

ПЕДАГОГИКА

Ольга Валентиновна МОРЕВА —
доцент кафедры общей
и социальной педагогики,
кандидат педагогических наук

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ: ОПЫТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ

АННОТАЦИЯ. Предлагается авторский вариант концепции полипарадигмальности в педагогике, основанный на сочетании исторического и логико-содержательного подходов, видения основных («ядерных») и производных парадигм, нередко сосуществующих в науке и практике. Утверждается приоритет личностно-социальной парадигмы образования в современный период.

The author offers her variant of the concept of poly-paradigm approach in education science that rests upon the blend of historical, logical and informative approaches, as well as upon different concepts of kernel and derivational paradigms, that often co-exist both in science and human practices. The chief priority is given to the contemporary individual-and-social paradigm in education.

Понятие парадигмы в педагогике

Парадигма (от греч. *paradeigma* — пример, образец) — исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе.

Понятие парадигмы может быть интерпретировано разными способами. Т. Кун в классическом труде «Структура научных революций» утверждает, что парадигма — это принятая модель, эталон, образец, предопределяющий научное мировосприятие и служащий основанием для возникновения научной картины мира. «Парадигмы — признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [1; 17]. Нормальная наука (по Т. Куну) не создает новые теории, а «прорабатывает теории и явления, заведомо предопределенные парадигмой» [1; 51].

В отличие от Т. Куна, утверждавшего, что «в основных областях науки всегда господствует и должна господствовать одна-единственная высшая парадигма» [1; 599], К. Поппер и И. Лакатос, позицию которых мы более склонны принять, считали возможным одновременное развитие нескольких конкурирующих парадигм и исследовательских программ. Любая парадигма мозаична. Она учитывает многообразие мировоззрений различных индивидов, слоев, культур. Но в этой мозаике имеется та степень комплементарности, которая обеспечивает внутреннее единство парадигмы.

Обратим внимание на то, что, в отличие от естественных наук, в педагогике парадигмы: а) существуют параллельно, не исключая друг друга; б) парадигмы четко различаются только в теоретическом плане и только на уровне тенденций; в) нет и не может быть исключительной парадигмы, своего рода педагогической «панацеи», удовлетворяющей разнообразные социально-педагогические задачи разных эпох [2].

В современной педагогической литературе предпринимаются многочисленные попытки рассмотрения и классификации образовательных парадигм и моделей. Остановимся кратко на некоторых из них.

Первым применительно к системе образования использовал термин «парадигма» В. Н. Турченко. Он предполагает новое понимание этого термина — «устойчивые образцы, алгоритмы, по которым изменяются, трансформируются крупные социальные системы». Таким образом, применительно к системе образования данный термин означает новые правила игры, подходы к функционированию, целеполаганию [3].

Ш. А. Амонашвили в работе «Размышления о гуманной педагогике» выделяет *авторитарно-императивную* и *гуманную* парадигмы образования. В первом случае личность учащегося нивелируется, подчиняется требованиям педагога, а во втором — подчеркивается гуманный подход к ребенку как сотворцу собственного развития [4].

Е. А. Ямбург в качестве главных парадигм определяет *когнитивную* и *личностную*. В первой основной целью является развитие интеллектуальной сферы учащихся в ущерб всему остальному. Во второй — главным является эмоциональное и социальное развитие учащихся, не в ущерб всему остальному. Ямбург считает, что в образовательном процессе следует использовать комбинированно оба подхода [5].

Г. Б. Корнетов, исходя из источника и способа постановки педагогических целей, взаимодействия участников образовательного процесса и используемых для этого средств, выделяет *парадигмы педагогики авторитарной, манипулятивной и педагогики поддержки*. В первом случае ученик является объектом, а педагог — субъектом воздействия. Во второй модели учащийся может быть и объектом, и субъектом воздействия (педагогика М. Монтессори), при минимальном вмешательстве воспитателя («помоги себе сам»). Третья парадигма предполагает достижение цели образовательного процесса совместными усилиями педагога и ученика в процессе их сотрудничества [6].

Интересный подход к характеристике «исторических типов образования» представлен в книге В. И. Гинецинского «Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии». Автор выделил исторические типы образования в соответствии со следующими критериями: общий (формальный) характер, позволяющий анализировать образовательный процесс в разных исторических, социально-экономических и культурологических условиях; возможность расчленения целостного образовательного процесса на последовательность сменяющих друг друга стадий; выраженность существенных признаков образовательного процесса. Используя данные критерии, В. И. Гинецинский выделил следующие типы образования: магико-ритуалистский, характерный для архаичных культур, Древнего Востока; калакогатийский, появившийся в античных государствах; теологистский, возникший в эпоху Средневековья; гуманистский — эпоха Возрождения; пансофистский, к которому отнесена, например, система Я. А. Коменского; рационалистский, представляющий эпоху Просвещения; интеллектуалистский — реальное и классическое образование Европы XIX в.; эргономистский, утверждавший обучение трудом и искусством; комплексистский, в котором предлагалось соединить обучение с производительным трудом и культурологистский, опиравшийся на эстетическую деятельность [7; 96–134].

Н. А. Алексеев в монографии «Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики» выделяет две основные парадигмы образования: *познавательную* и *личностную*. Познавательная парадигма предполагает организацию процесса образования по аналогии с процессом познания, поэтому весь его процесс проектируется и осуществляется как квазиисследовательский. Личностная парадигма сосредоточена преимущественно на личности обучаемого, его самобытности, уникальности, неповторимости, субъективности [8].

И. Г. Фомичева выделяет четыре основные модели педагогической деятельности: *теоцентрическую*, целью которой является движение к Абсолюту; *социоцентрическую* с переменной «моделью личности» в форме социального заказа; *натурцентрическую*, ориентированную на максимально возможное развитие природных

способностей и *антропоцентрическую*, направленную на реализацию индивидуальных потребностей развития [2].

Приведенные примеры убеждают нас в том, что единого педагогического подхода к систематизации образовательных парадигм, универсальной классификации образовательных моделей пока не выработано. Наиболее перспективными для дальнейшей научной разработки представляются интегративные подходы, основывающиеся на принципе комплексного анализа сложных социальных систем (к которым относят и образование), включающем философские, культурологические, технологические и другие аспекты.

Наша собственная классификация образовательных моделей, приведенная ниже, отличается от подхода В. И. Гинецинского не только названием отдельных типов и видов образования, но и тем, что в нашей классификации модели делятся на два уровня: «ядерные» и «периферийные», со всеми вытекающими характеристиками, отношениями иерархичности, временными особенностями существования («ядерные» модели мы считаем «вечными», «периферийные» — преходящими) и т. д.

Новые парадигмы образования возникают в периоды появления не соответствующих устоявшимся моделям факторов социального развития.

Общества периодов стабильного развития создают парадигмы, соответствующие кажущимся незыблемыми идеалам (опыт, вера, знания). Но в современную эпоху при сохранении и взаимосуществовании созданных ранее парадигм (*полипарадигмальности*), приходится констатировать снижение потенциала многих из них. Встает необходимость разработки новой парадигмы, которая имеет внутренний ресурс развития в нестабильную эпоху. Очевидно, что это должна быть парадигма, опирающаяся на возможно большее число оснований, позволяющих смещать акценты деятельности в зависимости от выбора в бифуркационной точке (*полиакцентная*). Именно в качестве такой парадигмы мы рассматриваем **СЛОВО** (социально-личностно-ориентированное воспитание и обучение. Термин введен В. И. Загвязинским).

Принципиально возможны два варианта логики изучения истории моделей образования: можно представить ее в виде последовательно сменяющих друг друга моделей; этот подход, как правило, и используется исследователями; можно попытаться объединить модели по какому/каким-либо существенным признакам (центральной идее, направленности, ведущим методам и т. п.) в ряды.

Рассматривая педагогические модели, мы применили *комплексный подход* к изучению данного феномена, определив в ходе анализа *центральную идею, цель образования; эпоху возникновения и главную ценность эпохи; господствующую модель культуры; идеал семейного воспитания и основные отличительные признаки каждой из выделенных парадигм.*

Изучая модели образования, мы пытались представить историческую цепочку их рождения, выделяя одновременно наиболее существенные, эпохально-обусловленные черты и пришли к выводу: ***принципиально набор основных («ядерных») элементов в педагогических/образовательных парадигмах один и тот же на протяжении всей истории человечества. Элементы парадигм высшего (в иерархии) ряда присутствуют в парадигмах второго уровня.*** В любой парадигме второго уровня мы найдем элементы гуманизма и насилия, культурологизма и технократизма, теологизма и прагматизма. Поэтому в моделях, которые мы выделяем, ***важно определить не весь набор составляющих, а верно выявить ведущий акцент/акценты, детерминированные требованиями эпохи.*** Именно по этому акценту/акцентам мы даем название парадигме и определяем ее место в классификации. ***Акценты зависят от многих факторов, ведущими среди которых являются: в цивилизационном масштабе — мировой исторический континуум, на уровне государства — социальный заказ образованию (соединяющий общественные и***

личностные потребности), состояние общества (стабильное, нестабильное), представление о перспективах дальнейшего развития общества и культуры.

Мы разделили парадигмы на два ряда:

— **Парадигмы первого (высшего) уровня** — *системообразующие*, «стержневые», по сути *парные*, дополняющие друг друга до целого состояния, к которым отнесли: эзотерическую — прагматическую; гуманную — насильственную; культурологическую — технократическую. Парадигмы высшего уровня присутствуют в истории человечества в двух видах: как самостоятельные системы в определенные эпохи и как элемент других педагогических моделей/систем. Они *обеспечивают стабильность образования как системы*, независимо от государственных особенностей политики, экономики, социального устройства, национально-культурных традиций и т. д.

— **Второй ряд парадигм** представляет модели/виды образования, последовательно возникавшие на разных этапах развития человечества, вбирающие в себя элементы всех парадигм первого уровня, и дополняющие их *акцентом, существенным для конкретной исторической эпохи*: модели семейного/родового воспитания; социально-профессионально-ориентированного образования в рамках клана, цеха; когнитивная, социально-ориентированная, личностно-ориентированная и социально-личностно-ориентированная модели образования. Парадигмы второго уровня представляют *изменяемые характеристики образования, более зависимые от конкретных социально-экономических, культурно-национальных, политических и других условий.*

Представим историю парадигм образования более подробно.

Педагогические парадигмы первого уровня

Первая из «ядерных» парадигм — **эзотерическая** подразумевает *наличие сверхзадачи*, которую обязан выполнить каждый человек (личность) и все человечество в целом. Данный тип педагогической парадигмы лежал и лежит в основе школ религиозного и философского направления, возникших в эпоху античности и продолжающих существовать до наших дней. В рамках данного подхода цель работы образовательного учреждения, основная, «стержневая» идея, требования к педагогу, модель культуры и идеал семейного воспитания рассматриваются в русле соответствующего религиозного или философского течения. Философскую основу имеют практически все парадигмы, но для эзотерической парадигмы философия (религия) — не просто фундамент, а сущность: и основа, и цель, и содержание. *Цель образования* в рамках данной парадигмы — формирование «человека верующего», опирающегося на прочный фундамент веры или философии, готового к решению своей жизненной сверхзадачи.

Взаимоотношения школы и религии всегда были противоречивыми: милосердие, забота о семье, языке, нравственное и трудовое воспитание и многие другие положительные черты были противопоставлены монопольному положению церкви в системе образования на протяжении многих веков.

Противоположностью эзотерической парадигмы является **прагматическая**. Говоря о прагматизме как педагогической парадигме, мы не имеем в виду философское учение, разновидность позитивизма, возникшее в 70-е гг. XIX в. в США. Мы имеем в виду парадигму, по своей сути восходящую к значению слова «прагматизм» (от греч. *pragma* — дело, воздействие). Парадигму, которая в качестве *основной задачи* выдвигает *решение проблем, встающих перед людьми в различных жизненных ситуациях*. Понимаемая таким образом прагматическая парадигма возникла вместе с возникновением воспитания как человеческой практики. Объекты познания с точки зрения прагматизма формируются познавательными усилиями в ходе решения практических задач. Мышление — средство для приспособления организма к среде с целью ус-

пешного действия. В прагматизме понятия и теории являются инструментами, орудиями. Истина трактуется как практическая полезность. *Идеалом воспитания* в условиях прагматизма будет «человек-прагматик», «человек-деятель».

В условиях традиционного общества прагматизм выражался в пригодности знаний, умений для выживания человека как биологического и социального вида. В индустриальном обществе, когда самым престижным занятием стало «делание денег», в массовом сознании распространяется *утилитарный подход к жизни*, то есть такое отношение, где любой объект, любое явление оцениваются с точки зрения полезности в достижении определенной цели, успеха, в качестве которых рассматривается прежде всего обогащение. В. Джеймс провозгласил в конце XIX в. в качестве основного лозунга и принципа отношения к жизни: «делать то, что окупается».

Прагматизм значительно искалечил менталитет и культуру постиндустриального /современного общества, оставив отпечаток в политике, науке, культуре, экономике, и, конечно, образовании. Например, *антиинтеллектуализм* Дж. Дьюи повлиял на реформу системы образования в Америке. Он писал: «У громадного большинства человеческих существ интеллектуальный интерес не является господствующим». Поэтому школа должна исходить из жизненных потребностей детей и учить их как добывать кусок хлеба. Дж. Дьюи поддержали С. Холл, Э. Торндайк, другие ученые и практики. В 1918 г. Национальная ассоциация образования США закрепила четыре главные черты школы: подготовить: 1) хорошего гражданина; 2) хорошего члена семьи; 3) хорошего производителя; 4) хорошего потребителя. О воспитании, духовном стержне не было сказано ни слова. Это привело к тому, что в 40-е гг. в американских школах только 13% старшеклассников изучали физику, 27% — алгебру, 30% — химию, 22% — иностранные языки. 75% учебного времени занимали предметы по выбору (автovoждение, машинопись, косметика, деловая арифметика, спорт, театр и т. д.) [9]. Только после запуска в СССР первого искусственного спутника американцы задумались о необходимости реформирования образования и пересмотре прагматических ориентиров его развития.

Основой *гуманной парадигмы* является приоритет общечеловеческих ценностей: свободы, прав человека, демократии, гражданского общества, правового государства, всеобщего и полноценного образования. «Люди, будьте человечны! Это ваш первый долг», — восклицал Ж.-Ж. Руссо. Гуманистическое направление в педагогике представлено в разных формах — в «чистом виде», как самостоятельная образовательная система эпохи Возрождения, и как часть всех прогрессивных педагогических теорий.

Гуманизм (от лат. *humanus* — человеческий) в центр новой культуры поставил не Бога, а Человека, созданного для счастья, наслаждения природой, любовью, искусством, наукой, образованием. Под гуманизмом чаще всего понимают систему ценностных ориентаций, направленных на удовлетворение потребностей человека, раскрытие его потенциала, всех его возможностей и способностей. Человек — центр мира, творец всех ценностей и собственного счастья. С позиций гуманизма человек — это не просто продукт социальных обстоятельств, а свободное существо, субъект деятельности, познания и творчества.

Независимо от исторической эпохи педагоги-гуманисты считали, что самая важная задача — помочь ребенку исполнить «миссию», ради которой он пришел в этот мир. Реализовать ее на практике можно через осуществление романтической мечты всего человечества о *гармоничном и всестороннем развитии личности*. Только такой подход позволяет «запустить» механизмы саморазвития личности.

Гуманизм развивался вопреки насилию, в борьбе с насилием. Насилие над личностью, несвобода являются противоположностью гуманизма. Насилие пронизывает всю историю педагогики.

С середины XX в. начался переход к *свободной* модели воспитания, в которой ребенок воспринимается как человек определенного возраста, детство утверждается в своем социальном статусе.

Тенденция заключается в постепенном снижении количества и уровня насилия над личностью. Во многом это обусловлено расширением правового поля защиты прав и свобод человека как на государственном, так и на международном уровне. Тем не менее педагогика должна покаяться, как пишет М. Н. Дудина, за века насилия над личностью растущего человека [10].

Принцип «свободосообразности» (термин М. Н. Дудиной) должен дополнить принципы природо- и культуросообразности, разработанные классиками педагогики.

Насильственная педагогика часто называется в литературе *авторитарным воспитанием и обучением* (от лат. *autoritas* — влияние, власть). Данная образовательная концепция предусматривает подчинение воспитанника воле воспитателя, подавляющего инициативу и самостоятельность ребенка, провоцирует конфронтацию между воспитателем и воспитанником. Это стрессовая воспитательная система, основанная на властных отношениях, игнорировании индивидуальных особенностей обучаемых. Основными средствами управления ребенком в условиях авторитарного образования являются угрозы, надзор, приказание, запрещение, наказание. Авторитарный стиль порождает в педагогике особые профессиональные черты: догматизм, чувство непогрешимости, педагогическую бестактность, безапелляционность в суждениях. Насильственная педагогика может сформировать только «личность несвободную, зависимую, подчиняющуюся».

Одновременно с насильственной педагогикой возникает «спекулятивный гуманизм» [11; 6], при котором гуманизм только декларируется, но на деле удовлетворяются интересы отдельных лиц или групп.

Культурологическая парадигма и в древности, и сейчас ориентируется на формирование, сохранение и развитие культуры, на интеграцию личности в национальную и мировую культуру.

Современному человечеству грозят три смертельные опасности: ядерная, экологическая и разрушение культуры. Изначально под «культурой» понимали «почитание». Сегодня существует более двухсот толкований культуры, что связано как со сложностью самого феномена, так и с неоднозначностью научных подходов к его трактовке. Формирование культуры неразрывно связано с формированием личности. Нам ближе подход, предполагающий, что в культуре самыми важными являются творческое и объединяющее начала: «Культура — это универсальный способ творческой самореализации человека через полагание смысла, стремление вскрыть и утвердить смысл человеческой жизни в соотнесении его со смыслом сущего. Культура предстает перед человеком как смысловой мир, который вдохновляет людей и спланирует их в некоторое сообщество (нацию, религиозную или профессиональную группу и т. д.)» [12; 14].

Личность формируется только через приобщение к культуре с ее высоким разнообразием и богатством, но и сама является при этом главным богатством любой культуры. Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстой отмечали, что культура общества связана с уровнем свободы. Культура немислима и вне деятельности, вне творчества. Культура может пониматься как процесс свободного открытия личностью самой себя («Есть целый мир в душе твоей»), созидания себя, сотворчество с другими личностями, открытие их, взаимное обогащение и развитие.

В рамках культурологической парадигмы основное внимание обращается на реализацию принципов культуросообразности, народности, эстетической и нравственной направленности образования.

Идею о том, что обучение должно основываться на *изучении родного языка*, так или иначе поддерживали все известные педагоги.

Приобщение к родной культуре является необходимым условием формирования высоко нравственной личности, обладающей богатым внутренним миром и соответствующими формами внешнего поведения. При этом, как доказывал К. Д. Ушинский, невозможно заимствовать «чужие» системы воспитания, как бы хороши они не были, невозможно «выдумать» идеальную систему воспитания. Науки интернациональны (не может быть английской или французской физики, математики и т. д.), но система воспитания уникальна. Каждый народ реализует в ней задачу воспроизведения идеала человека, основывающегося на истории, природе и религии.

Зеркалом культуры общества можно считать *эстетическое воспитание*, позволяющее сформировать у человека потребность в прекрасном, дать знания в этой области, сформировать высокий эстетический вкус (включая иммунитет против пошлости, как писал Д. Б. Кабалевский), способность к самовыражению средствами искусства.

В эпоху распространения информационных технологий, создания глобальных электронных сетей коммуникации, позволяющих общаться каждому со всеми, задача формирования «личности культурной», готовой к участию в равноправном диалоге становится одной из самых главных. Само понятие образования, ранее осмысливавшегося как отображение, построение образа Бога в человеке, сменившееся построением образа окружающего мира в сознании человека, приходит в условиях реализации культурологической парадигмы к построению образа себя в окружающем мире, в котором есть место и Богу, и природе, и вечным ценностям, и вариативным, изменчивым составляющим. Образование сегодня предполагает не только усвоение и передачу информации, но и генерирование информации взамен полученной извне.

Противоположностью культурологической парадигмы является *технократическая парадигма*. Технократия (от греч. *techne* — искусство, ремесло, умение, мастерство) — направление в общественной мысли, утверждающее, что общество может целиком регулироваться принципами научно-технической рациональности; ее носителями являются технократы (ученые, инженеры), которым должна перейти власть от политиков и бизнесменов. Технократическая парадигма отражает возросшее значение науки и специалистов для современного общественного производства. Характерной чертой технократической парадигмы является утверждение рациональности управления социальными процессами на основе технических и других узкоспециальных критериев, преуменьшение ценностно-эстетического измерения социальной жизни.

В США в 1930–40-е гг. возникло общественное движение (лидеры — Г. Лоэб, Г. Скотт), целью которого являлось достижение всеобщего благосостояния с помощью индустриального переворота в результате научного планирования производства в национальном масштабе.

Образование технократического типа формирует «человека — узкого специалиста». Однако известен феномен: узкая специализация может привести к ограниченности и приземленности, а в конечном итоге — к «профессиональному кретинизму», деградации профессионала.

Педагогические модели второго уровня

Исторически первой педагогической моделью второго уровня можно считать *модель семейного, родового воспитания*. В первобытных обществах с их сравни-

тельно простой и стабильной социальной организацией, весь процесс воспитания и обучения заключался в усвоении социальной роли и трудовых навыков, необходимых взрослому человеку. Низкая продолжительность жизни не позволяла обществу особенно затягивать «подготовительный период». Детство кончалось рано, воспитание и обучение имели преимущественно практический характер: дети обучались, участвуя в посильной для них форме в трудовой и иных видах деятельности взрослых. При таком подходе доминировал *индивидуальный подход*. В этой модели не обучали, а передавали имеющиеся знания и навыки, *проживая вместе с ребенком его детство*, представители старшего поколения. В этой модели не было место глаголу «научи», но «*помоги мне это сделать самому*». Главной ценностью эпохи можно считать *опыт*, приобретаемый в процессе жизни и борьбы за жизнь. Целью всей системы воспитания было помочь маленькому человеку выжить в суровых природных условиях, для чего он должен был овладеть всеми необходимыми навыками трудовой жизни и «пропитаться» мировоззрением.

Прогресс общества вызвал разделение труда, которое первоначально выразилось в разделении функций на основе возрастных, половых и других особенностей, то есть естественном разделении человеческой деятельности внутри общины. С того момента, когда происходит разделение материального и духовного труда [13; 93], появляется социальная неравноценность разных видов труда и возможность их закрепления за отдельными членами общества, и тем самым — выделения пожизненных занятий для отдельных групп людей. Процесс этот регулировался довольно простым принципом — занятие отца становилось занятием сына, создавались династии, ремесленный и другой опыт передавался от родителей детям, реже — ученикам.

Следующая педагогическая модель — *сословно-профессионально ориентированное образование в жестких рамках клана, цеха, включая модель профессионального и семейного устройства*. Формирование этой модели произошло в эпоху *постфигуративной культуры* (по классификации Маргарет Мид [15]). Любые изменения в обществе протекали медленно. Будущее было определено. Семьи включали три поколения: деды, родители, дети. Прошлое дедов было моделью будущего их внуков. Взрослые, заботясь о создании достойной модели для подражания, соответствующей рамкам клана, активно развивали устное народное творчество, создавая легенды и мифы о своей жизни.

В средние века *главной ценностью* человека была его *вера*. Именно вера определяла отношение к жизни, со всеми ее сложностями, к добру и злу, к справедливости. Вера порождала чудовищную «охоту на ведьм» и смиряла человека с превратностями судьбы. Что же касается обучения, то вере научить невозможно. Можно помочь человеку взрастить ее в своем сердце. Вера — не опыт, не знания. Она может противоречить здравому смыслу и житейской мудрости, очевидности. Но именно она делала средневековье не таким уж «мрачным», вдохновляя великих мастеров создавать прекрасные произведения по мотивам Священного писания.

Передача накопленного опыта осуществлялась в эту эпоху, в основном путем *непосредственного включения ребенка в деятельность взрослых*. Ребенок выполнял подсобные функции в родительской семье или вне дома (ученики в ремесленных цехах, пажи и оруженосцы у рыцарей, послушники в монастырях и т. д.); обучение было органической частью труда и быта, а критерии зрелости имели сословный характер.

То, что мы назвали бы сейчас подготовкой к рабочим профессиям, вплоть до XVIII в. осуществлялось непосредственно в трудовом процессе. Ученик постепенно переходил от освоения простых к более сложным трудовым операциям. Это был «институт подмастерья», его прошли все великие мастера ремесел и искусства. В условиях цеховой организации, в индивидуальной мастерской ученик не только ра-

ботал у мастера, но чаще всего жил в его семье. Секреты профессии и условия будущей жизни были представлены той жизненной ситуацией, которая окружала ученика. Таким образом, *ученичество сливалось с социализацией*.

Буржуазная революция ликвидировала сословное деление общества и положила конец морально-юридическому закреплению конкретных видов труда за отдельными группами людей. Стал социально возможным выбор труда и образования, преграды для занятия тем или иным трудом и получения образования любого уровня были (по крайней мере, формально) ликвидированы, что нашло документальное отражение в конституциях и государственных актах. На данном этапе осуществляется переход к новой *когнитивной педагогической парадигме*. Главной ценностью становятся знания. Обладая знаниями, в эту эпоху человек, не имеющий большого состояния, богатой родословной, может войти в высшие слои общества, получить признание и уважение современников (вспомним великого М. В. Ломоносова).

Возникает феномен школьного образования. Подготовка велась в школах-пансионах, лицеях, академиях, университетах, создаваемых преимущественно в городах. Постепенно происходила интеграция различных предметных занятий в системе образования. Обучение становилось более универсальным и массовым, а работа педагогов, преподавателей превращалась в специальный род деятельности, чаще уже отдаленный от других профессий, от практики, и лишь отдельные педагоги сохраняли эту связь. Успешность школьного обучения измерялась количеством усвоенных и с максимальной точностью воспроизведенных смысловых единиц и учебных навыков. Школа становится одним из «государственных посредников».

В рамках когнитивной парадигмы ответ на вопрос: «Зачем учить?» предельно прост и ясен: «чтобы осуществить трансляцию социального опыта, культуры, накопленных предшествующими поколениями». Вопрос: «Кого учить?» практически не ставится и не поднимается. Речь идет о «безликом ученике», «массовом», «среднем». Главными вопросами становятся: «Чему учить?» (содержание образования) и «Как учить?» (педагогические технологии и методики). Отображение общественной практики в учебной форме теперь зависит главным образом от определения состава учебных дисциплин и их содержания в учебниках, другой учебной литературе. Осуществляется типизация программ. Происходит тотальная унификация образования, поскольку программы, методики, пособия тиражируются по всей системе образования. Вместо разнообразных школ появляется стандартная, выстроенная по определенному образцу. К тому же самодеятельность, инициатива учителей рассматриваются как отступление от «эталона». Такого рода унификация привела к однобокости образования, умножила ошибки и просчеты в выборе и постановке учебного материала.

Социальный заказ образованию в эпоху капитализма довольно четко определяется государством, регулируется через конкуренцию (в условиях дефицита рабочих мест), предъявляет требования не только к уровню образовательной подготовки, но и к личностным качествам человека, что осознается на всех ступенях «общественной пирамиды».

В это время возможности индивидуального выбора профессии, образа жизни значительно расширились. Психологические горизонты человека в век книгопечатания и массовых коммуникаций не ограничены рамками его непосредственного окружения. Большая свобода выбора способствует формированию более гибкого социального характера и обеспечивает большее разнообразие индивидуальных вариаций. Но обратная сторона этого прогресса — усложнение процесса самоопределения (или осознания социального заказа на индивидуальном уровне). Очень уж велик выбор возможных путей и только практически, в ходе самой деятельнос-

ти, выяснится, подходит она человеку или нет. В эпоху доминирования данной парадигмы жизнь человека начинают делить на два этапа: *1 этап* — освоение социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, то есть еще, собственно, не жизнь, а *подготовка к жизни*. *2 этап* — дополнение опыта предшественников собственными достижениями, рефлексирование и передача опыта следующим поколениям, то есть *настоящая жизнь*.

В обществе эпохи *конфигуративной культуры* (М. Мид) идеалом становится модель родителей и социально активных успешных современников — представителей основных отраслей общественной жизни. Деды не знают и не понимают перспектив реальной жизни. Они — не идеал для внуков. Дети активно ищут свое место в мире, меняют место жительства, прерывают цепь семейных традиций.

Пока основные виды производства не выдвигали индивидуальных требований к производителю, сам выбор оставался случайностью. Но с началом эпохи НТР возникают более сложные виды труда, которые предъявляют к человеку высокие индивидуальные требования (образование, опыт, возраст, пол и т. д.). Социальный заказ понимается не только как обеспечение воспроизводства достаточного количества специалистов определенной квалификации для промышленного, сельскохозяйственного производства, науки, культуры, государственных и управленческих структур, но и как воспитание определенных качеств личности. В это время формулируется *социально-ориентированная парадигма* образования. Социальный заказ не только осознается, но и обеспечивается целенаправленной государственной политикой (через соответствующие государственные законодательные акты, финансирование, развитие педагогической науки), в первую очередь в сфере общего и профессионального образования.

Особенно четко социально-ориентированная парадигма проявилась в жестких социальных системах — Советском Союзе, Германии эпохи фашизма и др. Социально-ориентированная парадигма отвечает запросу общества на формирование социально-адаптированного, социально-послушного, как минимум — лояльного, как максимум — преданного системе человека, владеющего энциклопедическими знаниями, позволяющими ему реализовать себя в любой социально-производственной, социально-культурной сфере.

Нельзя сказать, что в рамках данной парадигмы не учитываются индивидуальные особенности ученика. Но происходит это через призму социального (занимаешься музыкой, танцами — будешь выступать за честь школы на конкурсе самодеятельности, имеешь способности к математике — прояви их на городской олимпиаде).

Принципиально новая *личностно-ориентированная парадигма образования* была сформулирована в связи с начавшимся переходом к рыночной экономике, вызвавшим реформирование всех отраслей общественной жизни. *Главной ценностью* теперь становится **образование**, своего рода синтез опыта, знания и веры. Говоря об *опыте*, в данном случае мы имеем в виду личный жизненный опыт обучаемого и педагога; *знания* представляются системой истин, которые необходимо усвоить и освоить их применение в жизни; *вера* в данном случае — понятие не религиозное, она является выражением сути механизма воспитания личности, которое идет от сердца к сердцу не столько научением, сколько как обмен ценностями, не критическое восприятие и запечатление (импринтинг) ценностей мира значимых людей. Наиболее ярко личностно-ориентированное образование проявляется с началом массового инновационного педагогического движения, первые ростки которого явили педагоги-«шестидесятники», стремившиеся к преобразованию общества, воодушевленные вдруг наступившей «свободой» — они проложили путь к демократии, отстаивали право педагога на творчество. Данная парадигма предполагает такую организацию образования, которая сосредоточена преимущественно на *личности обу-*

чаемого, его самобытности, уникальности, неповторимости, субъективности. На первый план выходят задачи организации природо- и культуросообразной деятельности, самореализации воспитанников [8; 7]. Совершенствуется **дифференцированное, индивидуализированное** обучение, создаются **профильные** классы, ориентированные на индивидуальные склонности и способности учащихся.

Конфигуративный тип культуры сменяется **префигуративным** (М. Мид). Неопределенность перспектив дальнейшего общественного развития в условиях нестабильной социокультурной среды породили ситуацию, когда родители и школа, не представляя реально, что ожидает детей в будущем, не могут предоставить им модели жизни и поведения. Поэтому в условиях префигуративной культуры **дети учат своих родителей**, они более подготовлены к жизни в изменяющемся мире, ввиду своей социальной пластичности, мобильности.

В последние годы в условиях постиндустриального, информационного общества формулируется **новая парадигма образования — социально-личностно-ориентированная (В. И. Загвязинский)**. Она является своеобразным «центром пересечения» когнитивной, социально- и личностно-ориентированной парадигм образования. Как писал Ж. Пиаже: «...в реальной жизни социальные влияния сплетаются с индивидуальными органическими задатками ... бесконечно более тонким образом» [14; 402].

Появление данной парадигмы вызвано современным социальным заказом образованию, который может быть кратко сформулирован следующим образом: государству нужен здоровый, инициативный и свободный человек. Система образования должна подготовить подрастающее поколение в соответствии с такими требованиями: воспитать гражданина-патриота, имеющего полноценное образование, дающее возможность смены профессии в случае необходимости; психологически готового к конкуренции, перемене стиля и места жизни, работы; свободно мыслящего и готового к творчеству, стремящегося к самореализации; способного поддерживать свое здоровье.

Конечно, обозначая социально-личностно ориентированную модель образования как «новую», мы не имеем в виду, что ничего подобного в истории образования раньше не существовало. Более того, идея соединения в образовании социального и личностного — одна из самых древних, известных еще в эпоху античности. Сегодня эта классическая в своей сути идея обретает новое звучание и особую актуальность. По аналогии с высказываниями М. М. Бахтина можно утверждать, что социально-личностно ориентированная педагогика — педагогика не слова, не силы, но Действия, воплощающая закон причастности, «не-алиби» в мире.

Ведущими приоритетами деятельности педагогов являются более полное раскрытие способностей, развитие природных задатков учащихся и желание стимулировать их интерес к учебе, свой познавательный опыт. В работе педагоги учитывают потребности региона (появляется **регионализация** образования) и места поселения, который представляется единой системой разнообразных учебных заведений и профессионально-производственных структур, запросы которых должна удовлетворить школа.

Современный человек должен прийти к осознанию единства мира, т. к. сегодняшний мир становится единым целым, взаимосвязанным и взаимозависимым. В связи с этим происходят изменения системы ценностных ориентаций в обществе, приоритетными становятся общечеловеческие ценности: уважение к правам и свободам другого человека независимо от пола, возраста, социального статуса, расы и религии; терпимость к взглядам других людей, их обычаям, убеждениям и культуре. Современный человек должен уважать традиции и обычаи своего и других народов, сохранять и передавать культурное наследие, национальное своеобразие.

Человек является неотъемлемой частью того общества, в котором живет и неизбежно должен усвоить существующие в нем нормы и ценности: соблюдать законы и порядок, предусмотренные Конституцией и другими законодательными актами государства.

И, наконец, человек должен найти смысл жизни, свой личный путь и способы его реализации.

Подводя итог, можно следующим образом охарактеризовать историческую сменяемость основных педагогических парадигм: от усвоения знаний и умений, необходимых для выживания, усвоения образа жизни, к усвоению образа мира как системы знаний и способов деятельности, к самостоятельному построению образа мира, творчеству и генерированию новых идей, от парадигм монолога в традиционном и индустриальном обществах к парадигмам диалога (личностно-ориентированное образование) и полилога (социально-личностно-ориентированное образование) в постиндустриальном обществе. Смысл и содержание образовательных моделей невозможно понять, если рассматривать их вне конкретных исторических рамок, то есть абстрактно. Сущность исторического процесса, конкретной стадии в развитии общества является контекстом, по отношению к которому выявляется конкретный смысл и значение педагогических парадигм.

Прогнозируя дальнейшее развитие образовательных парадигм, можно утверждать, что в новых моделях образования обязательно будут присутствовать (в разной мере) элементы парадигм первого уровня (как ядро образования) и те элементы парадигм второго уровня, которые окажутся востребованными на новом этапе социального развития. Современное образование должно развиваться по пути интеграции прогрессивных элементов наиболее значимых педагогических моделей, что возможно в рамках социально-личностно-ориентированной парадигмы. В современных условиях именно она является наиболее предпочтительной основой для развития образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кун Т. Структура научных революций. М., 2002.
2. Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации. Тюмень, 1997.
3. Турченко В. Н. Научно-техническая революция и революция в сфере образования. М., 1973.
4. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
5. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). М., 1997.
6. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3.
7. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии. Л., 1989.
8. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997.
9. Малькова З. А. Исторический урок американской школы // Педагогика. 1998. № 4.
10. Дудина М. Н. Философская пропедевтика или философии все возрасты покорны. Екатеринбург, 2000.
11. Загвязинский В. И., Амонашвили Ш. А., Закирова А. Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика. 2002. № 9. С. 3–10.
12. Культурология / Составитель и ответственный редактор А. А. Радугин. М., 2001.
13. Новая публикация первой главы «Немецкой идеологии» К. Маркса и Ф. Энгельса // Вопросы философии. 1965. № 10.
14. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1999.
15. Садохин А. П. Этнология. М., 2000.