либеральной и консервативной педагогическими парадигмами в рамках коммунистической идеологии, но и проявлялась внутрипарадигмальная инверсия (официальная и неофициальная педагогическая теория и практика). В соответствии с политикой «догоняющей модернизации» периода «оттепели» в процессе обучения и «связи его с жизнью» осуществлялась технократическая деформация образования в сторону производственного обучения, математических и естественных наук. Если в общественной жизни были допущены определенные либерально-демократические свободы, то школа внешне оставалась государственно-регулируемой системой. Однако внутри неофициального школьного сообщества зарождались педагогическая инициатива и стремление к творчеству. Олицетворением педагогического творчества этого времени был В. А. Сухомлинский. «Педагогика духовности» талантливого учителя была попыткой создания гуманистической педагогической системы, основанной на приоритете общечеловеческих ценностей, гармоничном сочетании культурных традиций и инноваций в единстве воспитания и обучения. В своей педагогической деятельности он стремился к согласованию консервативных и либеральных ценностей. Впоследствии, в период «стагнации», В. А. Сухомлинский будет подвергнут жестокой критике

со стороны представителей официальной педагогики, которые инкриминируют ему «искажение целей коммунистического воспитания», назвав его концепцию «абстрактным гуманизмом», несоответствующей «воспитательным идеалам партии».

Стабилизационная контрреформа 1964 г. преследовала цель возвращения к прежним, традиционно сложившимся советским ориентирам: «твердые», идеологически выверенные знания, коллективистские ценности, политехнизм, советский патриотизм и социалистический интернационализм. В то же время в недрах официальной педагогики (консервативной педагогической парадигмы), благодаря модернизационным процессам периода «оттепели», появляются новые направления в дидактике — проблемное и развивающее обучение (В. В. Давыдов, М. А. Данилов, Л. В. Занков, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, Д. Б. Эльконин), обосновывается идея индивидуализации обучения (А. А. Кирсанов), разрабатываются системный и комплексный подходы к воспитанию и обучению (Ю. К. Бабанский, Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова), исследуются социально-педагогические проблемы (В. Д. Семенов). В 70—80-х гг. формируется сообщество педагогов-новаторов (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин). Это свидетельствовало о существовании и развитии либеральной педагогической парадигмы в период стагнации. Однако в целом, школа и общество были закрытыми системами от проникновения «вредной буржуазной идеологии», информация — дозированной, качество образования определялось усвоенными учащимися знаниями основ наук с опорой на память. Критерием эффективности воспитания считалось количество проведенных воспитательных мероприятий. По определению Ш. А. Амонашвили, существовала «авторитарно-императивная педагогика».

В период «перестройки», в условиях «нового политического мышления», в СССР возникает общественно-педагогическое движение за реформирование системы образования. В 1988 г. был создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа», объединивший ученых и учителей, среди которых были Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Д. Б. Кобалевский, Б. М. Неменский, А. В. Петровский и многие другие. Впервые в истории отечественного образования педагогической общественностью была предложена научно обоснованная концепция реформы образования (документы «Концепция общего среднего образования» и «Положение о средней общеобразовательной школе»), в которой обосновывались новые принципы национальной образовательной политики и государственно-общественного управления образованием. Впоследствии эти документы составили основу реформы образования 1992 г.

Концептуальные идеи и принципы новой образовательной политики отражали сущность умеренно-либеральной педагогической парадигмы (ключевая идея — развитие). Консервативная парадигма продолжала опираться на советские традиции коммунистического воспитания. Хотя благодаря отдельным

педагогам (Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковский, И. П. Иванов и другие) утверждался творческий подход к воспитанию, который был ориентирован на интересы ребенка, его поддержку в личностном становлении, и создание «ситуации успеха» (А. С. Белкин).

В процессе трансформации общественно-политической и экономической жизни страны (1991—1995 гг.) произошла абсолютизация либеральной педагогической парадигмы, направленной на демократизацию, гуманизацию и гуманитаризацию образования. Свобода педагогического творчества позволила многим учителям реализовать свои инновационные проекты по созданию авторской школы (А. Н. Тубельский, А. В. Хуторской, И. Ф. Гончаров, Е. А. Ямбург). Однако, несмотря на позитивные процессы, связанные с освобождением от коммунистической идеологии, в педагогике и школьной политике образовался духовно-нравственный вакуум. Акцентуация на идее развития оставляла без особого внимания процесс воспитания, культурно-аксиологический компонент системы образования, способствующий формированию нравственных ценностных установок подрастающего поколения. Так цивилизационно-либеральный подход в образовании был фактически сведен к узко утилитарному технологизму и поверхностному заимствованию западных образовательных моделей. Отсюда позитивные либеральные идеи без учета российских культурных традиций, без соответствующего новым реалиям воспитательного процесса на практике способствовали реализации лишь односторонней направленности развития системы образования, искажающей сознание подрастающего поколения, для которого характерным стал моральный индифферентизм, ориентация только на материальные ценности, негативная национальная идентичность. Таким образом, абсолютизация либеральной педагогической парадигмы и недооценка конструктивных консервативных идей и практик привели к нарушению равновесия в отечественном образовании.

На рубеже XX—XXI вв., учитывая просчеты предыдущего этапа реформирования, начался процесс, ориентированный на сбалансированное развитие отечественного образования. Важным направлением педагогической науки и практики становится «лично ориентированная модель образовательного процесса» (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, М. Н. Дудина, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). В этом направлении акцент делается на развитии лично-смысловой сферы ребенка, способствующей *«воспитанию человека культуры»*. На наш взгляд, эта концепция в большей степени соответствует конструктивной реальной консервативной педагогической парадигме. В это время актуальными становятся проблема поиска консенсуса разнообразных духовных ценностей как целей образования (Н. Д. Никандров) и идея поликультурности воспитания и образования (А. Н. Джуринский, А. А. Сыродеева). Особый смысл приобретает *идея гармонизации*, сочетания противоположных тенденций, несущих в себе прогрессивное начало: общечеловеческого и национального, цивилизационного и культуротворческого, духовного и материального, индивидуального и общественного. В соответствии с этим в педаго-

гической науке и образовании обосновывается необходимость гармонизации «интеллектуального развития ребенка, его эмоционально-чувственной сферы и практического интеллекта» (В. И. Загвязинский), взаимодополнения двух образовательных парадигм — «когнитивной и аффективно-эмоционально-волевой» (Е. А. Ямбург). Таким образом, в этот период стратегия образования направлена на достижение определенного равновесия между либеральной и консервативной педагогическими парадигмами, необходимого для устойчивого, поступательного развития отечественного образования.

Однако в начале XXI столетия наблюдается тенденция, ориентированная на абсолютизацию консервативного начала в образовании, — усиление влияния государства на систему образования («насаждение» ЕГЭ, стандартизация образования) и подключение к воспитательному процессу православной церкви, позиция которой неоднозначна. На наш взгляд, эта тенденция может нарушить начинающийся процесс гармонизации в отечественном образовании, что неоднократно наблюдалось в российской истории. Исследование показало, что плодотворное развитие отечественного образования возможно лишь при условии согласования позиций государства (власти) и педагогической общественности (ученых, учителей), участия в образовательной политике всех субъектов образовательного процесса, где каждая из сторон выполняет свои функции.

Необходимо отметить, что с конца 80-х гг. XX в. на европейском пространстве активно началась структурная *реформа национальных систем высшего образования* (Болонский процесс). Цель ее — повышение мобильности студентов, возможности трудоустройства, рост конкурентоспособности европейского высшего образования, потому что именно высшее образование, как говорится в документах, «играет жизненно важную роль в укреплении мира, взаимопонимания, толерантности и создании взаимного доверия между народами и странами». Россия как член Совета Европы, присоединившаяся к Болонскому процессу в 2003 г., постепенно внедряет его основные положения в отечественное образование, хотя эти шаги, на наш взгляд, порой носят непосредственный и недостаточно продуманный характер. Причину этого мы видим в отсутствии научно обоснованной национальной образовательной политики, несогласованности позиций представителей консервативного и либерального направлений в отечественном образовании, отсутствии между ними конструктивного критического диалога, основанного на толерантности. После принятия ООН международного документа «Декларация принципов толерантности» (1995 г.) феномен толерантности рассматривается как важный стабилизирующий фактор общественного развития в поликультурном пространстве.

В четвертой главе **«Национальная толерантность — нравственная основа формирования консервативно-либерального консенсуса в отечественном образовании»** рассматривается эволюция смысла толерантности в истории философско-педагогической мысли; анализируются понятия «национальная толерантность», «этническая толерантность» и «межнациональная толерантность» в их сравнении; определяется сущность национальной толе-

рантности в отечественном образовании. Анализ научной литературы позволил проследить эволюцию смысла толерантности, который не сводится лишь к терпению (смирению). Эти понятия однородны, но разнообразны в своей сущностной характеристике. Они могут в отдельных случаях выступать как тождественные, но содержательно и функционально различны. Толерантность – более широкое нравственное понятие, означающее признание, принятие, понимание «инаковости» и уважение других культурных традиций. Как особое социально-духовное явление толерантность характеризуется сознательной активной позицией, направленной на *диалог* и *уважение* иных взглядов гуманистической направленности, которые имеют определенную значимость и заслуживают внимания, что предполагает заинтересованное отношение к «другому» и готовность осуществлять взаимодействие и сотрудничество.

По мнению К. Р. Поппера, толерантность является одним из *нравственных принципов*, лежащих в основе науки, научных дискуссий. Сегодня феномен толерантности осмысливается не просто как абстрактный философский идеал, а, как никогда, широко признается общечеловеческой ценностью и практическим условием выживания и развития цивилизации, диалога и глубинного конструктивного взаимодействия разных культур. Следовательно, толерантность как *«нравственная основа для выживания»*, имеет аксиологическое основание в поликультурном мировом пространстве и становится институционализирующимся образованием, возводится в ранг обязательной для исполнения общественной нормы.

Среди различных видов толерантности необходимо различать национальную толерантность как общегосударственную форму, этническую толерантность как общественную форму в отношении к различным этническим группам, межнациональную толерантность как межгосударственную форму проявления этого феномена. В широком смысле *национальная толерантность* рассматривается как «гармония в многообразии», допускающая сосуществование различных социальных, экономических, политических и культурных интересов, воззрений, идеологий, гуманистической направленности внутри российского государства. Национальная толерантность в отечественном образовании представляет собой своеобразный путь к общегосударственному консенсусу консервативной и либеральной педагогических парадигм, признающая ценность каждой из них. Противостояние этих педагогических парадигм нужно рассматривать как диалектическое противоречие. Г. В. Ф. Гегель, определяя противоречия как «корень всякого движения и жизненности», выдвинул *идею синтеза* (сочетания), единства противоположностей, заключающую в себе истину. Эта идея касалась движения духа и деятельности самого человека, и стала осмысливаться как поиск *синтеза через диалог*. Однако существование диалога между дуальной оппозицией возможно на основе толерантности, признающей «ценности разномыслия и позволяющей, сохраняя свое, принимать чужое стремление к истине» (Е. А. Ямбург). Формирование национальной толерантности в отечественном образовании рассматривается нами как медиаци-

онный (посреднический) процесс. Медиация (по А. С. Ахиезеру) предполагает некоторый промежуточный вариант, некоторое, возможно, сложное соотношение внутри взаимопроникновения полюсов дуальной оппозиции, отвечающее новым, более сложным условиям. Медиация развивается через углубление диалога, а результатом ее является то, что Н. А. Бердяев называл «срединной культурой». В мировой философской мысли неоднократно подчеркивалась необходимость избегания крайностей и стремления придерживаться «золотой середины» (Аристотель, Дж. Локк), потому что именно в этом заключается нравственная добродетель человека. Национальная толерантность будет способствовать *сочетанию* гуманистических ценностей и способов деятельности консервативной и либеральной педагогических парадигм, когда «частные интересы» уравниваются в результате «общего значения», ведущего к совершенствованию целого — системы отечественного образования и педагогической науки. Следовательно, *национальная толерантность может стать нравственной основой государственной образовательной политики.*

В пятой главе «**Характеристика национальной толерантности отечественного образования: структура, функции, содержание**» рассматриваются структурные компоненты, функциональное предназначение и содержательная составляющая национальной толерантности в отечественном образовании. Исходя из особенностей и функций консервативной и либеральной педагогических парадигм, мы выделили ключевые понятия, отражающие ценностные ориентации каждой из них. Для консервативной парадигмы такими понятиями являются «традиция» и «культура». Культура как сфера духовной жизни людей (в узком смысле) определяет *цели и ценности жизни*, раскрывает *смыслы* человеческого существования и его жизнедеятельности, порождает идею нравственного самосовершенствования человека.

Для либеральной парадигмы ключевыми понятиями являются «инновации» и «цивилизация». Она отражает идею формирования гражданского общества. Цивилизация создает *условия* для жизнедеятельности человека. В образовании это способствует развитию мыслительных процессов, умений и навыков добытия новых знаний и использования их в различных областях, предполагая оптимальные способы достижения поставленных целей. Этимологически эти понятия находятся как бы в разных «измерениях» и в то же время связанные с человеческим целеполаганием, жизнедеятельностью, творчеством. Отсюда синтезирующим началом для этих педагогических парадигм может служить их *гуманистическая направленность*. Если идти от исходного понимания цивилизации, можно представить ее как особую *форму*, которая держит (или сдерживает) стихийные и многообразные проявления социально-культурной жизни общества, отражающие определенное *содержание*.

В социологии (В. А. Бачинин) понятие «цивилизация» рассматривается как искусственная, антропогенная, многоцелевая *социальная система*, которая создает необходимые организационно-технологические *средства* как для преобразования природной среды, так и для обеспечения жизнедеятельности со-

циума, развития его культурного и духовного потенциала. В этом определении раскрывается *смысл цивилизации как внешнего оформления культуры*. Сравнительная цивилизация и культуру, В. А. Бачинин рассматривает их не как две самостоятельные системы, а как единую, целостную «континуальную реальность», где континуум означает *смежный, примыкающий*. Следовательно, культура и цивилизация сосуществуют в тесном взаимопроникновении и взаимодействии, хотя это целое внутренне противоречиво. В соответствии с этим, можно предположить, что и отечественное образование в гармоничном сочетании консервативной и либеральной педагогических парадигм должно представлять собой *«единую, целостную культурно-цивилизационную континуальную реальность»*.

Прагматическое значение национальной толерантности в отечественном образовании раскрывается в ее функциях. Нами выделено пять основных функций национальной толерантности в образовании: менталеобразующая, медиационная, интегративная, коммуникативная, стабилизирующая. *Менталеобразующая функция* впервые была определена Б. С. Гершунским. Эта функция влияет на высшие духовные ценности человека, общества и предназначена для формирования *менталитета толерантности*. Следуя этому положению, ученый-этнолог В. А. Тишков выдвинул идею *«педагогике толерантности»*, которая должна транслироваться через сферу образования и культурной политики. Однако формирование менталитета толерантности в образовании будет возможным, если существует согласованность педагогических позиций и ментальных предпочтений внутри педагогического сообщества. В то же время без национальной толерантности невозможно прекращение противостояния дуальной консервативно-либеральной оппозиции в отечественном образовании.

Национальная толерантность в образовании предполагает учет специфических ментальных особенностей представителей консервативной и либеральной педагогических парадигм, их умонастроений, представлений об идеале образования человека. Ментальность как образ мысли и чувствования, включающая элементы бессознательного и осознаваемого, полностью не может измениться, но может контролироваться сознанием человека. Поэтому, чтобы переосмыслить свои ментальные основания, необходимо изменить свое сознание. В данном процессе особая роль отводится педагогическому сообществу, которое должно стремиться к «интеллектуальной честности» (Б. Рассел), особому нравственному качеству, характерной чертой которого является способность педагога мыслить по своей совести и долгу, сознательно избегая обмана и самообмана.

Сегодня от педагогического сообщества требуется иной подход к осмыслению прошлого, настоящего и будущего российского образования, необходим объективный анализ отечественной истории, педагогической науки, преодоление эгоцентричности и амбициозности своей мировоззренческой позиции, уход от упрощенных, однозначных стереотипов.

Медиационная или посредническая функция предназначена для преодоления инверсионности в отечественном образовании, выявления конструктивных теоретико-педагогических положений и образовательных практик консервативной и либеральной педагогических парадигм, их согласования и поиска срединной парадигмы развития российской системы образования для достижения национального согласия и повышения ее конкурентоспособности в мире.

Интегративная функция рассматривается как своеобразная «духовная интеграция», как со-единение *равноценных* педагогических парадигм, необходимых в модернизации отечественного образования. Это предполагает взаимодействие, взаимодополнение, взаимообогащение и взаимопроникновение педагогических парадигм, но «не сводимых к простой механической сумме интегрируемых компонентов, а принципиально новых, действительно инвариантных, единых» (Б. С. Гершунский), должно быть «*взаимопроникновение с сохранением дистанции*» (М. М. Бахтин). Особенностью интегративной функции является то, что она способствует расширению нравственной составляющей образования, наполняя его *смыслообразующим* содержанием, обогащая научные знания общечеловеческими ценностями и придавая знаниям личностно значимую основу.

Коммуникативная функция национальной толерантности в образовании обеспечивает установление контакта и развитие диалогических отношений на индивидуальном, социально-групповом и культурном уровнях. Однако диалог может состояться в том случае, если между субъектами или социальными группами устанавливается взаимопонимание, обоюдное осознание смысла «движения навстречу», т. е. требуется «*диалогичность понимания*» (М. М. Бахтин), что возможно лишь на основе осознанной толерантности. Коммуникативная функция предназначена быть определенным средством взаимосвязи консервативной и либеральной педагогических парадигм, создающим условия для конструктивного диалога между ними. Желательно, чтобы участники диалога обладали «волей к сомнению» (термин Б. Рассела), стремлением к объективно-разумному осмыслению образовательной деятельности, что предусматривает привнесение в социально-педагогическую мысль тех объективных способов мышления, которые создавали современную науку: умение взвешивать все существенные факторы, выслушивать каждую из сторон, уметь отказываться от не оправдавших себя концепций.

Стабилизирующая функция позволяет уравнивать консервативные и либеральные позиции в образовательной политике, согласовывая педагогические концепции воспитания и обучения, что поможет обрести отечественному образованию состояние гармонично функционирующего социального организма. В процессе реформирования отечественного образования важно «ориентироваться не на одну — пусть самую благую — идею, а на *образ и смысл целого*» (В. И. Зинченко), что придаст устойчивость системе образования и возможность дальнейшего ее совершенствования.

Содержание национальной толерантности в образовании составляют ценностные компоненты консервативной и либеральной педагогических парадигм

в их единстве, представляющие собой основные направления процессов воспитания и обучения. *Первым содержательным компонентом* является сочетание духовно-нравственного воспитания с процессами интеллектуализации образования. Духовно-нравственное воспитание способствует *приобщению* индивида к духовному наследию культуры, подготавливая человека к осмыслению и интериоризации этого наследия для дальнейшего нравственного самосовершенствования, что предполагает необходимость овладения системой научных знаний, познавательных умений, направленных на развитие самостоятельного и креативного мышления, способного к рефлексии и «мыслить о смысле» (В. П. Зинченко). Таким образом, плодотворное развитие отечественного образования должно осуществляться в гармоничном сочетании духовно-нравственного воспитания с интеллектуализацией образования, где первое выступает как *цель*, второе — как *средство* ее осуществления.

Вторым содержательным компонентом является единство патриотического воспитания на поликультурной основе, воспитание гражданина и человека мировой культуры, предусматривающее включение России в систему транснационального образования. Отечественное образование должно быть ориентировано на общечеловеческие ценности, которые вбирают в себя национальные ценности. В то же время они «наднациональны», потому что непосредственно связаны с наиболее полной реализацией прав человека и гражданина, независимо от его конфессиональной и этнической принадлежности (идентичности). Отсюда, нравственная обязанность настоящего патриота, гражданина, по утверждению В. С. Соловьева, — «служить народу в человечестве и человечеству в народе». В соответствии с этим, система отечественного образования должна осуществлять *гражданско-патриотическое воспитание*, которое проникнуто творческой любовью к своей родине в сочетании со здоровой национальной самокритикой и бережным отношением к культурным традициям своего и других народов.

В последнее время чаще всего вместо термина «интернационализм» используют понятия «поликультурное образование» (А. А. Сыродеева), «поликультурное воспитание» (А. Н. Джуринский) или «поликультурное образовательное пространство» (В. П. Борисенков), ориентированные на развитие у подрастающего поколения потребности к «диалогу культур» (В. С. Библер). Поликультурное образование отражает идею единства в многообразии и предполагает формирование положительного образа другой культуры при ценностном восприятии собственной, что является отличительной чертой феномена толерантности. На рубеже XX—XXI вв. появилась возможность создания открытого европейского образовательного пространства для культурного обмена, взаимообогащения и сотрудничества в научно-образовательной сфере, что предполагает реализацию идеи *транснационального образования* (Болонский процесс). Термин «транснациональный» (лат. trans «сквозь, через» + национальный) означает выходящий за пределы одной нации, одного государства, межнациональный. Сущность этой идеи — повышение качества высшего образования, создание «баланса между традицией и инновациями, учет нацио-

нального многообразия, обеспечение гибкости и прозрачности образовательных программ» (из Саламанской Конвенции). Таким образом, транснациональное образование дает возможность России выйти из «национальной замкнутости» и стать равноправным членом мирового образовательного пространства при условии национальной толерантности в отечественном образовании — консенсуса между консервативно-либеральной дуальной оппозицией.

Третьим содержательным компонентом национальной толерантности в отечественном образовании является сочетание личностно-социального воспитания с индивидуализацией обучения, развитием и воспитанием свободной индивидуальности. Современный коллектив (семейный, школьный) мы рассматриваем как своеобразную модель общества, в котором *ребенок учится жить среди людей и вместе с ними*, как условие и средство воспитания и самоопределения личности. Целью личностно-социального воспитания является формирование личностного начала в человеке, поддержка в социальной адаптации, помощь в самоопределении и развитии потребностей в самореализации, саморегуляции, рефлексии, необходимых для воспитания нравственной, эстетической, физической, экологической культуры. Е. В. Бондаревская называет это «культуросозидательной» функцией, с помощью которой осуществляется процесс культурной идентификации человека — «духовной взаимосвязи между собой и своим народом». Поэтому личностно-социальный подход в воспитании является составляющим принципа *культуросообразности*, что отражает смысл реальной консервативной педагогической парадигмы.

Личностно-социальный подход мы отличаем от индивидуального подхода. Индивидуальный подход в образовании, направлен на развитие природных задатков ребенка с учетом его психологических, возрастных и половых особенностей (В. И. Максаква). Индивидуализация обучения понимается как организация учебного процесса, реализующая индивидуальные особенности учащихся и позволяющая создать оптимальные условия для раскрытия потенциальных возможностей каждого ученика (А. А. Кирсанов) и его самоактуализации (А. Маслоу). Тем самым, эти процессы являются отражением принципа *природосообразности*, в основе которого лежит идея развития индивидуальности ребенка как составляющей части реальной либеральной педагогической парадигмы. Отсюда, личность рассматривается как реальная социальная сущность человека, индивидуальность как идеальная психологическая сущность, связанная с индивидуализацией сознания человека. Сегодня в процессе модернизации российского общества и образования осуществляется ускоренный рост самосознания человека. Поэтому важным становится идея гармонизации личностно ориентированного образования с процессами его индивидуализации — развития и воспитания индивидуальности, обретения ею экзистенциального свойства — «свободоспособности» (О. С. Газман), которое, с одной стороны, означает независимость мысли и действий субъекта от внешнего воздействия, самостоятельно и свободно осуществляющего свой выбор, а с другой стороны — персональную нравственную ответственность его за этот акт волеизъявления.

Таким образом, национальная толерантность в отечественном образовании является синтезирующей основой равноценных приоритетов реальных консервативной и либеральной педагогических парадигм (табл. 3).

Таблица 3

**Национальная толерантность в отечественном образовании
(логика равноценных приоритетов)**

Реальная консервативная педагогическая парадигма	← →	Реальная либеральная педагогическая парадигма
Культура (традиции)		Цивилизация (инновации)
Воспитание		Обучение
Принцип культуросообразности (в основе <i>идея сохранения</i>)		Принцип природосообразности (в основе <i>идея развития</i>)
Личностно-социальный подход (социализация)		Индивидуальный подход (индивидуализация)
Личность (социальная сущность человека)		Индивидуальность (психологическая сущность человека)

В соответствии с представленными равноценными приоритетами каждой педагогической парадигмы мы пришли к выводу, что они дополняют друг друга и на основе национальной толерантности могут и должны взаимодействовать на принципе равного представительства сторон (паритета) в образовательной политике. Следовательно, необходим «парадигмальный синтез» (В. И. Загвязинский), исключающий деформацию отечественного образования.

В заключении приводятся основные выводы исследования.

Историко-генетический и историко-логический анализы философской, социально-политологической, педагогической, историко-этнологической и культурологической литературы, осмысление современных реалий мирового и отечественного образовательных процессов подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать следующие выводы.

1. Исследование показало, что для истории отечественного образования характерно консервативно-либеральное противостояние и постоянная инверсия педагогических парадигм, способствовавшие формированию «догоняющего» типа образования, детерминированного нравственно и научно не обоснованной государственной образовательной политикой. Периодическая абсолютизация какой-либо одной парадигмы и обусловленный ею инверсионный характер отечественного образования в виде возвратно поступательного колебания приводят к кризисной ситуации, когда «...внутреннего развития, естественного прогресса у нас нет, прежние идеи вымываются новыми, так как последние не вырастают из первых» (П. Я. Чаадаев).

2. Консервативная и либеральная педагогические парадигмы как дуальная оппозиция являются отражением устойчивых форм общественного сознания, носители которого (ученые, учителя, руководители органов управления обра-

зованием) опираются в своей деятельности на разные ментальные основания, соответствующие их мировосприятию, миропониманию и мироотношению. Однако их взаимоотношения не носят антагонистический характер, а являются диалектическим противоречием двух сторон единого российского историко-педагогического процесса, трудным и долгим путем обретающего гуманистическую направленность.

3. В процессе историко-педагогического анализа выявлено, что в отечественном образовании были периоды, когда происходило сближение реальных педагогических парадигм, политики государства и общественной инициативы (общественно-педагогическое движение 50—60 гг. и конца XIX — начала XX в.). Однако из-за нестабильной политической ситуации в обществе (пропаганда социалистических идей, террор), провоцирующей радикально-консервативную направленность государственной образовательной политики и ужесточение контроля со стороны власти за школой, периоды сближения заканчивались консервативно-либеральным противостоянием, что приводило к межпарадигмальному сбою и деформации развития отечественного образования.

4. Начавшийся в конце 90-х гг. XX в. процесс гармонизации, направленный на сбалансированное развитие отечественного образования, инициированный научно-педагогической общественностью, сегодня испытывает определенные трудности в связи с непоследовательной государственной образовательной политикой, которая, с одной стороны, декларирует идею модернизации и включения России в Болонский процесс, с другой стороны, осуществляет директивное управление — обязательность проведения ЕГЭ, введение новых образовательных стандартов, ведущих к опрошению российской системы образования, лишая ее интеллектуально-творческой гуманитарной составляющей. Поэтому для поступательного развития отечественного образования осмысление историко-педагогического опыта приобретает особую значимость, способствует предотвращению возможности возврата к ошибкам российского прошлого.

5. Для осмысления перспектив дальнейшего развития отечественного образования ценно, что консервативная педагогическая парадигма способствует сохранению и укреплению национально-культурной идентичности, а либеральная — ориентирована на общечеловеческие ценности и инновации в образовании. Консервативная оппозиция, как показывает историко-логический анализ, справедливо сдерживала порой слишком изменчивую, непостоянную и увлекающуюся поверхностными заимствованиями либеральную оппозицию, пренебрегающую отечественными педагогическими традициями. В свою очередь либеральная оппозиция препятствовала распространению формализма в образовательной политике, единообразного устройства системы образования, чрезмерного следования государственным директивам, программам, стандартам и указаниям, лишаящим творческой инициативы педагогическую теорию и практику. Следовательно, каждая из них остро нуждается друг в друге, так

как, обладая явными достоинствами, взаимодополняет, стимулирует и корректирует другую парадигму.

6. Преодоление внутренне разрушающей инверсии в отечественном образовании и изменение вектора его движения, направленного на реализацию опережающей стратегии развития образовательной сферы в целом, возможно на основе формирования национальной толерантности — нравственно направленного медиационного процесса, гармонично сочетающего ценностные компоненты консервативной и либеральной педагогических парадигм. Успешность реформ, по нашему мнению, определяется степенью способности общества отгеснять инверсию из определяющих социально-политических сфер и наращивать значимость медиации.

7. Исследование открывает возможность для развития новой области педагогической науки — *педагогической политологии*. Политология является наукой, исследующей участие людей в политической жизни, процесс их взаимодействия с властными структурами (А. С. Панарин), которая ориентируется на консенсус и взаимопонимание. Педагогическая политология — наука о сущности, закономерностях, принципах, содержании и формах образовательной политики, исследующая взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Подлинным субъектом образовательного процесса можно стать при условии активного творческого участия в образовательной политике государства. Педагогическая политология должна выступать по отношению к государственной политике в сфере образования как наука к практике, развивающая следующие направления образовательной политики:

- определение *перспективы* развития системы отечественного образования и его модернизации, научного обоснования стратегических направлений, нравственных приоритетов общественного развития и *опережающих* возможностей собственно образовательной сферы в реализации этих приоритетов;
- педагогическое *прогнозирование* и *проектирование* развития отечественного образования с опорой на отечественный историко-педагогический опыт, историческую ретроспекцию сравнения для учета социальных рисков;
- признание *приоритетности образования* по отношению к отраслям экономики, повышения престижа педагогического образования в обществе, его системного финансового, материально-технического, кадрового, правового, научно-методического и информационного обеспечения;
- определение различных форм взаимодействия отечественного образования с мировым образовательным пространством (сотрудничество, кооперация), способствующих свободной и равноправной транснациональной интеграции с сохранением своей национально-культурной идентичности;
- взаимодействие государственных и негосударственных (общественных, частных) образовательных учреждений, действующих на началах нормативно-правового равенства, самостоятельности с учетом региональных и

местных особенностей при соблюдении государственных образовательных стандартов, обеспечивающих единое образовательное пространство Российской Федерации.

8. Национальная толерантность как нравственная основа отечественного образования должна стать ценностно-целевым компонентом государственной образовательной политики, реализация которой потребует обновления целенаправленного содержания образования для достижения единства воспитания и обучения, ценностно-смыслового и информационно-технологического, национального и общечеловеческого, культуротворческого и цивилизационного компонентов, отражающих гармоничное сочетание реальных консервативной и либеральной педагогических парадигм. В результате отечественное образование будет представлять собой *единую, целостную культурно-цивилизационную континуальную реальность*.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИССЕРТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ:

Монографии и учебные пособия

1. *Днепророва, Т. П.* Национальная толерантность в биполярном отечественном образовании: монография / Т. П. Днепророва. — Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2010. 363 с. (23,0 п. л.)
2. *Днепророва, Т. П.* Миссия национальной толерантности в преодолении ментального противостояния консервативной и либеральной педагогических парадигм / Т. П. Днепророва // Ментально-миссионерский подход в контексте инновационных процессов образования: коллективная монография / под ред. А. С. Белкина, Т. А. Сутыриной, Н. И. Мазурчук. — Екатеринбург: ИРА УТК, 2011. 260 с. (16,3 п. л.), авт. С. 50—73 (1,7 п. л.)
3. *Днепророва, Т. П.* Воспитание межнациональной толерантности: учеб. — метод. пособие / Т. П. Днепророва. — Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2003. 88 с. (5,5 п. л.)
4. *Днепророва, Т. П.* Педагогика в тестах: учеб.-метод. пособие / С. А. Днепророва, Т. П. Днепророва. — Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2006. 111 с. (6, 3 п. л., авт. 3,1 п. л.)
5. *Днепророва, Т. П.* Педагогика: учеб.-метод. пособие / Е. М. Подгорных, Т. П. Днепророва. — Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2009. 161 с. (7,2 п. л., авт. 3,0 п. л.)

Статьи, опубликованные в изданиях, рекомендованных ВАК РФ

6. *Днепророва, Т. П.* Актуальные понятия современной педагогики / Т. П. Днепророва // Педагогика. 2003. № 7. С. 53 (0,1 п. л.)
7. *Днепророва, Т. П.* Инверсионная детерминация политико-педагогических процессов в истории отечественного образования / Т. П. Днепророва // Образование и наука. 2008. № 1 (49). С. 106—115 (0,8 п. л.)
8. *Днепророва, Т. П.* Проблема диалога между государственной и общественной педагогическими парадигмами в истории отечественного образования / Т. П. Днепророва // Сибирский пед. журнал. 2008. № 7. С. 299—311 (0,9 п. л.)
9. *Днепророва, Т. П.* Консервативная и либеральная педагогические парадигмы в культурно-цивилизационной континуальной реальности / Т. П. Днепророва // Образование и наука. 2008. № 9 (57). С. 3—14 (0,8 п. л.)
10. *Днепророва, Т. П.* Национальная толерантность в биполярном отечественном образовании / Т. П. Днепророва // Педагогика. 2009. № 2. С. 26—31 (0,6 п. л.)
11. *Днепророва, Т. П.* Ценностно-прагматическая сущность национальной толерантности в отечест-

- венном образовании / Т. П. Дnepова // Вестник МГОУ. 2009. № 3. С. 30—34 (0,5 п. л.).
12. Дnepова, Т. П. Эволюция смысла толерантности в истории философско-педагогической мысли / Т. П. Дnepова // Сибирский пед. журнал. 2009. № 2. С. 375—382 (0,8 п. л.).
 13. Дnepова, Т. П. Демократическая неолиберальная педагогическая парадигма новой народной школы П. П. Блонского / Т. П. Дnepова // Вестник Тюм. гос. ун-та. 2009. № 5. С. 59—67 (0,7 п. л.).
 14. Дnepова, Т. П. Консервативно-либеральный консенсус в отечественном образовании / Т. П. Дnepова // Сибирский пед. журнал. 2010. № 4. С. 199—207 (0,8 п. л.).
 15. Дnepова, Т. П. Идея развития и гармонии в демократической неолиберальной педагогической парадигме П. Ф. Каптерева и С. И. Гессена / Т. П. Дnepова // Образование и саморазвитие. Науч. журнал Казанского гос. ун-та. 2010. № 3 (19). С. 171—177 (0,7 п. л.).
 16. Дnepова, Т. П. Педагогический анализ понятий «национальная толерантность», «этническая толерантность» и «межнациональная толерантность» / Т. П. Дnepова // Педагогическое образование в России. 2010. № 2. С. 88—98 (0,9 п. л.).
 17. Дnepова, Т. П. «Педагогика духовности» В. А. Сухомлинского / Т. П. Дnepова // Педагогическое образование в России. 2011. № 2. С. 50—56 (0,6 п. л.).

**Статьи в научных сборниках, журналах,
материалы научно-практических конференций,
программы и методические рекомендации**

18. Дnepова Т. П. Содержание нравственного образования студентов педагогического вуза / Т. П. Дnepова // Образование в период детства: тез. докл. рос. конф. работников системы образования / УрГПУ. Екатеринбург, 1997. С. 35—37 (0,2 п. л.).
19. Дnepова, Т. П. Субъективный подход к пониманию курса «Философия и история образования» / Т. П. Дnepова // Учебно-метод. обеспечение преподавания педагогических дисциплин: тез. докл. науч. конф. / УрГПУ. Екатеринбург, 1997. С. 21 (0,1 п. л.).
20. Дnepова, Т. П. Философско-педагогический аспект проблемы воспитания «культуры воли» / Т. П. Дnepова // Человек в мире культуры: тез. докл. науч.-практ. конф. / Перм. гос. ин-т искусства и культуры. Пермь, 1997. С. 41—43 (0,2 п. л.).
21. Дnepова, Т. П. Рациональная основа нравственного образования учителя истории / Т. П. Дnepова // Образование на Урале и современные проблемы подготовки учителя истории: матер. Урал. историко-пед. чтений / УрГПУ. Екатеринбург, 1997. С. 51—53 (0,2 п. л.).
22. Дnepова, Т. П. Высшая школа должна учить мыслить / Т. П. Дnepова // Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога: матер. науч.-практ. конф. / УрГПУ. Екатеринбург, 1998. С. 34—36 (0,2 п. л.).
23. Дnepова, Т. П. Интеллектуализация образования как условие развития аксиологического мышления будущего учителя истории / Т. П. Дnepова // Вторые уральские историко-пед. чтения: сб. науч. тр. / УрГПУ. Екатеринбург, 1998. С. 58—61 (0,3 п. л.).
24. Дnepова, Т. П. Введение в педагогическую деонтологию: программа курса и метод. рекомендации / Т. П. Дnepова // Авторские технологии и мониторинг образовательного процесса. 1999. № 1. С. 183—191 (0,8 п. л.).
25. Дnepова, Т. П. Сущность и структура курса «Философия и история образования» / Т. П. Дnepова // Философия и история образования — учебный предмет в системе подготовки будущего учителя: матер. регион. науч.-практ. конф. / НГПУ. Нижний Новгород, 2000. С. 42—44 (0,2 п. л.).
26. Дnepова, Т. П. К вопросу об этико-педагогических дефинициях / Т. П. Дnepова // Социально-пед. проблемы воспитания и образования в начале третьего тысячелетия: матер. межрегион. науч.-практ. конф. / УрГПУ. Екатеринбург, 2001. С. 15—17 (0,2 п. л.).

27. *Днепров, Т. П.* История образования и педагогической мысли: программа курса и метод. материалы / Т. П. Днепров. УрГПУ. Екатеринбург, 2001. 35 с. (2,2 п. л.)
28. *Днепров, Т. П.* Педагогическая фасилитация как сущность творческого процесса педагогической деятельности / Т. П. Днепров // Педагогика творчества: проблемы, поиски, решения: сб. науч. трудов / УрГПУ. Екатеринбург, 2001. С. 20—26 (0,6 п. л.)
29. *Днепров, Т. П.* Учитель истории как субъект процесса педагогической фасилитации / Т. П. Днепров // Многокультурное измерение исторического образования: теория и практика: сб. науч. тр. Всеросс. ист.-пед. чтений / УрГПУ. Екатеринбург, 2001. С. 46—50 (0,4 п. л.)
30. *Днепров, Т. П.* Творческая основа научного педагогического сознания / С. А. Днепров, Т. П. Днепров // Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества образования: сб. статей и тез. IX всеросс. науч.-практ. конф. / КГУ. Казань — Йошкар-Ола, 2001. С. 38—40 (0,2 п. л., авт. 0,1 п. л.)
31. *Днепров, Т. П.* Роль учителя истории в воспитании межнациональной толерантности / Т. П. Днепров // Научно-теоретические основы непрерывного исторического образования: сб. науч. ст. 6-х всерос. ист.-пед. чтений / УрГПУ. Екатеринбург, 2002. С. 78—82 (0,4 п. л.)
32. *Днепров, Т. П.* Некоторые подходы к осмыслению и преодолению националистических тенденций в современной России / Т. П. Днепров // Парадигмы исторического образования в контексте социального развития: сб. науч. ст. 7-х всеросс. ист.-пед. чтений / УрГПУ. Екатеринбург, 2003. С. 61—64 (0,3 п. л.)
33. *Днепров, Т. П.* Медиативная роль русской культуры / Т. П. Днепров // Человек в мире культуры: матер. всеросс. науч.-практ. конф. / УрГПУ. Екатеринбург, 2003. С. 24—26 (0,2 п. л.)
34. *Днепров, Т. П.* Воспитание межнациональной толерантности — как просветление сознания человека / Т. П. Днепров // Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем: матер. всеросс. науч.-практ. конф. / ТюмГУ. Тюмень, 2003. С. 34—38 (0,4 п. л.)
35. *Днепров, Т. П.* Обновление содержания научного знания как один из компонентов модернизации педагогического образования / Т. П. Днепров // Проблемы модернизации педагогического образования: матер. межрегион. научно-практ. конф. / УрГПУ. Екатеринбург, 2004. С. 30—32 (0,2 п. л.)
36. *Днепров, Т. П.* Воспитание этно-национальной толерантности как подготовка к жизни в поликультурном пространстве / Т. П. Днепров // Этнический фактор в процессе социальных трансформаций: матер. международной научно-практ. конф. / Ин-т философии и права Урал. отд. РАН, Фонд Фридриха Наумана. Екатеринбург, 2004. С. 18—21 (0,3 п. л.)
37. *Днепров, Т. П.* К проблеме сущности понимания и воспитания этно-национальной толерантности / Т. П. Днепров // Человек в мире культуры: межвуз. сб. науч. и науч.-метод. трудов / УрГПУ. Екатеринбург, 2005. С. 31—33 (0,2 п. л.)
38. *Днепров, Т. П.* Воспитание этно-национальной толерантности в процессе высшего педагогического образования / Т. П. Днепров // Совершенствование воспитательной работы: проблемы и перспективы: сб. матер. всерос. научно-практ. конф. / УрГПУ. Екатеринбург, 2005. С. 36—38 (0,2 п. л.)
39. *Днепров, Т. П.* Абрис исторического пути социальной педагогики в России / Т. П. Днепров // Социализация личности в XXI веке: матер. межрегион. научно-практ. конф., посвященной 75-летию проф. В. Д. Семенова / УрГУ им. А. М. Горького. Екатеринбург, 2005. С. 44—50 (0,7 п. л.)
40. *Днепров, Т. П.* К вопросу о необходимости гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения России / Т. П. Днепров, А. А. Лесников // Историческое образование на современном этапе: проблемы и перспективы модернизации: сб. науч.

- статей / УГПУ. Екатеринбург, 2006. С. 67—70 (0,3 п. л., авт. 0,2 п. л.).
41. Днепрова, Т. П. О влиянии педагогической интеллигенции на воспитание студенческой молодежи / Т. П. Днепрова // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: матер. научно-практ. конф. / РГППУ. Екатеринбург, 2006. Ч. 2. С. 27—30 (0,3 п. л.).
 42. Днепрова, Т. П. Роль педагогической интеллигенции в духовно-нравственном образовании подрастающего поколения / Т. П. Днепрова // Духовно-нравственное становление специалиста в региональном колледже и вузе: матер. международ. науч.-практ. заоч. конф. / БелГУ. Старый Оскол — Белгород, 2006. С. 53—54 (0,2 п. л.).
 43. Днепрова, Т. П. Интеллектуальная честность как основа исторического образования / Т. П. Днепрова // Роль исторического образования в формировании исторического сознания общества: XI международ. историко-пед. чтения: сб. науч. ст. / УрГПУ. Екатеринбург, 2007. Ч. 2. С. 107—109 (0,3 п. л.).
 44. Днепрова, Т. П. На пути к национальной толерантности в образовании / Т. П. Днепрова // Педагогическое образование / УрГПУ. Екатеринбург, 2008. № 1. С. 80—83 (0,4 п. л.).
 45. Днепрова, Т. П. Проблема национальной толерантности в истории отечественного образования / Т. П. Днепрова // Воспитательный потенциал исторического образования: сб. науч. ст. в 2 частях / УрГПУ. Екатеринбург, 2008. Ч. 2. С. 504—512 (0, 7 п. л.).
 46. Днепрова Т. П. Национальная толерантность в образовании как условие позитивного жизненного самоопределения человека / Т. П. Днепрова // Научное обеспечение профессионального самоопределения личности в современных условиях. IV Сазоновские педагогические чтения: сб. науч. трудов / КГУ. Курган, 2008. С. 89—90 (0,2 п. л.).
 47. Днепрова Т. П. Смысловое поле феномена толерантности / Т. П. Днепрова // Актуальные проблемы изучения гуманитарных наук: межвузовский сб. науч. статей / Азербайджан, Бакинский славянский университет. Баку: Мутарджим, 2008. С. 411—416 (0, 7 п. л.).
 48. Днепрова, Т. П. «Культура» и «цивилизация» в консервативно-либеральном образовательном пространстве / Т. П. Днепрова // Новейшая история России в образовательном пространстве школы и вуза: традиции и новации: сб. науч. статей / УрГПУ, ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург, 2009. С. 118—126 (0, 8 п. л.).
 49. Днепрова, Т. П. Политика культуртрегерства в советской школе и педагогической науке 1920-х годов / Т. П. Днепрова // История как ценность и ценностное отношение к истории: сб. науч. статей / УрГПУ, Ин-т истории и арх. УрО РАН. Екатеринбург, 2010. С. 135—145 (0, 9 п. л.).
 50. Днепрова, Т. П. Личность как одна из ипостасей целостного человека: философско-историко-педагогический подход / Т. П. Днепрова // Личность в истории: теоретико-методол. и методические аспекты: сб. науч. статей / УрГПУ, Ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург, 2011. С. 164—168 (0,4 п. л.)

Всего автором опубликовано 69 научных работ общим объемом 67,0 п. л.

Подписано в печать 8.09.2011. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага для множ. ап.
Печать на ризографе. Уч.-изд. л. 2,5. Тираж 150 экз. Заказ №
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».
Отдел множительной техники.
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru