

На правах рукописи

Видт Ирина Евгеньевна

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ:  
ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ В ИСТОРИКО-  
КУЛЬТУРНОМ ПРОЦЕССЕ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Тюмень – 2003

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет»

Научный консультант	академик РАО, доктор педагогических наук, профессор <b>Загвязинский Владимир Ильич</b>
Официальные оппоненты:	академик РАО, доктор педагогических наук, профессор <b>Борисенков Владимир Пантелеймонович</b>
	доктор педагогических наук, профессор <b>Бенин Владислав Львович</b>
	доктор педагогических наук, профессор <b>Дудина Маргарита Николаевна</b>
Ведущая организация	государственное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»

Защита состоится «29» мая 2003 года в «9» часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет».

Автореферат разослан «\_\_» апреля 2003.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Строкова Т.А.

**Актуальность исследования.** Кризисное состояние системы образования, попытки его реформирования в последние десятилетия – факт, который требует анализа не только «изнутри» проблемы, но и в контексте взаимодействия с другими элементами системы общественных отношений. Поэтому в педагогической науке возникло направление, рассматривающее связи образования с другими подсистемами, в рамках которого актуализировался вопрос о соотношении образования и культуры.

Кризис образования стал рассматриваться в контексте общемировой тенденции становления постиндустриальной культуры как очередного этапа культурогенеза, сопровождаемый глобальными катаклизмами, вызванными «конфликтом между умирающей цивилизацией индустриализма и зарождающейся цивилизацией постиндустриализма\*» (Д. Белл, Дж. Гвишиани, О.Тоффлер и др.). Специалисты в этой области, начиная с теоретиков Римского Клуба, авторитетно заявляют, что потенциально этот конфликт содержит в себе скрытый порядок, смысл которого - неизбежность перехода в новую постиндустриальную эпоху. «Как только мы поймем, что ожесточенная борьба бушует сейчас между теми, кто пытается сохранить индустриализм, и теми, кто старается искоренить его, мы получим новый ключ к пониманию нашего мира. Важно, сможем ли мы ... выработать политику для целой страны, стратегию для какой-либо корпорации... Для этого мы должны отличать мнения, которые служат сохранению старой цивилизации, от тех, которые облегчат приход новой»,<sup>1</sup> - пишет О. Тоффлер (курсив наш).

С точки зрения теории систем, сложные исторические органические целостности (а культура таковой и является) содержат особые информационные структуры, которые, с одной стороны, обеспечивают управление системой, ее саморегуляцию, с другой стороны, будучи частью целого, – несут в себе все его признаки, общую информацию о целом. Одной из таких систем для культуры является образование как способ передачи социокодов. Соотношение «общее – частное» определяет закономерность, согласно которой эволюция образования должна соответствовать основным фазам и характеристикам эволюции культуры.

Образование, являясь «производным» культуры, представляет собой ее определенную «проекцию» и в норме по своим морфо-эпистемическим характеристикам адекватно признакам породившей его культуры. Поэтому нынешний кризис образования - закономерное следствие, отражающее **противоречие** между образовательной моделью,

---

<sup>1</sup> Тоффлер О. Третья волна. М.,1999. С. 47.

\*В дискурсе нашего исследования понятия «цивилизация» и «культура» будут рассматриваться как взаимозаменяемые.

служившей индустриальной культуре, и нарождающимися признаками культуры нового типа.

Характеризуя кризис образования, ученые отмечают, что «в современной ситуации педагогика, созданная во времена Я. А. Коменского и ориентированная на модель культуры как фабрики массового производства, которая с самого начала исходила из принципа усреднения знаний и их квантовой, временной раздачи по урокам, *была хороша лишь для этой эпохи*» (А. Г. Асмолов), что суть кризиса «в многократном расщеплении единого мировосприятия и миропонимания, дифференциации, размежевании и герметизации отдельных культурных сфер» (А. Е. Чучин-Русов). Так трактуют ситуацию в образовании и другие современные ученые – В. П. Борисенков, А. П. Валицкая, Э. Н. Гусинский, А. С. Запесоцкий, Б. Г. Корнетов, И. А. Колесникова, Ф. Т. Михайлов, В. М. Розин и другие. Они отмечают «болевые» точки несоответствия существующей образовательной модели современной культурной эпохе, среди которых принципиально обращают на себя внимание, следующие.

*Во-первых*, при современной диверсификации форм и способов познавательной деятельности *стало все более проблематичным «переводить» научные знания на язык школьных учебников*. Объем знаний и количество дисциплин растут на несколько порядков быстрее, чем совершенствуются методы и содержание образования.

*Во-вторых*, *неоднородность социальности* расширяет социально допустимый репертуар стратегий человеческой жизни в логике «и – и», тогда как архитектура педагогического пространства преимущественно основана на бинарной оппозиции (хорошо - плохо) и задает представления о «правильном», *выстраивая структуру предпочтений в логике «или – или»*.

*В-третьих*, формирующийся ценностный плюрализм возвел в статус важнейшей ценности индивидуальность. Школа же, организуя образовательное пространство на коллективно-групповых началах, *объективно не позволяет реализовываться индивидуальным траекториям развития личности ученика*.

*В-четвертых*, модель образования индустриальной культуры рациональна, как культура, ее породившая. На эту бездушную рациональность в свое время сетовал О. Шпенглер, отмечая, что «мозг берет бразды правления, потому что душа вышла в отставку».<sup>2</sup> Рациональный подход обеспечил выделение базовых основ знаний и неестественное с точки зрения культурного единства разделение гуманитарного и естественно-научного знания. Это, с одной стороны, порождает методологическую проблему типов такого выделения, с другой

---

<sup>2</sup> Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск: Наука, 1993. С. 463.

– не в полной мере использует педагогические возможности гуманитарных средств в развитии личности.

*В-пятых*, существующая ныне модель образования нацелена на третий уровень развития психики человека (А. Н. Леонтьев) – уровень интеллекта, тогда как уровень сознания (четвертый - высший) остается не принципиальной целью и «осваивается» опосредованно, не благодаря, а часто вопреки организованной системе образования. В результате, освоив глубины знаний, человек, «не обремененный» рефлексией, стал опасен сам себе, превратившись в образованного невежу. Произошло то, как уместно заметил Я. А. Береговой,<sup>3</sup> за что Бог изгнал Адама и Еву из рая: вкусив яблоко, они *приобрели знание, осознать которое были еще не в состоянии*. Нерелексивно используя ядерную энергию, космические технологии и пр., человек стал автором глобальных катаклизмов, поставив себя на грань вселенской катастрофы.

*В-шестых*, образование индустриальной культуры по сути своей является *репродуктивным*, что предполагает наличие двух иерархически подчиненных друг другу звеньев: учитель – источник знания, а ученик – его «реципиент». Такие исходные позиции по определению (донор-реципиент) не позволяют в полной мере реализовать субъект-субъектный принцип обучения. *Сформированное в условиях иерархической зависимости, сознание легко поддается социальной манипуляции*, что является огромной социальной опасностью в нынешних условиях.

Таким образом, *суть кризиса современного образования – исчерпанность культурной адекватности образовательной парадигмы, созданной для индустриальной культуры*. Поэтому перед обществом в целом и перед педагогами в частности возникла **проблема** приведения всех структурных звеньев образования в соответствие с признаками постиндустриальной культуры.

Методологической основой приведения образования в соответствие с актуальной культурой явились идея культуросообразности, выдвинутая в свое время Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, и «опыт педагогической антропологии» К. Д. Ушинского. Полагаем, что именно они легли в основу так называемого культурологического подхода в образовании в 60-х гг. XX в. Его основатели (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.) актуализировали проблему *содержания* образования. Им, по мнению его авторов, должна стать не только наука, но педагогически адаптированная культура в целом. В 60-70-х гг. активизировались поиски альтернативы репродуктивному обучению и пути гуманизации школы: система В. А. Сухомлинского, развивающее обучение (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.), креативная со-деятельность ученика и учителя (В. Я. Ляудис), теория личностно-ориентированного образования (Н. А. Алексеев, Е. В.

---

<sup>3</sup> Береговой Я. А. За что бог изгнал из рая Адама и Еву? // Магистр, 1995, № 3, с.90.

Бондаревская, В. В. Сериков и др.), педагогика сотрудничества (О. С. Газман и др.).

Особым явлением в истории образования стал период 80-х гг., который вошел в историю как «движение новаторов» (Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, М. Н. Щетинин и др.). Вступая в противостояние с актуальной педагогикой, они утверждали идеи, адекватные культуре нового типа. В этой связи подвергается пересмотру *роль* и статус учителя как источника знаний. В целом ряде исследований по творчеству педагога (С. А. Гильманов, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, М.М. Поташник, В. А. Сластенин и др.) разрабатываются стратегия освоения мотивирующей роли учителя посредством его творческой деятельности.

С 90-х гг. в России активизируется движение за утверждение *новой структуры образовательного пространства*. Реализуя положения Закона РФ «Об образовании» о вариативности педагогического пространства, возникает инновационное педагогическое движение, цель которого – поиск новых образовательных моделей, адекватных современным социокультурным условиям (В. С. Библер, В. А. Караковский, А. Н. Тубельский, Е. А. Ямбург и др.).

В научных исследованиях, посвященных анализу взаимодействия культуры и образования, четко обозначились три направления. Первое представлено педагогами, которые рассматривают культурогенезные функции образования, их гуманистическую и этическую направленность (Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, М. Н. Дудина, Н. Н. Макарецва и др.). Вторая группа ученых – это, в основном, культурологи и философы – анализируют образование как культурный феномен, обосновывая методологический уровень понимания проблем соотношения образования и культуры (Б. С. Гершунский, А. С. Запесоцкий, Ф. Т. Михайлов, Е. В. Листвина и др.). Третье направление связано с обоснованием новой методологии педагогических исследований, основанное на позиции отечественной культурологии и западной антропологии, согласно которой человек, находясь на грани двух метасистем - природы и культуры - является субъектом культуры и всемирно-исторического процесса (В. Л. Бенин, В. Г. Безрогов, Г. Б. Корнетов, А. А. Макареня, А. И. Чучин-Русов и др.). Рассматривая сферу социального наследования и развития культурных программ – образование – как важнейшую функцию культуры, некоторые из них вводят понятие «педагогическая культурология».

Анализ «инновационного поля России» за последние 10-15 лет, личный опыт участия в экспериментальной деятельности образовательных учреждений позволяет говорить о том, что в педагогической практике идея культуросообразности тоже находит свое воплощение. Тот факт, что при достаточной мере унифицированности, сегодняшнее образовательное пространство России имеет отдельные черты, соответствующие вызову

новой культурной эпохи, - это результат поисков новой модели образования и практиками.

Однако, реализуя культурологические концепции на экспериментальных площадках г. Тюмени и Тюменской области, мы столкнулись с определенными трудностями, связанными с отсутствием механизмов «перевода» теоретических положений в область проектирования и программирования образовательного процесса. Вероятно, поэтому, как отмечают сегодня многие ученые, «современный этап развития культуры пока не имеет адекватной педагогической системы».<sup>4</sup>

Полагаем, что это результат отсутствия научного обоснования *механизмов* эволюции образования, которые бы задали магистральное направление модернизации. На сегодня фактически нет работ, где бы комплексно рассматривались и методологические, и практические аспекты новой образовательной парадигмы, где бы был показан *механизм становления системы образования, адекватной той или иной культурной эпохе*, и, соответственно, стратегия и тактика становления образования в условиях культуры нового типа.

Исходя из этого мы сформулировали *тему* исследования: «ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ: ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ ПРОЦЕССЕ».

**Объект исследования:** процесс эволюции моделей образования как подсистемы культуры в культурогенезе.

**Предмет исследования:** культурно-педагогические условия репрезентирования классификационных признаков культурных эпох в адекватные образовательные модели.

**Гипотеза исследования:**

Образование как подсистема культуры в том случае выполнит свои культурогенезные функции в переходный период от индустриальной к постиндустриальной культурной эпохе, если условия его модернизации будут соответствовать логике культуросообразности, которая актуализирует две позиции:

1. Обеспечение изоморфной адекватности образовательной модели признакам постиндустриальной культуры.

2. Учет полихронности культурного пространства современной России.

Первое условие предполагает создание креативной модели образования, которая, отражая основные классификационные признаки постиндустриализма, должна обеспечить формирование у учащихся способности к саморазвитию и самообразованию «через всю жизнь»;

---

<sup>4</sup> Запесоцкий А. С. Образование в условиях формирования культуры нового типа. М.: Наука, 2002. С.10.

межкультурную толерантность и гуманистическую направленность доминирующих социальных ценностей, исходящих из постулата: «человек — творец культуры и субъект собственной жизнедеятельности» в условиях открытого, транс-сферного, поливариативного образовательного пространства.

Второе условие предполагает равноправное функционирование различных моделей образования, адекватных культурам различного типа (традиционная, инструктивная), в соответствии с культурной спецификой регионов и культурным возрастом социальных групп - заказчиков образовательных услуг.

**Цель исследования:** на основе выявления закономерностей эволюции образовательных моделей в культурогенезе разработать концептуальные основы и стратегию практической реализации образовательной модели, адекватной культурным реалиям постиндустриализма.

**Задачи:**

1. Обосновать теоретические основы педагогической культурологии как методологии социокультурного воспроизводства на основе морфо- эпистемических признаков культуры как системы.
2. Раскрыть сущность и структуру педагогической культуры.
3. Обосновать закономерности сменяемости образовательных моделей в соответствии с культурными эпохами, показать функции образования в культурной эволюции.
4. Смоделировать вариант репрезентации признаков постиндустриальной культуры в образовательную сферу и на основе этого разработать стратегию и методику реализации образовательной модели, адекватной культуре нового типа.
5. Обосновать полихронный характер культуры современной России и разработать культуросообразные основы структурирования образовательного пространства.
6. Разработать диагностическую концепцию, адекватную современной модели образования.

**Методологическая основа исследования:**

Исследование выполнено в логике синергетического подхода, позволяющего рассматривать культуру как саморазвивающуюся систему (И.Р. Пригожин и др.), и в контексте антропо-социальных культурологических концепций (А.Я. Гуревич, Ю.М. Лотман, П. Сорокин, В. С. Степин и др.). Становление концептуальных позиций опиралось:

*в культурологическом аспекте на:*

- культурно-историческую антропологию, обосновывающую универсальность законов для наук о природе, человеке и обществе (К. Леви-Стросс, В. Я. Пропп, и др.);
- менталеориентированную концепцию исторического процесса, обоснованную представителями французской школы «Анналов» (М. Блок,



Л. Февр и др. и их последователями в России – Ю. Н. Афанасьев, А. Я. Гуревич и др.);

- идеи североамериканской антропологической школы о трех типах культуры и трех типах передачи знаний: конфигуративного, префигуративного, постфигуративного (М. Мид);

- концепцию полихронности культурного пространства (А. Я. Гуревич, Ю. М. Лотман, И. Г. Яковенко и др.);

- концепцию социокультурной модернизации (А. С. Ахиезер);

*в психологическом на:*

- концепцию единства сознания и деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.);

- культурно-историческую концепцию развития психики (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др.);

- концепцию сознания и самосознания (В. М. Алахвердов, В. П. Зинченко, И. С. Кон, В. В. Столин и др.);

*в социологическом на:*

- концепцию о социотропных основах эволюции сознания (французская социологическая школа: Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль);

- концепцию индустриального и постиндустриального общества (Д. Белл, Д. Гвишиани, Г. Маркузе, С. Микулинский, О. Тоффлер и др.);

*в педагогическом на:*

- общую методологию педагогической науки (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.);

- идеи педагогической антропологии (А. А. Макареня, К. Д. Ушинский и др.);

- методологию инновационной деятельности (В. И. Загвязинский, В. Я. Ляудис и др.).

**Методика исследования** носила комплексный характер. Использовались *общетеоретические методы*: сравнительный анализ философской, культурологической, антропологической, историко-этнографической, историко-педагогической, психологической литературы, относящейся непосредственно или опосредованно к исследуемой проблеме; *культурологический анализ* пакета государственных документов, определяющих политику и практику реформирования и модернизации образования; анализ и обобщение опыта инновационных и массовых школ России, отрабатывающих культуросообразную модель образования; *систематизация и сравнительный анализ* инновационных проектов, направленных на отработку конкретных механизмов придания образованию культуросообразный характер; *моделирование* на основе выявления основных признаков культурной эпохи и адекватного репрезентирования их в образовании; *проектирование и опыт обобщения реализации проектов*; *эмпирические методы*: эксперимент, наблюдение,

контент-анализ, психологическое и социологическое анкетирование и тестирование.

**Научная новизна:**

1. Дана культурологическая интерпретация эволюций образовательных моделей, которая позволила констатировать факт изоморфности культуры и образования и сформулировать закономерности эволюции образовательных моделей, состоящие в том, что признаки культуры репрезентируются в признаках образовательной модели. Это позволяет определить стратегию проектирования образовательной модели постиндустриальной культуры, суть которой в том, что модернизация должна содействовать репрезентированию морфо-эпистемических признаков постиндустриальной культуры в образовательном пространстве.

2. Установлен механизм взаимовлияния культуры и образования, который заключается в том, что, являясь подсистемой культуры, оно несет в себе все признаки актуальной культурной эпохи, а, формируя сознание субъекта культуры – человека, который способен осуществлять культурные программы будущего, образование становится механизмом культурогенеза.

3. Обоснован феномен педагогической культуры, его сущность и структура. Педагогическая культура, обеспечивая способ социального наследования, актуализирует социально-педагогический идеал конкретной культурной эпохи (субъекта актуальной культуры), вбирает в себя адекватные способы и методы передачи культурного социокода, «распредмечивая» его для каждого следующего поколения.

4. Показан механизм культурной эволюции и изоморфный ей механизм эволюции образовательных моделей, который заключается в поэтапной смене компонентов культуры, в логике перехода актуального компонента в традиционный, а инновационного в актуальный (см. схему 3).

5. Разработаны теоретические основы педагогической культурологии как методологии социокультурного воспроизводства, которая на фундаментальном уровне рассматривает образование как феномен культуры; на антропологическом – показывает генезис сознания субъекта культуры в культурно-образовательных средах; на прикладном – разрабатывает варианты практической организации культурно-образовательной практики.

6. Дана педагогическая интерпретация факта полихронности культурного пространства, заключающаяся в том, что модели образования, сложившиеся в предшествующие культурные эпохи, должны сосуществовать с актуальной моделью в силу того, что в культурном пространстве соседствуют субъекты «различного культурного возраста». Полихронность культурного пространства требует культуросообразной

вариативности в образовании, т.е. сохранения разных моделей образования в соответствии с культурным потенциалом его реципиентов.

### **Теоретическая значимость**

1. Разработаны основы педагогической культурологии как теории и методологии социокультурного воспроизводства на фундаментальном, антропологическом и прикладном уровнях.

2. Определены методологические основы и базовые черты культуросообразной модели образования, адекватной постиндустриальной культуре, на основе принципа изоморфности культуры и образования.

3. Разработана стратегия и концептуально обоснована система условий, способов и форм структурирования образовательного пространства и в целом педагогической инфраструктуры, адекватные требованиям современной культуры.

4. Разработаны механизмы реализации на практике теоретических положений культуросообразного образования через процедуры прогнозирования, проектирования и программирования.

5. Разработана и апробирована диагностическая концепция и адекватный инструментарий по мониторингу эволюции сознания учащегося как субъекта культуры.

**Практическая значимость** исследования состоит в разработке разделов программ развития образования отдельных регионов на культурологической основе (Программа развития образования ЯНАО, Программа развития образования г. Ханты-Мансийска, Программа развития образования Березовского района ХМАО); в разработке и внедрении менталеориентированных диагностических методик и диагностического комплекса, позволяющего отслеживать динамику сформированности сознания учащихся; в подготовке программы и учебного пособия по курсу «Педагогическая культурология», программ «Этнопедагогика», «Индивидуальность педагога»; в разработке ряда концепций для образовательных учреждений, реализующих культурологическую модель образования (школа с углубленным изучением краеведения № 39, Гимназия российской культуры при ТГИМЭУП, Центр эстетического развития детей «В доме Буркова» (г. Тюмень), школа № 8 г. Ханты-Мансийска); в возможности целенаправленного и массового использования полученных результатов и рекомендаций для всего образовательного пространства России.

**Достоверность** полученных результатов обеспечивалась обоснованностью исходных теоретических положений; применением комплекса методов исследования, адекватных его объекту, предмету, целям и задачам; личным участием автора в многолетней опытно-экспериментальной работе в различных типах образовательных учреждений в роли научного консультанта или руководителя (общеобразовательная массовая школа, профильная школа, гимназия,

социально-педагогический комплекс, Центр эстетического развития дошкольников и др.), посредством сотрудничества с органами управления образования разного уровня (район, город, область, округ); подтверждена результатами экспериментальной деятельности в ряде образовательных учреждений, имевших статус экспериментальной площадки и систематически проходивших экспертизу.

**Этапы исследования.** Исследование включало 5 этапов.

*1 этап (1995-1996 гг.)* – опытно-поисковый, в процессе которого нарабатывался опыт непосредственной работы в средних учебных заведениях системы образования, начавших поиск новых подходов к проектированию моделей образования. Это был период разработки концепций ОУ (школа № 39, № 42, СПК № 1, ГРК и др.) и курирования хода их опытно-экспериментальной деятельности. Изучалась литература по философии, культурологии, социологии, социальной психологии, педагогике, истории педагогики, этнографии, антропологии, анализировались социокультурные и антропологические концепции социальной и личностной эволюции.

*2 этап (1996-1998 гг.)* – поисково-аналитический, в ходе которого складывалась собственная концепция педагогической культуры, апробировавшаяся на научно-практических конференциях (в организации некоторых из них автор принимал непосредственное участие); в ходе разработки и внедрения в учебный план подготовки психологов-педагогов ТюмГУ авторского курса «Педагогическая культурология» и разработки учебно-методического комплекса к нему (программа, методические рекомендации и учебное пособие «Введение в педагогическую культурологию»).

*3 этап (1998-2000 гг.)* - организационно-практический, связанный с созданием педагогической инфраструктуры, способствовавшей развитию и внедрению идей культуросообразной педагогики, важным звеном которой стала «Лаборатория педагогической культурологии», созданная при Тюменском НЦ УрО РАО и Городском информационно-методическом центре (ГИМЦ). Участниками ее стали образовательные учреждения в лице руководителей, педагогов-экспериментаторов, руководители образования, студенты ВПШ ТГУ. В ходе этого этапа непрерывно осуществлялось научное руководство экспериментальными площадками, где отрабатывались различные подходы к созданию культуросообразной модели образования. Осуществлялась корректировка идей и положений, более четко формулировалась концепция исследования, которая апробировалась на российских конференциях и в ходе стажировки на кафедре теории и истории культуры в РГГУ (Москва).

*4 этап (2000 -2002 гг.)* - организационно-внедренческий, позволивший: а) зафиксировать конкретные результаты многолетней экспериментальной работы ряда ОУ, получивших по итогам ОЭР

определенный (искомый) статус и одобрение результатов эксперимента на экспертных советах; б) опубликовать ряд методических рекомендаций и сборников культурологических разработок, созданных совместно с ОУ; провести научно-практический семинар с участниками «Лаборатории культурологии образования» при ИПИ РАО (г. Москва). Результатом этого периода стали монография и ряд публикаций в центральных изданиях, которые на более высоком уровне обобщения отражали идеи педагогической культурологии.

*5 этап (2002 – 2003 гг.)* – теоретико-аналитический, в ходе которого систематизировались и обобщались основные результаты исследования, происходило концептуальное оформление диссертации.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Культура как система, зафиксированная в социокоде, отражающем форму сознания и деятельности субъекта в пространстве и времени, предполагает наличие подсистемы (сферы образования), в рамках которой идет процесс социального воспроизводства посредством «распредмечивания» смысла социокода каждому последующему поколению. Будучи подсистемой культуры, образование репрезентирует в себе признаки культуры, в рамках которой оно функционирует и в норме являет собой «слепок» породившей его культуры. Поэтому для гармоничного функционирования в культуре система образования должна отвечать принципу изоморфности: все признаки образования должны соответствовать признакам актуальной культуры. В случае несоответствия подсистем культуре как целому наступает кризис переходного периода, выход из которого связан либо с приведением подсистем в соответствие с классификационными признаками новой культуры и тогда речь идет о дальнейшей культурной эволюции, или с «победой» традиционных форм – тогда это ведет к культурной стагнации.

2. Педагогическая культура – это разновидность социальной культуры, т.к. вызвана необходимостью социального наследования, которое не обеспечено генотипически. Она представляет собой исторически развивающуюся программу социального наследования и включает *социально-педагогический идеал, отражающий систему ценностей конкретной культуры и позволяющий ее субъекту успешно осуществлять программы собственной жизнедеятельности во времени и пространстве; адекватные ему формы, методы его достижения; субъекты, структурированные в определенное педагогическое пространство.*

Экстраполируя морфологию культуры в целом (В. С. Степин), мы полагаем, что педагогическая культура тоже включает три компонента: *реликтовый* компонент педагогической культуры, отражающий тенденции традиционного воспроизводства исторического опыта; *актуальный компонент* педагогической культуры, фиксирующий культурно-

образовательный запрос «здесь и теперь»; *потенциальный* компонент, отражающий культурные программы будущего.

3. Механизм эволюции образовательных моделей представляет собой процесс смены статусов компонентов: актуальный компонент предшествующей культуры занимает статус традиционного в культуре нового типа, а потенциальный компонент предыдущей культуры становится актуальным. Программы социального наследования, занимающие статус актуального компонента в традиционной модели образования, переходят в инструктивную модель в статусе традиционного, а программы потенциального статуса становятся актуальными; в креативной модели программы актуального компонента инструктивной модели возводятся в статус традиционного компонента, а программы потенциального компонента занимают статус актуального (схема 3).

4. Будучи подсистемой культуры, образование в то же время выполняет культурогенезные функции, формируя в силу активизации потенциального компонента педагогической культуры сознание субъекта, способного обеспечить следующий эволюционный этап цивилизации. В бифуркационные периоды именно этот компонент является судьбоносным с точки зрения выполнения им культурогенезных функций: здесь рождается модель образования будущего и формируется сознание субъекта, способного осуществлять культурные программы будущего.

4. Эволюция культурных эпох и образования имеет в своем репертуаре три варианта культурных эпох (культурного возраста): *архаичной культуре* соответствовал традиционный тип образования, где социокод представлял собой опыт бытовой жизнедеятельности; основной способ его хранения – память старшего поколения; способ передачи – традиция. Доминирующим регулятором и организатором процесса передачи информации-опыта было *старшее поколение и социальная страта (этнос, цех и пр.)*; *индустриальной культуре* соответствовал тип образования инструктивный, характер социокода – научные знания; способ фиксации – письменно-печатный; способ передачи – инструкция. Доминирующим регулятором и организатором процесса обучения выступает *государство*; наступающей *постиндустриальной культуре* должен соответствовать креативный тип образования (теоретики Римского клуба обозначили его как инновационный, 1978 г.), где характер социокода – универсальные, эпистемические знания; доминирующий способ фиксации – печатно-электронный; способ передачи – совместная непрерывная продуктивная познавательная деятельность всех поколений. Доминирующим регулятором и организатором процесса обучения должно стать *гражданское общество* посредством создания общественно-педагогической инфраструктуры.

5. В соответствии с принципом изоморфности типа культуры и типа образования модернизация должна осуществляться в логике приведения

признаков образовательной модели в соответствии признакам постиндустриальной культуры, а именно:

- сверхбыстрая социальная динамика требует, чтобы образование обеспечивало готовность человека к глобальным переменам постиндустриализма, что возводит социальную адаптивность и автономное сознание в ранг стратегической цели образования;

- интегративность и универсальность современной культуры требует поиска адекватного принципа организации образовательного пространства и создание универсальной образовательной среды, изучения единого знания в совместной познавательной деятельности взрослого и ребенка;

- высокий уровень коммуникативных связей как внутри культурной страты, так и между различными культурными стратами актуализирует формирование у ученика социальных компетенций, толерантности и межкультурной грамотности, что вызвано полилогичным, поликультурным принципом отбора содержания и способа образования;

- поливариантность информационной культуры требует способности осуществлять ответственный личный (индивидуальный) выбор, формирование которой более продуктивно происходит при использовании индивидуальных траекторий обучения.

6. Механизм реализации креативной модели, адекватной постиндустриальной культуре, состоит в том, что:

- на этапе прогнозирования необходимо перевести общекультурные тенденции инновационного характера в вариативные сценарии педагогических преобразований;

- на этапе проектирования – разрабатывать комплексные программы различных уровней в логике репрезентирования основных классификационных признаков культуры нового типа и их специфичном проявлении в регионе;

- на этапе программирования – обеспечить пакет программно-методического сопровождения образовательного процесса, выполненном в логике культуросообразности, т.е. отвечающим принципам открытости, вневедомственности, интегрированности, креативности и др.;

- на этапе научно-методического сопровождения необходимо создать педагогическую инфраструктуру *открытого характера на макро-, мезо- и микроуровне*, способную регулировать, корректировать и контролировать процесс реализации креативной модели. На макроуровне это предполагает постепенное придание статуса заказчика образованию, прежде всего, обществу, а государство, выступая и со-заказчиком, преимущественно должно выполнять роль организатора и гаранта качества и доступности образования; мезоуровень предполагает создание «горизонталей» образовательных учреждений как полноправных субъектов системы образования в форме «Лабораторий», «Ассоциаций» и пр.,

включающих различные социокультурные институты; микро-уровень предполагает реализацию своеобразного варианта креативной модели каждым ОУ в соответствии с социокультурной спецификой региона, а значит, контингента учащихся;

- на этапе диагностики – разработать диагностическую концепцию и адекватный психолого-педагогический менталиеориентированный инструментарий для отслеживания эффективности достижения целей образования в культурологической трактовке.

7. Креативная модель образования предполагает поливариантность, обусловленную конвергентным, полилогичным, открытым характером современной культуры. Ее вариантом является модель дополнительного образования, основанная на использовании потенциала художественно-эстетической деятельности для развития интеллектуально-творческого потенциала дошкольников (Центр эстетического развития «В доме Буркова» г. Тюмени); модель поликультурного образования, основанная на поэтапном освоении национального, гражданского и планетарного уровня культуры (школа с углубленным изучением краеведения № 39 г. Тюмени); модель гимназического образования, основанная на использовании педагогически адаптированной российской культуры (ГРК при ТГИМЭУП г. Тюмени), и др.

8. Факт полихронности культурного пространства (одновременное сосуществование культур различного возраста) требует отказа от унифицированной модели образования для различных субъектов культуры и придания образовательному пространству альтернативного поликультурного характера с обеспечением условий и права выбора типа и уровня образовательного учреждения потребителями образовательных услуг. Наличие в этнической карте современной России таких самобытных культур как ханты, манси и др. делает необходимым существование традиционной модели образования, обоснованной нормативными государственными документами.

**Апробация результатов** исследования нашла свое отражение в монографиях, учебном пособии, научных статьях, в региональных программах развития образования, тезисах и материалах научно-практических конференций.

#### **Источники исследования:**

- *нормативно-правовое обеспечение образования* разных уровней (международного, государственного, окружного, областного, городского и уровня конкретного ОУ): Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка, Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования РФ, Федеральная программа развития образования, Концепция модернизация российского образования на период до 2010, инструкции и нормативные акты Министерства образования РФ, Программы развития образования регионов, Положения об



экспериментальных площадках, концепции и программы развития инновационных ОУ и пр.;

- *учебно-методическое обеспечение образования*: учебные стандарты школ и вузов России, учебники, учебные пособия, реализующие эти стандарты, учебники по педагогике для вузов и пр., учебники по антропологии и культурологии;

- *философско-педагогические классические теории и концепции* (Аристотель, Сократ, Я. А. Коменский, М. Монтень, И. Герbart, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев и др.);

- *педагогическая публицистика как культурный текст*: различного рода «Зерцала», кодексы, «Гражданство обычаев детских», «Послание Мономаха»; периодика с XIX вв. по сегодняшний день; педагогические рубрики в современных СМИ;

- *мифы как культурный текст* (художественные, социальные и др.), отражающие ментальность и социально-педагогический идеал их носителей.

**Теоретические и практические положения** исследования нарабатывались и **внедрялись** в ходе руководства Лабораторией педагогической культурологии, сотрудничества в Тюменском Центре УрО РАО; в ходе преподавательской деятельности в ТюмГУ; в ходе осуществления научного руководства экспериментальными площадками г. Тюмени и Тюменской области: социально-педагогический комплекс № 1, школа № 42, школа с углубленным изучением краеведения № 39, Гимназия российской культуры при ТГИМЭУП, Центр эстетического воспитания дошкольников «В доме Буркова», школа № 8 г. Ханты-Мансийска; в ходе разработки региональных программ развития образования: Березовского района, 1996 г.; Ямало-Ненецкого автономного округа, 2001 г.; города Ханты-Мансийска, 2002 г.; в ходе разработки и реализации учебных программ для студентов Высшей педагогической школы ТГУ «Педагогическая культурология», «Этнопедагогика», «Этнология», «Индивидуальность педагога».

Теоретические положения и экспериментальные данные обсуждались и были одобрены на ряде конференций:

- *международных*: Дети в меняющемся мире (Омск, 1998); Антропозкология – педагогика жизнедеятельности. Перспективы образования взрослых в XXI веке (Тюмень, 2000);

- *российских*: Культура: личность и общество (Тюмень, 1996); Формирование духовной культуры личности в условиях Западно-Сибирского региона (Тюмень, 1997); Разработка и реализация проектов и программ развития образовательного учреждения (Тюмень, 1998); Образование взрослых: теория и практика (Тюмень, 1998); Развивающая педагогика в универсальной образовательной среде (Москва, 1999); Социология и общество. Первый всероссийский социологический конгресс

(Санкт-Петербург, 2000); Гуманная педагогика и духовный мир учителя». Тюмень, 2000; Практика реализации культурологической модели образования (Москва-Тюмень, 2001). Гуманистические педагогические чтения (Москва, 2002); Подготовка конкурентноспособного педагога в современной социокультурной ситуации (Саратов, 2002); Культурологические основы модернизации образования (Тюмень-Москва, 2003).

- *областных*: Развитие творческой индивидуальности учащихся в условиях реализации культурологической модели образования - I (Тюмень, 2001). Культурологическая среда и ее роль в системе профессионального образования (Тюмень, 2001). Развитие творческой индивидуальности учащихся в условиях реализации культурологической модели образования - II (Тюмень, 2002).

- *городских*: (1997, 1998, 2002 гг.).

Результаты исследования использовались автором в преподавании курсов «История образования и педагогической мысли», «Методы и методология социально-педагогического исследования», «Педагогическая культурология», «Этнопедагогика», «Этнология», «Индивидуальность педагога» в ТюмГУ; в проведении ряда методологических семинаров для руководителей ОУ и для педагогических коллективов конкретных ОУ; в разработке региональных программ развития образования; в ходе осуществления научного руководства экспериментальной деятельности ОУ.

Автором разработан и дважды проведен в Институте дополнительного образования ТюмГУ 72-часовой курс для педагогов города и области с выдачей сертификата государственного образца «Культурологические основы образования».

Реализация целевых установок диссертации и ее внутренняя логика определили структуру оформления диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы, включающего 303 наименований, в том числе на иностранных языках - 10. В работе 7 схем, 43 таблицы.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**В первой главе «ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПОДСИСТЕМА КУЛЬТУРЫ И МЕХАНИЗМ КУЛЬТУРОГЕНЕЗА»** обосновывается выбор культурологических концепций, в логике которых выполнено педагогическое исследование. Анализируя общенаучную тенденцию в общественном сознании XX века, которая во всем мире характеризовалась возрастанием «антропологичности» науки, *переносом ее интереса с «человека-продукта культуры» на «человека-творца культуры»*, мы *раскрываем* педагогический потенциал антропо-социологических подходов к культуре. Человек, будучи существом биокультурным, живет на грани двух метасистем: природы (*natura*) и культуры (*colere*). Но, если

природная, естественная составляющая имеет генотипическую обусловленность, то искусственную, культурную составляющую человек создает сам. *Субъективная роль человека в создании культуры как системы и себя как ее субъекта и продукта одновременно делает антропо-социальные подходы к культуре наиболее педагогически эффективными.*

Поскольку процедура «расшифровки» социокодов не наследуется генотипически, а требует специально организованной деятельности, то возникает проблема обоснования методологии и технологии социального воспроизводства. Это дает повод для выделения самостоятельного научного направления, находящегося на «стыке» культурологии, педагогики, антропологии, которая называется ***педагогической культурологией.*** ***Это область научных знаний, сопрягающая педагогический и культурологический аспекты социального воспроизводства и социокультурной модернизации, изучающая образование как подсистему и феномен культуры.*** Объектом научного исследования педагогической культурологии является *процесс социального наследования*, рассмотренный в ракурсе социокультурной модернизации.

Используя внутреннюю логику отечественной культурологии, которая выделяет три основных направления (А. Я. Флиер): *фундаментальное*, формулирующее эпистемологию исторического и социального бытия; *антропологическое*, которое исследует культурное бытие людей, нормативные образцы поведения и сознания; *прикладное*, которое занимается разработкой технологий практической организации и регуляции культурных процессов, мы предлагаем инфраструктуру педагогической культурологии, т.е. ее внешние связи со «смежной отраслью» и внутреннюю логику построения. Она заключается в том, что:

- *на фундаментальном* уровне образование должно рассматриваться как феномен культуры, как ее подсистема и механизм эволюции в динамике;

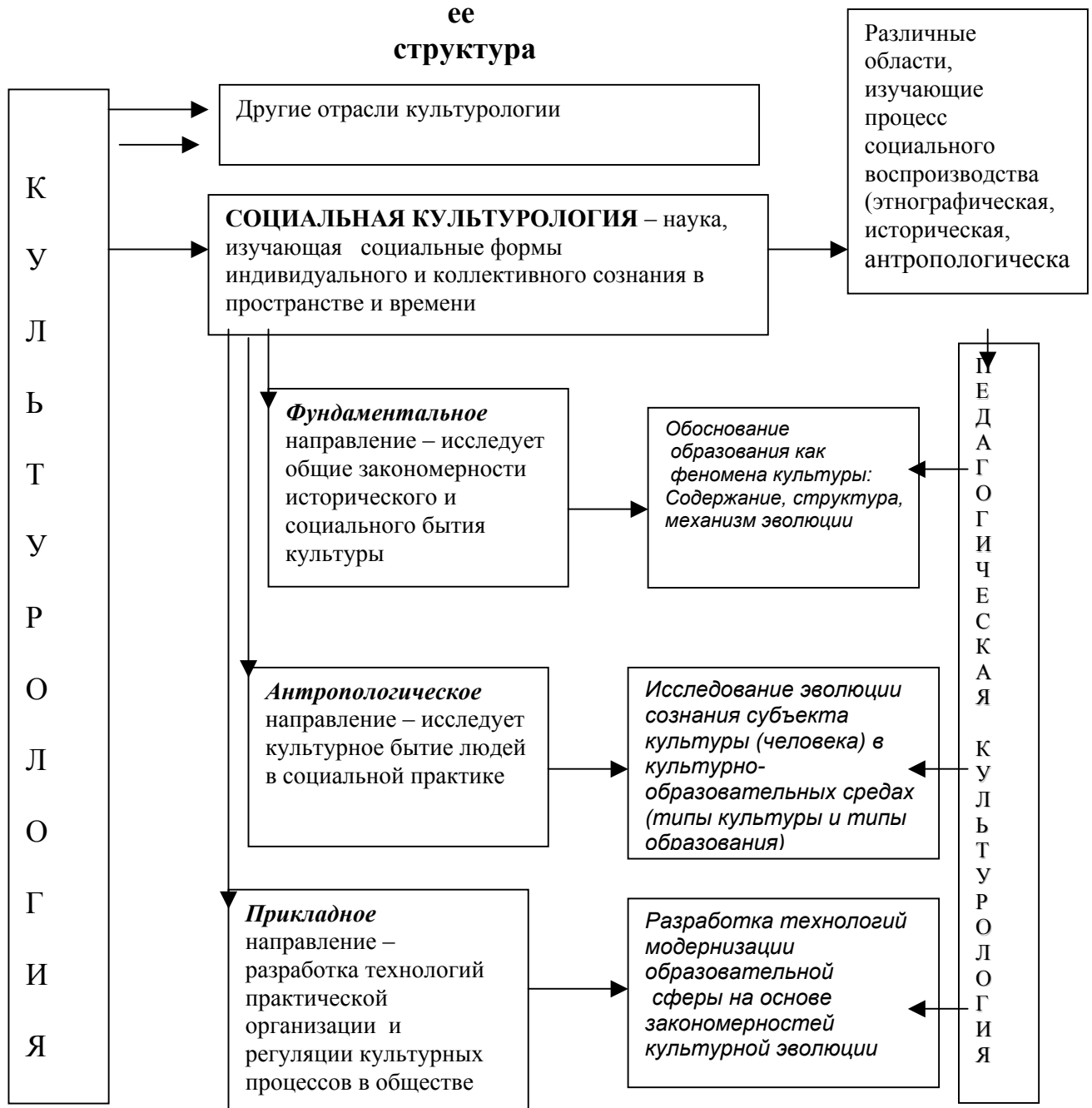
- *на антропологическом* – необходимы исследования эволюции человеческого сознания, социальных ментальностей в культурно-образовательных средах;

- *на прикладном* – разработка технологий модернизации образовательной сферы в соответствии с закономерностями культурной эволюции и современного культурного этапа.

Место и задачи педагогической культурологии в общей культурологии отражены в схеме 1.

**Схема 1.**

**Место педагогической культурологии в общей культурологии и ее структура**



Разрабатывая фундаментальное направление педагогической культурологии, мы осуществили анализ культуры как системы, который позволил зафиксировать два взаимобратных вектора их взаимодействия: культура образование. С одной стороны, образование – явление вторичное по отношению к культуре. Оно несет на себе все признаки той культуры, в рамках которой существует, в силу логики соотношения общего и частного, где культура – общее, образование – частное. «Образование – явление вторичное и подчиненное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое ее изложение, ее выжимку»,<sup>5</sup> т.е. К О. С другой стороны, культура есть продукт сознания субъекта культуры, и значит, его эволюция обеспечивает процесс культурогенеза. Поскольку роль «куратора» процесса формирования сознания субъектов культуры выполняло именно образование, это обнаруживает вторую линию связи: К О.

Данный подход к культуре позволил выделить содержательные и эпистемические компоненты культуры. Постулат «культура – продукт сознания» обуславливает в культуре наличие трех компонентов, **адекватных компонентам сознания: когнитивный, ценностный, операциональный** (С. Л. Рубинштейн, И. С. Кон).

*Когнитивный* блок культуры включает знания, верования, представления, мировоззрение и т.д.; *ценностный* отражает систему норм, ценностей и т.п.; *операциональный* – результат мыслительно-деятельностных операций, включающий формы и способы структурирования деятельности.

Каждую культуру обуславливал субъект - «носитель» определенного типа сознания (И. Г. Яковенко, А. А. Пелипенко). В **архаичную культуру доминировал** субъект с **коллективно-родовым** типом сознания, в **индустриальную** – с **коллективно-групповым**, **постиндустриальную** должен определять субъект с **автономно-гуманистическим** типом сознания. Характеристики типов сознания по основным критериям, выражающим отношение человека к мирозданию, социуму и самому себе представлены в таблице 1.

---

<sup>5</sup> Марру А-И. История воспитания в античности. М.: ГЛК.1998. с. 11.

Таблица 1.

## Сравнительные характеристики типов сознания

<i>Критерии сравнения</i>	<i>Тип сознания</i>		
	Коллективно-родовой	Коллективно-групповой	Автономно-гуманистический
<i>Уровень сознания</i>	Бытийный	Внешнерефлективный	Внутренне рефлексивный
<i>Характер мировосприятия</i>	Синкретичный	Эклектичный, профессиоанльно-специализированный	Целостное, интегративное, комплексное восприятие мира
<i>Ведущий организующий фактор</i>	Традиции, ритуал; Способность к самоорганизации отсутствует	Социальная норма; Способность к самоорганизации отсутствует	Совесть, закон; Способность к самоорганизации
<i>Характер мышления</i>	Примитивный, без умения оперировать законами формальной логики	Конвергентный тип мышления в логике дуальной оппозиции: или черное, или белое	Дивергентный тип мышления. Способность к вынесению третьего суждения
<i>Характер внутри групповых отношений</i>	Объект-объектный	Субъект-объектный	Субъект-субъектный
<i>Ценности</i>	Покой, стабильность, «ощущение сильной руки»	Общественное мнение, коллективизм, стабильность	Свобода, права человека, личная ответственность, социальная активность
<i>Антиценности</i>	Развитие, новаторство, свобода	Индивидуализм, выбор, личная ответственность	Зависимость, ограничение творчества

Следует отметить, что речь идет о доминировании определенного типа. Это значит, что по принципу полихронности культуры (Ю. М. Лотман, А. Я. Гуревич) в каждой «точке» культурной эволюции *существуют все типы.*

Коллективно-родовой тип сознания предполагает зависимость от родового коллектива, когда Я-концепция у субъекта отсутствует, т.к. он не выделяет себя из толпы, «греясь в тепле коллектива» (Н. А. Бердяев), а поэтому не способен на персональный выбор и ответственность. Отношения с социумом носят оппортунистический характер (борьба и противостояние с социумом при полной зависимости от него). Стратегической ценностью являются статичность, покой, уважение к предкам и отсутствие ценности детства. «Не нами заведено – не нам менять» - отношение к инновациям; «бог дал – бог взял» (о смерти детей) – отношение к детям.

Коллективно-групповой тип сознания определяет включение субъекта в производственные отношения дифференцированного, специализированного характера. Он характеризуется социально-стратовой направленностью, зависимостью от мнения коллектива, когда в ранг стратегических ценностей возведена цеховая солидарность, профессиональный этикет и дисциплина и т.п. Отношения с социумом – конформистские при доминирующей мотивации поведения – избегание осуждения с его стороны.

Автономно-гуманистический тип сознания обеспечивает способность к субъектной деятельности, принятие себя и окружающих в качестве субъектов права, при условии персональной ответственности. Признание за другими их «Я» влечет за собой снятие таких форм отношений с ними, как оппортунистические, конформистские (нивелирующие и собственную индивидуальность и вызывающую внутреннюю агрессию по отношению к индивидуальности). Отношения с социумом выстраиваются на гуманистических основах, признающих права человека как высшую ценность.

Эволюция субъектов культуры идет *по пути восхождения от природных оснований бытия к социальным и, далее, к гуманистическим*. Это тот самый «долгий путь к гуманистической этике», о котором пишет М. Н. Дудина. По принципу кумулятивности, все предыдущие этапы эволюции сознания в антропо- и культурогенезе в «свернутом виде» представлены в каждом последующем.

Эпистемическая морфология культуры как системы представляет собой совокупность трех компонентов: первый – **реликтовый** — включает в себя *традиционные программы действий*, основанные на ценности статичности, стабильности и идее о «золотом веке»; второй – **актуальный** — представляет из себя *программы социальной жизнедеятельности, обеспечивающие сегодняшнее воспроизводство того или иного сообщества* (не расширенное), отражающие культурные реалии в конкретной фазе культурогенеза; третий – **потенциальный** – включает *программы социальной жизнедеятельности, адресованные в будущее, обеспечивающие расширенное воспроизводство* (Степин В.С.).

Морфология культуры представлена в таблице 2, где по вертикали представлены содержательные компоненты, а по горизонтали - эпистемические.

Таблица 2

### Морфология культуры

Содержательные компоненты культуры	Эпистемические компоненты культуры		
	Традиционный	Актуальный	Потенциальный
Когнитивный	↓	↓	↓
Ценностный	↓	↓	↓
Операциональный	↓	↓	↓

Каждый компонент культуры в конкретной временной и пространственной «точке» имеет свое выражение в традиционном, актуальном и потенциальном варианте, т.е. их взаимосвязь носит «проникающий» характер (горизонтальные и вертикальные стрелки в таблице). Это значит, что в обществе всегда есть носители знаний и верований (когнитивный компонент) ценностей (ценностный компонент) и способов организации деятельности и мышления, относящиеся к этим трем вариантам.

В определенный момент усиление потенциального компонента и «отставание» актуального создает кризисную ситуацию, когда в рамках потенциального компонента уже созрели культурные программы будущего, но они еще не востребованы и не оценены актуальным большинством.

Анализ культурной эволюции позволяет сделать вывод, что субъект культуры отвечает на кризисные ситуации двумя вариантами: либо вырабатывается инновационная идея, открывающая новые возможности; либо идет возвращение к старым идеям, оправдавшим себя в предшествующие времена. Общекультурный смысл первого типа «в стремлении людей повышать эффективность собственной деятельности в соответствии с возрастающей сложностью подлежащих формулировке и разрешению проблем. Смысл второго типа заключается в том, что усложнение проблем соответствующего субъекта не рождает адекватного творческого потенциала»<sup>6</sup>. Результат сложения этих разнонаправленных векторов порождает актуальный уровень культуры, который вбирает в себя наиболее эффективные идеи и решения, и определяет характер актуальной культуры.

<sup>6</sup> Ахиезер А.С. Архаизация в российском обществе как методологическая проблема // ОНС. 2001, № 2, с. 89.

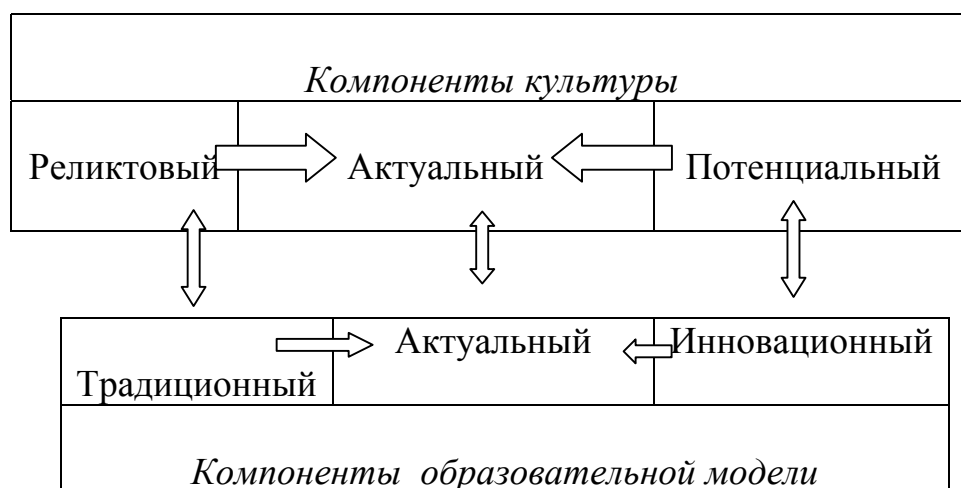


Стабилизирующая роль традиционного компонента состоит в том, что он обладает свойством «приращения»: чем старше культура, тем более прочны ее основания, это то, что принято называть культурным слоем. Когда традиционный компонент создает формы реализации сущности актуального компонента, «культурный слой» позволяет компенсировать «инновационные ветра цивилизации», т.е. в противостоянии традиционному «отсеивается» несущественное, псевдореволюционное и т.п., остается то, что, действительно, отражает суть инновации.

Разновидностью культуры, отвечающей за социальное наследование, является педагогическая культура, которая основана на взаимовлиянии двух векторов культурно-педагогической эволюции: традиционно-реликтового и потенциального. Анализ истории культуры и истории образования позволил зафиксировать их взаимодействие в логике изоморфности, которое представлено в схеме № 2.

Схема 2

### Взаимодействие культуры и образования



С одной стороны, актуальный компонент есть результат взаимосложения традиционного и инновационного векторов (горизонтальные встречнонаправленные стрелки на схеме), с другой - каждый компонент культуры как системы представлен в адекватном компоненте образовательной модели в виде знаний, ценностей, образцов и способов деятельности, адаптированных педагогически (вертикальные стрелки на схеме).

В переходные моменты культурной эволюции в системе социального наследования происходит «схлест» традиционного и инновационного компонента педагогической культуры, и в случае успешного протекания событий создается актуальная модель образования, адекватная новым культурным реалиям.

В результате анализа всемирно-исторического процесса, синтезируя идеи различных авторов (М. Мид, К. Леви-Стросса, Л. Н. Гумилева, Ю. Н.

Афанасьева и др.), которые, так или иначе касались характеристик культурных эпох, мы выделили классификационные критерии, дифференцирующие культуру на три типа: *тип сознания субъекта культуры; основной пищевой ресурс; фактор социальной активности; форма социальной организации; характер коммуникаций; ощущение времени; форма культурного социокода*. Далее в таблице 2 мы приводим сравнение трех типов культур по обозначенным критериям.

## Сравнительные характеристики типов культур

<i>Классификационные критерии</i>	<i>Характеристики типов культуры</i>		
	<i>Архаичная</i>	<i>Индустриальная</i>	<i>Постиндустриальная</i>
<i>Доминирующий субъект культуры</i>	Человек с коллективно-родовым типом сознания	Человек с коллективно-групповым типом сознания	Человек с автономно-гуманистическим типом сознания
<i>Основной ресурс</i>	Земля	Машинное производство	Человек
<i>Фактор социальной активности</i>	Природа	Способ производства	Самоорганизация
<i>Форма социальной организации</i>	Этнос	Государство	Гражданское общество
<i>Характер коммуникаций</i>	Локальный, замкнутый	Динамичный	Супердинамичный
<i>Доминирующий социокод</i>	Память	Письменно-печатный	Электронный
<i>Ощущение времени</i>	Сакрализация прошлого	Сакрализация будущего	Ответственность за настоящее и будущее
<i>Типы образовательных моделей</i>	Традиционная	Инструктивная	Креативная

Классификационные признаки типов культур позволили сформулировать основные признаки адекватных образовательных моделей.

**Архаичной культурной** эпохе, характеризующейся социальной статичностью и зависимостью от геобиоценозных условий жизни, соответствовала **традиционная** модель образования, когда знания передавались через традицию (М. Мид) в условиях отсутствия рефлексии и строгой субординации младшего и старшего поколения. **Индустриальной** культуре, характеризующейся более выраженной социальной динамикой и организацией социальной жизни в соответствии с требованиями машинного производства, соответствовала **инструктивная** модель образования, когда «авторами» инструкции становятся профи-взрослые. На этом этапе возникает организованная система образования. Быстрый темп развития научно-технических знаний и необходимость

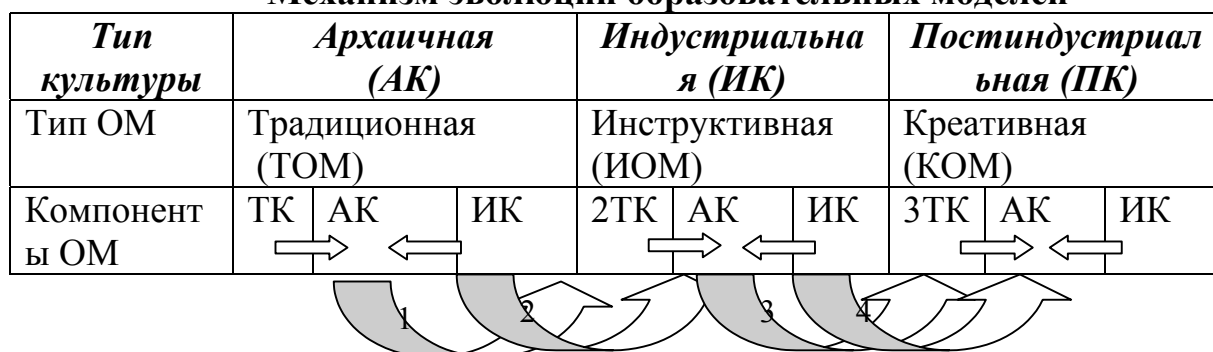
структурирования государственного устройства потребовал придание архитектуре педагогического пространства заданного, рецептурно-стадиального и массового характера.

Логика изоморфности культуры и образования приводит нас к необходимости проектирования контуров новой образовательной модели на основе классификационных признаков постиндустриальной культуры, которую мы, исходя из того, что творчество становится индивидуальной, социальной и производственной ценностью, назвали креативной.

Чтобы разработать стратегию модернизации образования, описав явление эволюции образовательных моделей, важно выявить, что представляет собой механизм эволюции. На основе морфологического и эпистемического анализа культуры и образования мы показываем процедуру смены образовательных моделей, которая состоит в том, что три компонента педагогической культуры (традиционный, актуальный и инновационный) изоморфно эволюционируют в логике смены своего статуса в культуре. Механизм эволюции образования можно выразить в схеме.

Схема 3

**Механизм эволюции образовательных моделей**



Актуальный компонент архаичной культуры (АК) и, соответственно, традиционной модели образования, переходит в статус традиционного в индустриальной культуре и инструктивной модели (стрелка 1 на схеме); инновационный компонент АК и ТОМ становится актуальным в ИК и ИОМ (стрелка 2) и т.д. Традиционный компонент каждой культуры обладает свойством «приращения»: он в сжатом виде «вливается» в традиционный компонент каждого последующего культурного этапа (обозначение «2 ТК», 3 ТК» на схеме).

Образовательная модель, отражающая ту или иную культуру, преимущественно отражает ее актуальный компонент. Традиционный компонент ОМ, отражающий реликтовый компонент культуры, и инновационный, отражающий потенциальный компонент культуры, на каждом этапе культурогенеза имеют различное наполнение, но обязательно адекватны культурным реалиям, соответственно, прошлой и будущей культуры.

*Система развивается, когда инновационные силы в недрах «старой» культуры порождают прообраз культурных программ будущей эпохи. Таким образом, образование, которое готовит субъекта этих программ, должно быть изоморфно не только актуальной культуре, но и ее потенциальному компоненту. И только тогда оно будет способствовать эволюции культуры.*

Эволюцию культуры и образовательных моделей обеспечивает субъективная деятельность людей, которая способствует тому, чтобы *потенциальный компонент занял статус актуального*. История показывает, что социальные катаклизмы и дисгармония культуры наступают тогда, когда идет насильственное внедрение потенциального компонента или когда его своевременно не возводят в статус актуального.

Культурологический анализ современной ситуации в России выявил факт гиперполихронности культурного пространства как с точки зрения наличия социальных групп различного культурного возраста, требующих специфических образовательных условий (например, коренные народы Севера), так и объективное наличие людей, предрасположенных только к репродуктивному виду деятельности. Это влечет за собой необходимость сохранения в целесообразной мере других образовательных моделей (традиционной и инструктивной) и, соответственно, их нормативное и парадигмальное обеспечение. Именно поэтому в истории образования и педагогической мысли имеет место полипарадигмальность – одновременное сосуществование различных социокультурных образовательных парадигм (И. Г. Фомичева). Социоцентрическая, теологическая, гуманистическая и другие парадигмы – результат отражения и актуальной культуры в определенной точке «пространства и времени», и «схлеста» традиционной и инновационной стратегии при переходе от одного типа культуры к другой.

Поиски инновационной модели образования, адекватной признакам постиндустриализма, не означают возведения ее в статус унифицированной. Все модели должны быть представлены в образовательном пространстве в соответствии с культурным возрастом реципиентов образования с обеспечением условий и *права выбора типа и уровня образовательного учреждения в рамках той или иной образовательной модели*.

**Во второй главе «ОБРАЗОВАНИЕ ЭПОХИ ПОСТИНДУСТРИАЛИЗМА: СТРАТЕГИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ»** предложен культурологический анализ истории образовательных реформ и научной мысли в последние 40 лет (время наступления постиндустриальной эпохи) с целью соотнесения педагогических усилий с вектором культурной эволюции. Его результаты дали основание для выделения двух стратегий реформирования образования: *традиционной*, которая отражает тенденции индустриализма

(некультуросообразной), и *инновационной*, которая выражается в стремлении адаптировать образование к требованиям наступающей культуры - культуросообразной.

К некультуросообразным преобразованиям можно отнести целый ряд педагогических явлений как в теории, так и в практике образования. Среди них особой противоречивостью отличаются такие как: укрупнение образовательных учреждений и ликвидация малокомплектных школ в сельской местности; профессионализация общего образования; «спрессовывание» содержания образования в рамки девятилетнего (например, концентрированное историческое образование); сокращение номенклатуры образовательных учреждений (ликвидация таких типов ОУ как «школа-комплекс», «образовательный центр» и т.д.); наконец, полным противоречием принципа культуросообразности является ЕГЭ, так как принцип «единственности» и «универсальности» отрицает принцип вариативности.

Из той педагогической деятельности, которая была адекватна «вызову» информационной культуры, т.е. из инновационной стратегии мы выделили этапы становления новой культуросообразной модели. Их четыре. Период 60-70-х гг. был *первым*, по большей части теоретическим, этапом оформления новой образовательной модели. Именно тогда учеными, представляющими потенциальный уровень педагогической культуры, были намечены и разработаны отдельные звенья этой новой модели образования. По мере возможности они были реализованы в условиях сотрудничества ученых и практиков в виде научных лабораторий, где шла апробация тех или иных концептуальных моделей обучения: развивающее обучение (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.); проблемное обучение (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин), культурологический подход (В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др.), активизация познавательного интереса учащихся, гуманизация процесса обучения и пр. (Н. А. Менчинская, В. А. Сухомлинский, Г. И. Щукина и др.); модель продуктивной творческой деятельности учителя и ученика (В. Я. Ляудис) и др.

*Второй этап* – 80-е годы - который характеризовался большим практическим применением новых педагогических идей и вошел в историю педагогики как период активизации педагогического творчества, новаторства, педагогики сотрудничества. Реорганизацией педагогического пространства кроме ученых занялись учителя-новаторы, своим личным примером и трудом реализуя идеи гуманизации и демократизации учебного процесса, в рамках которого мог бы сформироваться человек с гуманистическим типом сознания (Ш. А. Амонашвили, М. П. Щетинин и др.).

Их деятельность имела педагогический эффект в виде возникновения целого ряда последователей в массовой практике, репродуктивно

воспроизводящих авторский опыт («работа по Шаталову, по Амонашвили» и т.п.). Кроме того, новаторское движение вызвало и общественный резонанс: факт привлечения внимания общественности к движению новаторов (телепередачи «Встречи в Останкино» и т.п.) - признак «социализации педагогики» (П. Ф. Каптерев), характерный для образования нового типа.

*Третий этап* становления культуроконтекстной модели образования начался с конца 80-х – начала 90-х годов и вошел в историю как период инноваций и педагогических экспериментов. Термин «*инновационное обучение*» был предложен группой ученых в докладе Римскому клубу еще в 1978 г., *обратившему внимание мировой общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее познавательных возможностей.* Инновационное обучение трактовалось как ориентированное на создание *готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми.*

В последние 10-15 лет (*четвертый этап*) осуществляется наиболее эффективный и широкомасштабный процесс становления креативной образовательной модели, адекватной постиндустриальной культуре в трех направлениях:

- *научно-теоретическом*, отражающимся в педагогической литературе методологического уровня; в документах РАО и его научных центров различных отделений, отражающих стратегию модернизации образования; в культурологической и психологической литературе учебно-методического и просветительско-публицистического характера;

- *организационно-стратегическом* – воплощенном в государственной образовательной политике и тактике, и оформленным в ряде нормативных документов и инструкций МО РФ;

- *организационно-практическом*, находящим свое воплощение в деятельности конкретных ОУ, работающих в инновационном режиме; во включении вневедомственных организаций в инфраструктуру образовательного пространства;

В научной литературе достаточно четко обозначены и проработаны отдельные сегменты проблемного круга «культура-образование», обозначены некоторые позиции фундаментального направления на уровне монографических исследований, проектов, материалов «круглых столов» (круглый стол «Образование в условиях формирования культуры нового типа», С-Пб. 2002 (А. С. Запесоцкий, М. С. Каган и др.); проект «История мировой культуры: концепция единого поля» и др.).

Стратегия модернизации образования, выдержанная в логике культуросообразности, разрабатывается РАО. Деятельность ее членов отражена в «Отчете о выполнении комплексной программы «Образование в контексте развития культуры на рубеже XXI века» за 2001 г. Собственно культурологическую тенденцию развития образования отражает следующий вывод, сделанный в отчете академии: «Прагматический смысл образования для современных молодых россиян состоит в первую очередь в том, что образование формирует пространство саморазвития и личной свободы».<sup>7</sup>

Но и в «Программе» РАО проблемы культуры и образования рассматриваются преимущественно с позиции «образование для культуры». Это отразилось в формулировке теоретических основ культуросообразной модели образования, в «основу которой, как сказано в «Отчете», положены представления о культуротворческой функции образования».<sup>8</sup>

Широкомасштабная практика экспериментальной деятельности выразилась в возникновении большого количества экспериментальных площадок разного уровня: городского, областного, федерального. Анализ тематик экспериментальной деятельности ФЭП (федеральная экспериментальная площадка) позволяет характеризовать их как адекватные современным культурным условиям. Во-первых, четко прослеживается тенденция социализации школы, когда образовательное учреждение начинает функционировать в единой инфраструктуре социального пространства: образовательные центры, система непрерывного образования и т.п. В общем числе участников ФЭП такого рода деятельностью занимается около 15 % (цифра получена нами из анализа тематик экспериментальных федеральных площадок). Это отражает такой признак современной культурной эпохи как конвергентность культурных процессов, обуславливающий отход от межведомственной разобщенности.

Во-вторых, признак культуры нового типа – гражданское общество как преобладающий фактор социальной организации — проявляет себя в возникновении негосударственных школ, создании общественных механизмов влияния на систему образования в лице общественных организаций, попечительских советов и т.п. Около 5% участников ФЭП – негосударственные образовательные учреждения.

В третьих, принцип вариативности образовательного пространства, отражающий такую характеристику современной культуры как полихронность и поликультурность, также представлен в федеральных площадках: от коррекционно-лечебного образования до элитного для

---

<sup>7</sup> Отчет о выполнении комплексной программы «Образование в контексте развития культуры на рубеже XXI века» за 2001 г. М. РАО. 2002. С. 2.

<sup>8</sup> Там же. С.8



одаренных детей; от школы художественно-эстетической направленности до освоения высоких информационных технологий и т.п. Это создает реальную ситуацию выбора для родителей на рынке образовательных услуг.

В группе экспериментальных школ обращают на себя внимание те, которые реализуют принцип культуросообразной, культурно-исторической детерминации образования (ОЦ № 109 г. Москва; МОУ № 3 г. Улан-Уде, МОУ № 17 г. Красноярск и др.). Как реализацию культуросообразного принципа можно рассматривать идеи (Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова и др.) и их реализацию (МОУ № 19 г. Екатеринбург, школа-парк «Гармония» и др.) свободной, демократической школы.

Можно сказать, что те принципы (свобода, выбор, демократия и пр.), которые являлись потенциальным компонентом в системе образования, начиная со школы В.А. Сухомлинского, включая школы Ш. А. Амонашвили и В. С. Библера, участниками педагогического эксперимента возводятся в статус актуального компонента.

Но анализ массовой педагогической практики дает основания полагать, что в большинстве своем система образования работает в «режиме инструктивной модели». С одной стороны, государственная образовательная политика стратегически ориентирована на приведение системы образования в соответствие с требованием современной культуры нового типа. Смена термина с «реформирование» на «модернизацию» представляет собой не игру слов, а имеет глубокий культурологический смысл: не изменение формы (ре-форма), а «осовременивание» (модерн), т.е. приведение в соответствие с требованиями современной культуры. С другой стороны, культурологический анализ государственных документов, нормативов и инструкций, обеспечивающих функционирование системы образования, документов, реализующих основные положения программы модернизации, дает основание говорить о разнонаправленности стратегических заявлений и нормативных актов, которые их реализуют. Очень мало «модернизаторских шагов» совпадает с вектором культурной эволюции. Нормативно-инструктивный пакет модернизации образования (положение о едином государственном экзамене, типовое положение о номенклатуре ОУ, об укрупнении класс-комплектов и ОУ и пр.) расходятся со статьями Закона РФ «Об образовании», в котором задекларированы основы функционирования образования как подсистемы культуры. Полагаем, что мы имеем дело с ситуацией «схлеста» потенциального и традиционного компонента культуры, общий смысл которого - встречнопротиворечивые дефиниции: «самоопределение личности как цель образования» (Закон «Об образовании», ст. 14), с одной стороны, «массовость и унифицированность ОУ» - с другой; «вариативность как условие функционирования образования, свобода и плюрализм» (Закон «Об

образовании», ст. 2), с одной стороны, и единообразие (номенклатура ОУ, ЕГЭ и др.) – с другой.

В тоже время некоторые нормативные документы Министерства образования выдержаны в логике культуросообразности. Таковым, например, является *Положение об открытом образовании*, которое манифестирует необходимость создания процедуры и, соответственно, программно-методического обеспечения т.н. открытого образования, которые вызваны к жизни сменой парадигм: вместо «образование *на* всю жизнь» - «образование *через* всю жизнь».

В этой связи разработка стратегии модернизации образования должна исходить из характеристик субъекта постиндустриальной культуры, что напрямую связано с формулировкой цели современного образования. Культурологическая формулировка цели *креативной модели* образования, адекватной культуре нового типа, такова: *развитие автономно-гуманистического сознания субъекта культуры*.

Инструментализируя цель образования, мы основывались на психологической концепции сознания С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, И. С. Кона, которые структурировали его, выделив ***виды, уровни и компоненты***.

*Видовая* классификация осуществляется в зависимости от характера «отражаемого бытия». Поскольку в ряду различных видов сознания образование отвечает, в первую очередь, за самосознание, то, в конечном итоге, именно оно является ядром личности и определяет культурный возраст человека, а, следовательно, цель образования в культурологической интерпретации можно сформулировать как развитие самосознания учащихся.

*Уровневая структура* сознания: бытийный, внешнерефлексивный и внутреннерефлексивный уровни.

Первый (бытийный) характеризуется тем, что человек не воспринимает себя как субъекта жизни, а относится к себе как к физическому телу. Второй уровень самосознания (внешнерефлексивный) характеризуется тем, что человек проживает, прежде всего, свои социальные роли. Третий уровень самосознания (внутреннерефлексивный) обеспечивает наличие рефлексии и осознания своего духовного «Я».

*В содержательной структуре* сознания выделяют три компонента: *когнитивный, ценностный, операциональный*, каждый из которых, соответственно, «присваивает себе все, что делает человек (в качестве субъекта), относит к себе все исходящие от него дела и принимает на себя за них ответственность»<sup>9</sup> (С. Л. Рубинштейн).

---

<sup>9</sup> Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь // Психология личности. М., 1982. С. 127.

Несложно заметить, что качества, приоритет которых провозглашен в современном образовании, возникают не сами по себе, а *как следствие развития всех компонентов сознания до внешнерефлексивного уровня.*

Таким образом, первая «составляющая» креативной модели образования - *культуросообразная цель.* Это своеобразный «осевой механизм» всей модели, тот случай, когда цель задает средства.

На сегодняшний момент сложилась ситуация, когда на научно-теоретическом уровне цель сформулирована, декларативно заявлена в нормативной документации, но практически пока нет ни адекватных механизмов ее достижения (стандарты образования выдержаны в логике «ЗУН»), ни инструментария ее фиксации, дающие возможность контролировать меру ее достижения. Поэтому мы предприняли попытку «инструментализировать» новую цель образования, т.е. перевести ее на язык психолого-педагогических параметров.

Поскольку сознание включает в себя три компонента, и каждый из них может быть представлен на трех уровнях: бытийном, внешнерефлексивном, внутреннерефлексивном, то *цель образования заключается в том, чтобы повысить уровень каждого компонента.* Для этого мы, во-первых, определили, какими показателями могут быть выражены компоненты самосознания; во-вторых, дали их характеристику на трех уровнях. *Когнитивный* компонент самосознания выражен следующими показателями: познавательная активность, вербальный интеллект, качество самопрезентаций; *ценностный* - социальный статус, тип социализации, уровень притязаний; *операциональный* – саморегуляция, характер мышления, ответственность. Затем нами были сформулированы характеристики этих показателей, адекватные трем типам сознания. Для примера мы показываем «эволюцию» от коллективно-бытового к автономно-гуманистическому некоторым из них – познавательная активность (когнитивный компонент), тип социализации (ценностный) и ответственность (операциональный) (см. таблицу 3).

Таблица 3

**Шкала "уровневой" выраженности параметров  
компонентов самосознания**

<i>Показатели</i>	<i>Характеристики показателей, адекватные типам сознания</i>		
	<i>Коллективно-родовой</i>	<i>Коллективно-групповой</i>	<i>Автономный</i>
1.1. Познавательная активность (ПА)	Не выражена, даже при внешней мотивации ученик не проявляет познавательного	Проявляется только при внешней мотивации. Круг познавательных	Выражена даже при отсутствии внешней мотивации. Познавательный

	интереса.	интересов неширок.	диапазон широк.
2.2. Тип социал изации (ТС)	Идентификация с "родовым" коллективом. Не вычленяет "Я" из социальной среды. ТС – идентификация.	Принятие за абсолют норм и правил социальной группы. Не претендует на их преобразование ТС – адаптация.	Способность создавать собственный опыт и преобразовывать социум. ТС – персонификация .
2.3. Уровень притязаний (УП)	Обеспечение "покоя" в социуме (не троньте меня).	Признания социума (заметьте меня).	Самореализация (используйте мою возможность преобразовать мир).
3.3. Ответстве нность (О)	Избежание наказания. Ответственность возлагается на обстоятельства.	Ожидания похвалы Ответственность возлагается на других людей.	Собственное достоинство. Ответственность берет на себя.

Поэтому одна из задач образования, адекватного культуре нового типа, – создание условий для формирования каждого показателя, которыми выражены три компонента.

Сообразно цели отбирается и содержание образования. Мы выявили, что, служа идее формирования социально-педагогического идеала, адекватного актуальной культуре, *оно всегда отвечает принципу культуросообразности*, репрезентируя когнитивный, ценностный и операциональный компоненты культуры определенного типа. И в зависимости от соответствующего типа отличался *характер* знаний, ценностей и деятельности. В традиционной модели образования знания носили бытийный характер, отражая суть архаичной культуры; в инструктивной преобладали научные знания технического характера, отражая наукоцентризм индустриальной культуры; в креативной модели должны быть представлены знания универсального характера как отражение неосинкретичности постиндустриальной культуры.

Ценности эволюционировали в логике репрезентирования натуралистических оснований бытия (архаичная культура) к социально-стратовым (индустриальная) и, далее, к гуманистическим (постиндустриальная). Если традиционная модель не разграничивала когнитивный и ценностный компонент (верования и смыслы были концентрированно представлены в традициях и ритуалах), то

индустриальная разорвала связи между знаниями и ценностями, создав основания для обучающей и воспитывающей педагогической деятельности. Универсальные основы ценностей современной культуры и знаний «эпистеме» вновь сводят воедино эти два процесса.

Операциональный компонент культуры представлен в образовании в виде навыков и видов деятельности в логике: от неререфлексивного воспроизводства опыта (архаичная культура), к осознанному, репродуктивному воспроизводству (инструктивная) и проектной, творческой преобразующей деятельности по освоению и созданию новых форм социального бытия.

*Культурологический анализ эволюция содержания образования* дает основания утверждать, что она также основывается на «покомпонентном» изменении, т.е. на смене статусов каждого компонента в логике перехода актуального в традиционный, и потенциального в актуальный при соблюдении принципа кумулятивности.

Если актуальным компонентом традиционной модели образования являлся опыт хозяйственной и социальной жизнедеятельности, то в инструктивную он перешел в виде традиционного компонента (уроки труда, домоводства и пр.); донаучные знания в виде отражения эмпирических природных закономерностей (лечебные свойства трав, предсказание затмений, наводнений и пр.) являлись потенциальным компонентом в традиционной модели. Ими владели избранные – шаманы, ведуны, волхвы, наконец, некий «деревенский философ». Научные знания становятся актуальным компонентом в инструктивной модели. Сегодня в складывающейся креативной модели научные знания из статуса актуального переходят в статус традиционного, а *интерес к человеку как к творцу культуры, субъекту своей жизнедеятельности*, т.е. то, что было потенциальным компонентом инструктивной модели, становится актуальным в креативной.

В тексте диссертации показана эволюция и характер содержания образования в каждой образовательной модели, адекватной той или иной культуре, *на примере исторического образования.*

В целом, вариант отражения признаков постиндустриальной культуры в адекватную модель образования может выглядеть следующим образом:

1. *Автономно-гуманистический тип сознания субъекта* постиндустриальной культуры, *способность к самоорганизации* как доминирующий *фактор социальной активности*, *человек как основной ресурс* находят свое отражение в формулировке целей образования, которая связывается со способностью к саморазвитию и самообразованию «через всю жизнь», к сотрудничеству на партнерских основах. Такой признак культуры, как «ощущение времени» (отказ от сакрализации и прошлого, и будущего) актуализирует формирование внутреннего locus-контроля.

2. *Высокие информационные технологии*, электронные носители как доминирующая форма культурного социокода требуют создания информационной образовательной среды, где освоение киберпространства станет не целью образования, а механизмом саморазвития.

3. *Гражданское общество как доминирующая форма социальной организации* требует участия его институтов в функционировании системы образования не только на уровне выбора предложенных образовательных услуг, но, прежде всего, на уровне заказчика образованию и общественного контролера всех этапов образовательного процесса. Креативная модель предполагает открытый и общественный характер образования, где заказчиком является гражданское общество, а государство – организатор и гарант качества и доступности образования.

4. *Характер коммуникаций, который определен как супердинамичный*, поликультурный требует возвести в систему ценностей образования социальную мобильность, толерантность и межкультурную компетентность. Это предполагает ситуацию, когда личные пристрастия, такие, как вероисповедание, должны стать исключительно частным делом и не могут возводиться в ранг универсальных и обязательных. Противостояние экстремизму как одному из побочных следствий «тесного культурного пространства» и соседствования культур разного возраста возможно только при отсутствии тенденций возведения элементов какой-либо культуры, пусть самой многочисленной или древней, в ранг универсальной. Полиэтничный, поликультурный принцип должен быть смыслообразующим.

5. *Полихронность современного культурного пространства России* – наличие «цивилизаций разного культурного возраста» - требует нормативного закрепления равных прав для образовательных моделей, адекватным различным культурам. Вероятно, для самобытных, традиционных культур коренных народов Севера и некоторых других, важно сохранить вариант традиционного образования. Для категорий учащихся, которые не связывают свое будущее с исследовательским, управленческим уровнем социальной реализации, нужно общее образование, позволяющее им освоить сферу «прикладных» профессий и стать законопослушными гражданами. Сегодняшнее девятилетнее образование, которое представляет собой «спрессованный» вариант 11-летнего, не способствует этому, так как задает такой уровень абстрактного образования, который могут освоить не все учащиеся. Попытка «усреднить» образование приводит к тому, что одни получают социальные, нервно-психологические комплексы, а другие не в полной мере реализуют свой интеллектуальный потенциал.

Таким образом, анализ содержания педагогических реформ в период перехода от индустриальной к постиндустриальной культуры показал, что и в образовательной сфере развитие идет в результате взаимосложения

традиционного и инновационного компонентов педагогической культуры. Выразителями инновационного компонента являются, прежде всего, ученые и педагоги-новаторы. К сожалению, государство в своих реформаторских стремлениях чаще всего оказывается выразителем традиционной стратегии. Поскольку в современном образовательном пространстве государство играет доминирующую роль, а общественных институтов, которые бы имели возможность влиять на образовательную политику, у нас пока почти нет, то в массовой практике по-прежнему доминирует инструктивная модель образования. Реформаторские шаги государства либо задают конгломератный характер образовательной сфере, либо оттягивают систему образования назад, т.е. «служат индустриализму», тогда как стратегически модернизация должна быть выдержанна в логике приведения системы образования в соответствие с признаками культуры нового типа.

**Третья глава «ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, АДЕКВАТНОГО ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ»** посвящена разработке механизма реализации теоретических положений в практику, который представляет собой преобразовательную педагогическую деятельность, включающую этапы прогнозирования, проектирования, программирования, научно-методического сопровождения, диагностики.

На этапе прогнозирования осуществляется «перевод» общекультурных тенденций в виде различных сценариев развития образования: благоприятный, неблагоприятный, частично благоприятный, и выбирается «вектор» максимально возможных культуросообразных преобразований; на этапе проектирования создаются комплексные программы развития образования различных уровней в логике репрезентирования основных классификационных признаков культуры нового типа и их специфичном проявлении в регионе (программа развития образовательного учреждения, города, области, округа, региона); этап программирования связан с программно-методическим обеспечением образовательного процесса в культурологическом аспекте; на этапе научно-методического сопровождения выстраивается инфраструктура образовательного пространства для регулировки, корректировки и контроля процесса реализации креативной модели, придающая общественный и открытый характер образованию; на этапе диагностики осуществляется психолого-педагогический мониторинг эффективности достижения современных целей образования средствами менталеориентированной диагностики.

Практически эти идеи отработаны нами при разработке «Программы развития образования ЯНАО до 2005 г.», разделов в «Программу развития г. Ханты-Мансийска на 2002-2006 гг.» и др.), исследовательских проектов для школы № 39 г. Тюмени «Развитие школы с углубленным изучением

региональной (западно-сибирской) культуры» (1996–2000 гг.), концепции развития Центра эстетического воспитания дошкольников «В доме Буркова» «Развитие интеллектуально-творческого потенциала дошкольников средствами художественно-эстетической деятельности» (1997–2003 гг.), концепции для школы № 8 г. Ханты-Мансийска «Межкультурная компетентность как условие развития сознания учащихся в условиях реализации поликультурного образования» на 2001–2006 гг. и др.

Этап программирования включал в себя разработку программно-методического обеспечения образовательного процесса. Педагогами ОУ, где нами осуществлялось научное руководство, разработан ряд учебных программ и концепций блочного преподавания (см. Культурология в образовании. Тюмень, 2001, Культурологические основы модернизации образования. Тюмень, 2002 / Под редакций И. Е. Видт, Э. В. Загвязинской; Практика реализации культурологической модели образования. Тюмень, 2001/ Под ред. И. Е. Видт).

В результате деятельности по реализации креативной модели образования участники «Лаборатории педагогической культурологии» г. Тюмени<sup>10</sup> разработали собственные варианты культуросообразного образования.

На уровне *дополнительного образования* данная модель представлена в *Центре эстетического развития дошкольников «В доме Буркова»* (директор М. Н. Хасанова, науч. рук. И. Е. Видт). Целью образовательной деятельности здесь является развитие интеллектуально-творческого потенциала детей как основы для дальнейшего самовоспитания и самообразования через включение их в деятельность художественно-эстетической направленности. Образовательный процесс осуществляется через реализацию так называемых «Программ-комплексов», которые, в свою очередь, представлены различными студиями. Так, программа-комплекс «Окно в мир» представлена студиями «Малыш» (для 1,5-летних детей), «Юный художник», «Музыка», «Играем в театр» и «Философия для малышей». Занятия объединены единой идеей (по аналогии с основным уроком в вальдорфской школе), которая связана либо с выполнением театрализованного проекта, либо с организацией праздника и т.п. «Центр» сотрудничает со школой свободного развития, где продолжают обучение их выпускники.

Привлечение родителей к образовательному процессу (часть студий организует совместные занятия детей и родителей) способствует преодолению отчужденности друг от друга ребенка и родителей. Родители имеют право выбора студий и сами «комплектуют» себе программу занятий в «Центре», реализуя свое право заказчика образовательных услуг.

---

<sup>10</sup> Подробно об этом см. «Новые ценности образования» № 11. М. Народное образование, 2002. с 137-179.



*Гимназия российской культуры* при ТГИМЭУП (директор к.б.н. Э. В. Загвязинская, науч. рук. И. Е. Видт) реализует вариант креативной модели, основанный на использовании педагогически адаптированной культуры России в контексте мировой цивилизации, который осваивается в поисково-исследовательской и проектной деятельности совместно взрослыми (педагогами, родителями) и учениками. Суть педагогических преобразований заключается в построении гимназического образования, способного обеспечить поэтапное формирование, взаимопроникновение различных видов сознания: этнического, гражданского, планетарного.

Основным принципом построения образовательного пространства стала «прозрачность границ» обучающей и воспитывающей деятельности, сочетание исследовательских, проектных, коллективно-групповых методов, разновозрастное сотрудничество в учебной деятельности и т.п. Результатом творческой работы учащихся являются проекты в виде оформленного доклада, спектакля, стилизованного сюжета, журнала, макетов и т.п., презентация которых проводится периодически в рамках ежегодных научно-практических областных конференций, которые организует гимназия. Составной частью конференции является конкурс-презентация проектов и исследовательских работ учащихся со всей области. Это, во-первых, стимулирует развитие исследовательской деятельности учащихся всех школ области, т.е. обуславливает мезо-уровень образовательного пространства постиндустриальной культуры, во-вторых, дает возможность педагогам обмениваться опытом по организации такого рода деятельности (см. Видт И. Е., Загвязинская Э. В. Реализация культурологического подхода в гимназическом образовании // Образование и наука, 2002, № 2).

Культуросообразная модель *гимназии № 12* (директор к.ф.-м.н. Л. А. Платонова, научный руководитель – д.п.н. А. А. Макареня) основывается на содержании образования, которое они «оформили» в т.н. метаобласть «Культура в жизнедеятельности человека». Организационно она реализуется в форме проектной деятельности через часы гимназического компонента и представлена несколькими модулями. В расписании они обозначены как курсы по выбору, т.е. учащиеся в определенный день идут на занятия не в соответствии с литерой своего класса, а на любое занятие одного из модулей метаобласти, предназначенных для семиклассников.

В рамках программы метаобласти «Культура в жизнедеятельности человека» представлено девять модулей, расположенных горизонтально (с 5 по 11 классы). Горизонтальная логика связывает каждый модуль ключевой идеей, последовательно реализуемой на курсах по выбору. Занятия проходят как процесс выполнения определенного проекта, который учащиеся сами создают, осуществляют, презентуют и сами подводят итоги. Полагаем, что в результате те необходимые "самости" -

самоорганизация, самообразование - получают необходимый стимул для развития.

Своеобразная креативная модель отработана *школой № 80* (директор к.п.н. Л. М. Оплетаяева, руководитель к.п.н. Т. А. Строкова). Педагогический коллектив, модернизировав идеи зарубежной гуманистической педагогики, интегрировав их в традиционную систему российского образования, создал образовательное пространство на принципах синхронности и интеграции содержания обучения и воспитания. День ребят (школа работает в режиме полного дня) занят не только традиционными предметами общеобразовательного стандарта. В школе особое внимание уделяется предметам художественно-эстетической и ремесленно-трудовой направленности.

Особо продуктивны некоторые принципиально новые подходы к подаче учебного материала, который структурирован по принципу синхронизации и исторической эпохальности.

*Школа с углубленным изучением краеведения № 39* (директор – Л. А. Фефелова, заместитель директора по научной работе - С. П. Зыгина) реализует принцип поликультурного образования. Воспитательно-образовательный процесс подчинен единой цели – формировать межкультурную компетентность и толерантность учащихся, которым жить в условиях теснейших коммуникаций в поликультурном пространстве. Содержанием образования является педагогический потенциал западносибирской культуры. Это реализуется, во-первых, посредством включения в учебный план таких спецкурсов, как «Устное народное творчество», «Народные ремесла Западной Сибири», «Культура народов Западной Сибири», «Мой край» и др.; во-вторых, через научно-поисковую деятельность учащихся, направленную на освещение и выявление интересных страниц из истории культуры края; в-третьих, через создание краеведческого музея и использование его как «образовательной территории» (см. Видт И. Е. Занятия в музее: ищем альтернативу уроку // Директор школы, 2003, № 1).

Результатом деятельности ОУ по реализации различных вариантов креативной модели стали существенные достижения как формального, так и содержательного характера. Их опыт представлен в общероссийской прессе. Школе № 39 присвоили статус «с углубленным изучением краеведения», ГКР представила итоговый отчет за период экспериментальной деятельности в экспертный совет города и получила высокую оценку и т.п.

Важной проблемой, с которой столкнулись участники эксперимента по разработке креативной модели образования, стал механизм отслеживания результатов их деятельности. Ее решением стал диагностический комплекс, разработанный совместно с «Лабораторией современных психолого-педагогических технологий» при ТНУ УрО РАО.

Теоретической основой диагностики стал наш вариант операционализации целей современного образования (см. Барменкова В. В, Видт И. Е., Загвязинская Э.В. Определение типа самосознания учащихся. Психолого-педагогическое методическое пособие. Тюмень, 2003).

Диагностика, проведенная нами в ГРГ при ТГИМЭУП и школе № 8 г. Ханты-Мансийска в 2000 г., показала следующее соотношение выраженности самосознания (здесь приводятся суммарные данные двух школ в процентах (%)): у 42 % учащихся диагностируется коллективно-родовой тип сознания; у 48 % - коллективно-групповой; у 10 % – автономно-гуманистический. Обратим внимания, что нашими респондентами были молодые люди, лишённые опыта круговой поруки советского прошлого. Однако видимо, в силу консервативных установок их родителей и функционирования системы образования в режиме инструкции обеспечило доминирование коллективно-родового и коллективно-группового типа сознания.

Результаты диагностики, проведенные в 2002 г. после того, как учреждения активно внедряли креативную модель образования, показали положительную динамику: 36, 47, 17 % соответственно. Это позволяют утверждать, что, во-первых, социокультурная модернизация возможна; во-вторых, креативная модель образования – один из ее механизмов.

Таким образом, реализация креативной модели возможна во многих вариантах. Важно, чтобы они отражали социокультурные признаки постиндустриализма с учетом их специфики в конкретном районе, области, регионе.

Процесс реализации креативной модели актуализировал ряд проблем, которые требуют дальнейшей разработки. В частности необходимо обоснование концепции педагогического образования и механизма ее реализации, которые бы обусловили кадровое обеспечение креативной модели.

**В заключении** представлены общие методологические *основы педагогической культурологии как теории и методологии социального воспроизводства*, базирующиеся на принципах изоморфности, взаимодозначности культуры и образования. Культурная эволюция выдержана в логике восхождения от природных и социально-стративных оснований бытия к гуманистическим. В этом смысле «высвобождение потенциала самости» человека, превращение его в самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему, субъекта деятельности – суть культурной эволюции и цель образования.

Морфологическая структура культуры представляет собой совокупность подсистем, таких как право, политика, экономика, образование и т.п. По закону «целое-частное» подсистема представляет собой «слепок» целого, т.е. изоморфна по своим сущностным характеристикам культуре как системе. Поэтому образование должно быть

сообразно культуре. В случае, когда культурные реалии переходят в новое качество, а образование функционирует в прежних формах, наступает кризис. Его суть – несоответствие частного (образования) целому (культуре), и, следовательно, стратегия выхода из кризиса сводится к приведению образования в соответствие с требованиями новой культуры.

Эпистемическая структура культуры представляет собой совокупность трех компонентов: реликтового, актуального, потенциального. Реликтовый отражает стратегию культурных программ, обращенных к прошлому опыту; потенциальный – отражает стратегию развития и создание новых программ; взаимосложение, единство и борьба этих компонентов порождает актуальный, который и определяет характер культуры.

Содержательная структура культуры представляет собой совокупность когнитивного, ценностного и операционального компонентов как отражение структуры сознания человека как ее субъекта. Эти компоненты адекватно представлены в образовательной модели в виде содержания и способов образования, социально-педагогического идеала, принципов структурирования образовательного пространства.

Образование как подсистема культуры, будучи производным явлением, одновременно выполняет роль усилителя культурной эволюции, так как субъект культуры – человек с новым типом сознания, способным реализовывать культурные программы будущего, формируется, прежде всего, в рамках системы образования. Поэтому культура и образование взаимозависимы: культура обуславливает образование посредством репрезентирования своих признаков в признаки образовательной модели; образование, формируя субъекта культуры следующего типа, выполняет культурогенезные функции.

В свою очередь механизм культурной эволюции состоит в поэтапной смене статусов компонентов культуры (реликтового, актуального, потенциального), когда актуальный компонент культуры первого типа занимает статус реликтового в культуре второго типа на следующем культурном этапе, а потенциальный компонент предыдущей культуры, соответственно, становится актуальным.

Экстраполяция этого механизма на процесс развития образовательных моделей позволяет зафиксировать, что образование эволюционирует вслед за культурой в логике смены статусов адекватных компонентов. Свою культурогенезную функцию образование выполняет лишь тогда, когда своевременно инновационный компонент становится актуальным, отражая реалии наступающей культуры нового типа.

Поскольку культура полихронна, то образовательное пространство не должно носить универсальный характер: культурная полихронность должна быть адекватно представлена пропорциональным существованием различных образовательных моделей.

Культурологические основы структурирования образовательного пространства постиндустриальной культуры, которая, с одной стороны, будучи гиперполихронной, требует сохранения традиционной и инструктивной моделей образования, с другой стороны, будучи обозначена в новых культурных реалиях, требует актуализации креативного образования. *Методология и методика креативной модели образования сводится к репрезентированию в образовательной практике классификационных признаков постиндустриализма.*

Механизм реализации креативной модели представляет собой преобразовательную педагогическую деятельность, включающую несколько этапов: прогнозирования, проектирования, программирования, научно-методического сопровождения, диагностики.

На этапе *прогнозирования* осуществляется «перевод» общекультурных тенденций инновационного характера в возможные сценарии преобразования; на этапе *проектирования* создаются комплексные программы развития образования различных уровней в логике репрезентирования основных классификационных признаков культуры нового типа и их специфичном проявлении в регионе (программа развития образовательного учреждения, города, области, округа, региона); этап *программирования* связан с программно-методическим обеспечением образовательного процесса, который основывается на культурологическом принципе; на *этапе научно-методического сопровождения* выстраивается педагогическая инфраструктура открытого, общественного характера для регулирования, корректировки и контроля за процессом реализации креативной модели, где роль основного заказчика и контролера образованию играет общество, а государство, отчасти являясь заказчиком, преимущественно организует систему образования и гарантирует качество и доступность; на этапе *диагностики* осуществляется психолого-педагогический мониторинг эффективности достижения современных целей образования на основе менталиеориентированной диагностической концепции и адекватным диагностическим инструментарием.

Креативная модель образования, отражая такие признаки постиндустриальной культуры как конвергентность, мозаичность (нелинейность), полилогичность и др., не предполагает универсального варианта реализации. Она может быть представлена различными вариантами в логике репрезентирования специфичных социокультурных условий различного уровня.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ ИЗЛОЖЕНО В СЛЕДУЮЩИХ ОПУБЛИКОВАННЫХ РАБОТАХ

***Монографии, учебно-методические пособия:***

1. Видт И.Е. Культурологическая составляющая региональных программ // Методология и технология комплексного социально-

педагогического проектирования. Под ред. В.И. Загвязинского, С. А. Гильманова. М-Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. 167 с. (авторских 21).

2. Видт И.Е., Гильманов С.А. Модели современного педагога и диагностический инструментарий для выявления его личностного потенциала. (Методическое пособие). Тюмень: Изд-во ТОИПКПК, 1995. 21 с. (авторских 6.).

3. Видт И.Е. Введение в педагогическую культурологию. Учебное пособие. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2000. 101 с.

4. Видт И.Е. Культурологические основы образования. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. 164 с.

5. Видт И.Е. Педагогическая культурология // Учебное пособие в виде проекта-презентации. Адрес в интернете: <http://www.tmn/fio.ru/room302/2>.

6. Видт И.Е., Барменкова В.В., Загвязинская Э.В. Определение типа самосознания учащихся. Психолого-педагогическое пособие. Тюмень, 2003. 87 с. (авторские 28 с.).

#### ***Научные сборники под редакцией автора:***

7. Видт И.Е. Культурные традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия –1. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. 127 с.

8. Видт И.Е. Культурные традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия –2. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. 73 с.

9. Видт И.Е., Загвязинская Э.В. Культурология в образовании. Тюмень: Изд-во ТИМЭУП, 2002. 227 с.

10. Видт И.Е., Загвязинская Э.В. Культурологические основы модернизации образования. Тюмень: Изд-во ТИМЭУП, 2003. 315 с.

#### ***Учебные программы:***

11. Видт И.Е. Педагогика и психология (для не педагогических факультетов). Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. 24 с.

12. Видт И.Е. Психология управления. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997. 32 с.

13. Видт И.Е. Педагогическая культурология. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. 36 с.

14. Видт И.Е. Психология для юристов (культурологический аспект). Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2000. 16 с.

15. Видт И.Е. Этнопедагогика (в печати)

16. Видт И.Е. Индивидуальность педагога (в печати).

#### ***Разделы в региональных программах развития образования***

17. Культурологический аспект развития образования // Программа развития образования Тюменского района. Тюмень, 1995. с.64-71.

18. Видт И.Е. Дошкольное образование // Программа развития образования Березовского района). Тюмень-Березово, 1995. С. 53-59.

19. Видт И.Е. Педагогические кадры // Программа развития образования г. Ханты-Мансийска. Тюмень: Изд-во «Вектор Бук», 2002. С. 81-87.
20. Видт И.Е. Педагогические кадры // Комплексная программ развития образования ЯНАО на период до 2005. Салехард-Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. С.97-106.
21. Видт И.Е. Поликультурное образование // Комплексная программ развития образования ЯНАО на период до 2005. Салехард-Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. С.39-43.
22. Видт И.Е. Образование коренных народов Севера и сельская школа // Комплексная программ развития образования ЯНАО на период до 2005. Салехард-Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002. С.43-49.

***Статьи в научных сборниках, журналах:***

23. Видт И.Е. Союз образования и культуры // Образование в Сибири. № 1998, с. 199-201.
24. Видт И.Е. Общая культура педагога – условие желаемое или необходимое? // Учитель, 2001, № 6, с.79-81.
25. Видт И.Е. Педагогическая культура: сущность и структура // Педагогика, 2002, № 3, с. 3-8.
26. Видт И.Е., Александрова Е.А. «Педагогический ремонт» школы. Директор школы // 2002, № 5, с. 3 –10.
27. Видт И.Е., Загвязинская Э.В. Реализация культурологического подхода в гимназическом образовании // Образование и наука, 2002, № 2, с. 109-116.
28. Видт И.Е. Реализация культуросообразных моделей образования (из опыта деятельности «Лаборатории педагогической культурологии» // Образование, 2002, № 2, с. 64-70.
29. Видт И.Е. Культурологический взгляд на проблему категоризации добра и зла // Образование и наука, 2002, № 6 (18), с. 157-166.
30. Видт И.Е. Эволюция культурных эпох и образовательных моделей // Новые ценности образования № 11, М.: Изд-во «Народное образование», 2002, с. 4-12.
31. Видт И.Е., Барменкова В.В. Мониторинг некоторых компонентов самосознания учащихся // Новые ценности образования. № 11. 2002. М. Народное образование. С.176-179. (авторские 176-178).
32. Видт И.Е. Демократические школы: взгляд гуманиста и государственника // Демократическая школа, 2003, № 1, с. 52-56.
33. Занятие в музее: ищем альтернативу уроку // Директор школы, 2003, № 1, с. 29-33.
34. Видт И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей // Педагогика, 2003, № 3, с. 32-38.

***Тезисы***

35. Видт И.Е. Педагогическая индивидуальность учителя // Тезисы *республиканской* конференции «Творческая индивидуальность педагогов», 1991, Тюмень, ТюмГУ, с 124.
36. Видт И.Е. Культура педагога как условие развития одаренных школьников // Тезисы *Российской* научно-практической конференции, «Психологическая поддержка творческой одаренности личности на всех этапах непрерывного образования», 1993, Челябинск, ЧГТУ, с.7-8.
37. Видт И.Е. Емельянова И.Н. Умение осуществлять выбор в сложных ситуациях - составное звено педагогической культуры // Материалы *региональной* научно-практической конференции «Вузы и регион: актуальные проблемы высшего образования». Ч.1, 1993, Тюмень, ТюмГУ, с.80-81.
38. Видт И.Е. Совершенствование личностной культуры - основа многоуровневой подготовки специалиста // Материалы *региональной* научно-практической конференции «Вузы и регион: актуальные проблемы высшего образования». Ч.1, 1993, Тюмень, ТюмГУ, с.5-6.
39. Видт И.Е. Общая культура учителя - основа формирования педагогического мастерства // Материалы *региональной* научно-практической конференции «Совершенствование педагогических дисциплин и частных методик в процессе подготовки будущих педагогов» Ч.1. 1993, Улан-Удэ, БГТИ, с.7-9.
40. Видт И.Е. Общая культура личности как основа для теоретической модели педагога // Тезисы *республиканской* конференции «Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога» Ч.1. 1995, Тюмень, ТюмГУ, с. 42-43.
41. Видт И.Е., Лебедев В.С., Шмони́на Н.И. Объединение воспитательных сил социума как условие формирования социально мобильной личности и социальной защиты семьи // Организация социально-педагогической помощи детям. Сборник научно-практических работ. Тюмень, 1996. 6 стр.
42. Видт И.Е. Механизм влияния культуры на педагогическую деятельность // Тезисы *городской* научно-практической конференции «Культурологические аспекты российского образования». 1996, Тюмень, с. 47-48.
43. Видт И.Е. Влияние общей культуры учителей на педагогическую деятельность // Материалы *всероссийской* научно-методической конференции «Культура: личность и общество». 1996, Тюмень, ТГИИК, с.9-12.
44. Видт И.Е. О воспитательном потенциале этнорегионального компонента в образовании // Материалы *республиканской* научно-практической конференции «Формирование духовной культуры личности в условиях Западно-Сибирского региона». 1997, ТГИИК, Тюмень, с.11-14.
45. Видт И.Е. Некоторые проблемы региональной культурологии // Материалы *городской* научно-практической конференции



- «Культурологические традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия». 1997, *Тюмень*, с.57-59.
46. Видт И.Е., Черезова Е.М, Изосимова Т.П. Проектирование учебных программ по региональной культурологии // *Материалы городской научно-практической конференции «Культурологические традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия»*. 1997, *Тюмень*, с.63-65.
47. Видт И.Е., Лебедев В.С. Социально-культурологический аспект инновационных преобразований в школе // *Материалы городской научно-практической конференции «Культурологические традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия»*. 1997, *Тюмень*, с.14-17.
48. Видт И.Е. К вопросу о соотношении общекультурного и профессионально-педагогического компонентов в подготовке учителя // *Материалы областной научно-практической конференции «Творческая индивидуальность педагога»*. 1997, *Тюмень*, с.33-34.
49. Видт И.Е. Формирование духовной культуры учащихся // *Материалы всероссийской научно-практической конференции «Культура, традиции, образование»*. 1998, *Тюмень*, с.25-27.
50. Видт И.Е. Профессиональная культура общения социального работника. Теория, технология и практика социальной работы с семьей и детьми // *Материалы межрегиональной школы для директоров центра социальной помощи и социального обслуживания семьи и детей*. 1998, *Тюмень*, с.35-41.
51. Педагогическая культура общества и концепции педагогического образования // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений»*. 1998, *Тюмень*, ТОГИРРО, с. 26-28.
52. Видт И.Е. К вопросу о программном обеспечении культурологического подхода в образовании // *Материалы городской научно-практической конференции «Культурологические традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия»*. 1998, *Тюмень*, с. 25-27.
53. Видт И.Е. Общая культура учителя и его способность к педагогическим инновациям // *Тезисы всероссийской конференции «Разработка и реализация проектов и программ развития образовательного учреждения»*. 1998, *Тюмень*, ТюмГУ, СТР.?
54. Видт И.Е. Тип культуры и тип образования // *Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Традиции и новаторство в развитии образования»*. 1999, *Тюмень*, с.47-49.
55. Видт И.Е. Культурологический и педагогический аспект социальной работы // *Тезисы международной конференции «Дети в меняющемся мире»*. 1998, *Омск*, СТР.

56. Видт И.Е. О культурологической функции образования // Тезисы докладов «Социология и общество» Первый *всероссийский* социологический конгресс. 2000. *Санкт-Петербург*, СПбГУ, с. 563-564.
57. Видт И.Е. О сущности культурологической парадигмы образования // Материалы *международной* научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования. Антропозология – педагогика жизнедеятельности». 2000, *Тюмень*, с. 38-40.
58. Видт И.Е. Педагогическая культура как явление: сущность, структура, уровни // Тезисы *областной* научно-практической конференции «Культуротворческая среда и ее роль в системе профессионального образования». 2001, *Тюмень*, с.13-18.
59. Видт И.Е. Барменкова В.В. Цель образования и методико-методологические основы диагностики в свете культурологической модели гимназического образования // Культурология в образовании. Материалы первой *областной* научно-практической конференции «Развитие индивидуальности учащихся в условиях реализации культурологической модели образования». 2001. *Тюмень*, ТГИМЭУП, с. 16-21.
60. Образование как феномен культуры: к проблеме соотношения общего и частного // Культурологические основы модернизации образования. Материалы *областной* научно-практической конференции «Развитие индивидуальности учащихся в условиях реализации культурологической модели образования». 2002, *Тюмень*, ТГИМЭУП, с. 5-12.
61. Видт И., Сафонова М., Ускова И. Интерпретация результатов диагностики самосознания как основа проектирования психолого-педагогической деятельности гимназии // Культурологические основы модернизации образования. Материалы II *областной* научно-практической конференции «Развитие индивидуальности учащихся в условиях реализации культурологической модели образования» 2002, *Тюмень*, ТГИМЭУП, с. 159-163.
62. Видт И.Е. «Профессиональный» портрет учителя в традиционном и инновационном образовании // Тезисы *региональной* научно-практической конференции «Подготовка конкурентно-способного педагога в современной социокультурной ситуации». 2002, *Саратов*, с. 25-26.