

Герасимов Георгий Иванович

доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры социологии,
политологии и права
ИППК Южного федерального университета
dom-hors@mail.ru

ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ТИПИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация:

Статья представляет собой глубоко научный авторский анализ состояния современного образования, благодаря которому Г.И. Герасимов обосновывает закономерность его перехода к новому социокультурному типу с целью восстановления рассогласования между кодами культуры. Достаточно объемная по содержанию статья содержит оригинальные подходы к проблемам теории современного образования.

Ключевые слова:

социокультурный тип образования, саморазвитие обучающихся, тип мышления, параметры образования, образовательный идеал.

Gerasimov Georgy Ivanovich

Doctor of Philosophy, Professor,
Professor, Department of Sociology,
Political Science and Law
Training Institute of Southern Federal University
dom-hors@mail.ru

PARADIGMATIC BASES TYPIFICATION EDUCATION

Summary:

The article is a deep scientific analysis of contemporary architectural education, by which GI Gerasimov law justifies its transition to a new sociocultural type in order to recovery the updating mismatch between codes culture. Quite heavy on the content of the article contains the original approaches to the theory of modern education.

Keywords:

socio-cultural type of education, self-development of students, type of thinking, the parameters of education, the educational ideal.

Сегодня уже недостаточно фиксировать только то, что «социокультурный анализ трансформации современного образования показывает общую тенденцию перехода образовательной теории и практики от парадигмы обучения, в рамках которой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме непрерывного образования, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, саморазвитие обучающихся» [1, с. 17]. Сегодня следует проанализировать не только состояние и тенденцию общего движения в смене парадигм, но и уточнить, где же происходит разрыв между прорывными направлениями наук об образовании и инновациями как движущей силой изменения образовательной действительности. Сегодня самое время искать ответ на вопрос о том, каким образом преодолеть действие инерционного механизма, ориентированного на сохранение Прошлого. И здесь нельзя не согласиться с тем, что «наиболее продуктивно можно разобраться в сложившейся в образовании ситуации, не анализируя детально огрехи предметно-содержательного обучения, а идя от противного. Показав образцы обучения более высокого и одухотворенного» [2, с. 235]. Уйдем от категоричности утверждения «не анализируя огрехи», поскольку тогда потеряется реальное поле противоречий, не разрешаемых в сложившейся системе образования, а результаты теоретического проектирования могут превратиться в прожектерство, коего у нас и без того достаточно.

В нашем исследовании необходимо учитывать и социокультурный дискурс теоретического анализа. При этом мы руководствуемся методологией социокультурного анализа трансформационных процессов российской действительности, изложенной в исследовании Л.Г. Ионина. Теоретический анализ, предпринятый автором, сочетающий, по его собственному признанию, социологическую и социально-философскую стороны культурного анализа, опирается на понимание того, что «процессы трансформации через культуру очевидны в те времена, когда разворачиваются крупные революционные изменения. В относительно стабильные эпохи культурная сущность медленно текущих преобразований менее очевидна, их инсценировочный характер не так заметен, и в ходе социологического анализа редуцируется обычно к институциональным изменениям» [3, с. 150]. Рассматриваемые в работе «универсально понимаемые допущения» теории трансформации и парадоксы процессов российской трансформации как нельзя кстати приходятся к аналогичному анализу трансформационных процессов в образовательной сфере жизнедеятельности общества.

Если говорить о поисках формы выражения конкретного типа организации образования, то следует отметить, что основания для типизации в разных исследованиях избираются не столько от анализа образовательной действительности, как мы уже отмечали, сколько от пред-

метной направленности самого исследовательского поиска. Так, Н.С. Розов пытается дифференцировать пространства культуроцентристского, социоцентристского и индивидоцентристского подходов в западной философии образования, положив в основание определенное философское направление [4, с. 40–42]. Допустим, для социоцентристского подхода обозначены три типических основания: утилитаризм, агностицизм; социальный реформизм; глобальная этика. Индивидоцентристский представлен триадой следующего порядка: гуманизм, персонализм; прагматический либерализм; экзистенциализм. Таким же образом структурирован и культуроцентристский подход.

Дальнейшая типизация происходит по таким индикативам, как: исходное основание; общие ценности; образовательные ценности и принципы; центрированность содержания образования. Для более полного восприятия данной исследовательской методики приведем один из выделяемых автором типов культуроцентрического подхода. *Философское направление* – реализм, эмпиризм, позитивизм, сциентизм; *исходное основание* – следование естественным законам мироздания, соответствии внутренней природе человека, общества, образования; *общие ценности* – естественное устройство мира, законы природы, естественный порядок, естественные права и обязанности человека, естественные человеческие потребности и способности; *образовательные ценности и принципы* – обучение положительным знаниям о природе и обществе, воспитание гражданских качеств и социальной компетентности, профессиональное обучение; *центрированность содержания образования* – основы наук, прежде всего естественных и социальных.

Оставим за скобками содержательную сторону предлагаемой типизации и остановимся на анализе ее исследовательских возможностей. По всей вероятности, она может быть полезной с точки зрения парадигмального измерения пространства философии образования. Что касается возможностей данной методики по отношению к исследовательским процедурам в образовательной действительности, то в лучшем случае она может быть полезной при экспертировании содержания образования, да и то при существенной ее коррекции.

Между тем обращение к парадигмальному подходу в теоретическом осмыслении состояния и тенденций трансформации образовательной сферы жизнедеятельности общества необходимо именно в условиях ее полипарадигмальности. Такая потребность, в первую очередь, объясняется проявляющейся «парадигмальной всеядностью» как специфической формой релятивизма. В силу действия этой тенденции множатся парадоксы собственно педагогического мышления. Оно вполне сознательно может объединить «коня и трепетную лань» в лице образовательного проекта, выстраиваемого на основах, допустим, «синергетической педагогики» и весьма жестко детерминированной «модели личности выпускника», предлагая еще и «мыслительные технологии педагогического процесса». Вот такой методологический изыск!

Поэтому столь важно удерживать культурные рамки парадигмального подхода, который и обеспечивает необходимое единство и целостность любого образовательного проекта во всех его компонентах и на всех уровнях. Отсюда внимание к парадигмальным основаниям типизации образовательной реальности в ее теоретическом и эмпирическом измерениях.

Поскольку определенный тип образования в той или иной мере реализует ориентиры конкретной парадигмы, то напомним, что таковыми мы считаем: научно-мировоззренческие и ценностные принципы, положенные в основу понимания феномена «образование»; онтологические и антропологические идеи, задающие способ постижения мира; соответствующие им методы познания; способы накопления, переработки и передачи-освоения знания, а также вытекающие из них определенные принципы образовательных и педагогических технологий.

Подобное структурирование содержательной основы парадигм позволяет не только, как уже было сказано, сопоставлять их между собой, но и, удерживая рамки парадигмальной целостности, выстраивать столь необходимую логическую цепочку «*образовательная парадигма – тип образования – модель образования*». При этом следует учитывать, что *определенному типу образования соответствуют конкретные образовательные системы, а в моделях находят свое воплощение различного рода педагогические системы.*

Если говорить о парадигмальных основаниях наиболее, полноценно воплощающих сущность образования как социокультурного феномена, то к таковым могут быть отнесены те, которые уже обозначены в нашем исследовании.

Общенаучными основаниями выступает *козволюция природных, социальных и культурных систем*, сменяющая парадигму «господства» человека над природой, обществом и самим собой, что, в свою очередь, позволяет строить *отношения между людьми, сообществами, группами, этносами и т.п. на основе культуры диалога и согласия*, согласования разнообразных интересов, терпимости к плюрализму ценностей, но отнюдь не всеядности и нравственного хаоса.

Образование предстает в качестве открытой системы (на принципах *системности, неопределенности и случайности, информационной первоосновы организованной материки*) опережающего порядка, нацеленной на «*производство Будущего*», с функциональной предназначенностью *стабилизации развития*. Следовательно, ее основными качествами становятся *открытость по отношению к будущему, опережающий характер, непрерывность и проективность, задающие перспективность развития*.

Взаимодействие структурных элементов системы строится на основе переориентации образовательных ценностей в содержании образовательных систем на фундаментальный научный инструментарий гуманистического характера, способствующий оформлению готовности к образовательному действию субъектного характера как осознанному и целенаправленному процессу.

Отличительным признаком такой системы является способность образования к сохранению, передаче и развитию смыслообразующих координат культуры. Порождаемая *способность личности и создаваемая образовательной системой возможность* порождения способности ослаблять себя, как системообразующие принципы, создают условия выращивания субъектности. Диалектика этих сторон и определяет действенность раскрытия социокультурного потенциала образования.

Образование как социокультурный феномен по своей сущности и принципам организации востребовано такой образовательной системой, в которой *основной образовательной ценностью выступает развитие личности*. Только в этом случае возникает необходимость поиска, адекватных данной потребности, педагогических систем, представляющих реальную альтернативу:

- линейному и формализованному переводу содержания образования в содержание учебных предметов, теряющих при этом способность целостного отражения мира и познавательный потенциал;
- формированию стереотипизированного, рационально-технологичного, ориентированного на действия по «образцу», мышления;
- «субъект-объектным» основаниям развертывания отношений в процессе освоения предзаданного учебного материала, распространяющегося на всю совокупность человеческого взаимодействия.

Что касается *системообразующих начал определения типа образования*, то одно из наиболее интересных направлений такого рода исследований связано с выделением понятия «социокультурный тип образования», на основе использования метода выявления «идеального типа» (М. Вебер). Он, как известно, позволяет не только непротиворечиво по отношению к существующему знанию, в виде парадигмы, сконструировать некоторое идеальное представление в виде элементов и способа их связи, но и в определенной мере отразить целостность и специфичность конкретного явления образовательной действительности. Это вполне соответствует требованию к организации исследовательских процедур в полипарадигмальном образовательном пространстве, в котором далеко не каждая организация образования (тип образования) воплощает социокультурный характер его природы. Такой подход основан на учете степени единства сущностных и специфических характеристик образования, присущего определенному типу общества и воспроизводящего характерный для него тип социокультурных связей [5].

Исходя из этого, Н.В. Смирнова, к примеру, делает попытку дать определение *социокультурного типа образования* как некоторой взаимообусловленной целостности основных элементов образовательного процесса и способов их формирования, присущих конкретному типу общества: целей и ценностей образования; особенностей отбора и упорядочивания элементов совокупного социального опыта; преобладающего в образовательном процессе типа коммуникации; характера включенности образования в систему общественных отношений.

Как видим, в этом случае проекция идет от осознания структурных составляющих организации образовательного процесса, что содержательно несколько обедняет само пространство определения. Это можно считать в равной степени и сильной и слабой стороной выведения определения. Хотя в дальнейшем Н.В. Смирнова меняет акцент теоретического анализа и обращается, как к основному, детерминирующему содержательную сторону типа образования, понятию «культурно-исторический тип личности», выступающему в качестве матрицы социокультурного воспроизводства типа социальных отношений и программ жизнедеятельности, которые обеспечивают стабильное развитие общества. Посредством вариативных модусов базовой ценности культуры, через образовательный идеал, ценностно-целевой регулятив и содержание образовательного процесса происходит согласование предметной, объективной действительности с индивидуальными целями и смыслами. Таким образом, образовательный процесс выступает как разновидность социального взаимодействия, содержанием которого явля-

ется информационный обмен, рационально осуществляемый в целях воспроизводства системы социокультурных связей общества.

Этот тип образования реализует современную образовательную парадигму, поскольку позволяет обеспечить условия перехода от трансляции и усвоения жестко заданных норм к созданию условий для личностного освоения индивидом образовательных текстов, в которых большая или меньшая доля неупорядоченных смыслов, значений и схем поведения создает возможность: освоить имеющиеся коды культуры в их противоречивом многообразии и динамике; соотнести их на основе собственного опыта индивида с объективной социальной реальностью, своими личными целями, ценностями, потребностями и возможностями; освоить не только способы использования тех или иных элементов культуры, но и выйти в форме интеллектуального или поведенческого моделирования на уровень их изменения.

Закономерность перехода к новому социокультурному типу образования определяется необходимостью восстановить рассогласование между кодами культуры, которые транслируются в образовательном процессе, и теми программами индивидуального и группового поведения, которые объективно обеспечивают оптимальный уровень адаптации индивидов и общностей людей. Качественно новый характер системы социокультурных отношений информационного общества ставит теорию и практику образования перед необходимостью разработки концептуальных основ проектирования образовательного процесса, адекватного современным условиям.

Модус типизации задается системой целей образовательного процесса, соответствующей потребностям развития современного общества:

- формирование типа мышления, позволяющего на основе устойчивых и значимых для обозримого будущего знаний отбирать, создавать и эффективно использовать интеллектуальные стратегии, обеспечивающие решение проблем человека и общества;
- формирование готовности и способности к социальной, культурной, экологической, политической, этнической и др. коммуникации позитивного, неразрушающего типа;
- формирование социальной ответственности индивида перед собой, обществом и государством.

Такое видение целей образовательного процесса позволит решить ряд противоречий сложившейся системы образования. В частности, снимает искусственное разделение на образовательный и воспитательный процесс; помогает решить проблему несоответствия личных, социально-групповых и общественных интересов; снимает противоречие между рассмотрением образования как средства гуманизации общества и фактора его рационализации — усиления эффективности коллективной практической деятельности; интегрирует личностно-развивающий подход к обучению и задачу формирования гражданских качеств человека; соединяет ориентацию на повседневность с готовностью к решению глобальных задач.

Сам же социокультурный тип образования характеризуется:

- образовательным идеалом, воплощающим представления о жизнеспособной, социально ответственной личности, решающей индивидуальные и социальные проблемы на основе оптимальной интеллектуальной стратегии;
- содержанием, связывающим знания с социокультурным контекстом его порождения и применения и обеспечивающим актуализацию понимания в системе учебной деятельности индивида;
- типом коммуникации, основанным на самоорганизующей активности учащегося при посредничестве учителя в освоении знаний, навыков, интеллектуальных стратегий, способов поведения, оптимальных для решения проблем любой сложности;
- такими параметрами образования, как социального института, которые в состоянии обеспечить динамичное воспроизведение базовой ценности культуры в индивидах и способах реализации ими социальных связей [6, с. 28].

Образовательный процесс в обозначенных выше характеристиках способен, по мнению Н.В. Смирновой, стать основанием такого типа социокультурных связей, который более или менее органично соединяет интересы индивида и общества, ценности и установки разных социальных групп, культур, обществ, обеспечивает функционирование механизмов самоорганизации общественной системы.

В целом, принимая такой подход в виде одного из самых конструктивных, отметим, что, отправляясь от характеристики образовательного процесса и выстраивая на этом все последующие логические ходы, можно утратить рамку социокультурного измерения, которую следует соотнести не столько с *целью*, сколько с *результатом*. Недаром один из известных исследователей в области философии образования Н.С. Розов привлекает внимание при определении назначения образования к тому, каков должен быть продукт образования. Речь идет не о при-

нятых в педагогике описаниях «модели выпускника» с многочисленным перечислением знаний, умений и навыков, в лучшем случае – социальных качеств.

Социально-философским мерилем «продукта» выступает баланс «...в ориентации образования на Человека, Общество, Культуру. Мы же, – продолжает дальше Н.С. Розов, – дополним эту идею баланса концепцией культурных образцов (А. Кребер) и общесистемными представлениями о воспроизводстве и развитии (Г.П. Щедровицкий). В таком случае образование должно быть направлено на воспроизводство и развитие Культуры (как системы образцов), на воспроизводство и развитие Общества (как воплощения социальных образцов культуры в общественных институтах, структурах, отношениях, процессах), на воспроизводство и развитие Человека (как носителя антропных образцов культуры)» [7, с. 130].

По всей вероятности, это положение следует усилить тем, что сам баланс (гармония) должен быть ориентирован на придание всей системе и процессу взаимодействия субъектов системы *культуротворящего*, а не только *культуросообразного* характера. Естественно, в этом случае проектирование и создание образовательной или педагогической системы, по сути дела, призвано обеспечить механизмы выращивания локальной культурной среды и ее стабилизации. Перед традиционной системой образования такой задачи не ставилось. Да и если бы ставилась, то у нее просто не было, да и нет средств (в первую очередь, педагогических), чтобы ее решить.

Эта система не может обеспечить духовное воспроизводство всего богатства культурно-исторического опыта, опыта, связанного с развитием и обустройством социального мира. Сам мир здесь открывается становящейся личности как та реальность, в которую ей предстоит лишь встраиваться, но не как действительность, не как предмет ее деятельности, предмет преобразований и совершенствования. Массовая школа по-прежнему реализует «информационно-знаниевый» подход, не способствующий формированию у человека жизненно необходимых ему типов деятельности, не способствующий освоению и развитию проективно-преобразующих способностей. *Социокультурный потенциал в данном случае не выступает системным резервом развития.* Он остается на откуп действия внесистемных признаков, главными из которых являются профессионально-педагогическая культура и нравственное достоинство каждого отдельного преподавателя.

Таким образом, традиционная система образования, сколь бы она себя не усовершенствовала, не может предложить алгоритм развития становящейся личности на основе самореализации сущностных сил человека. Следовательно, всякое изменение в рамках традиционно сложившейся и функционирующей системы образования, не затрагивающее ее основы, есть не что иное, как квазиизменение, косметический макияж, не способный дать новых внутренних импульсов реформирования системы. А сама система образования, как было отмечено при анализе кризиса образования, становится источником воинствующего консерватизма, удерживающего в плену огромную армию преподавателей, ею рожденных и сформированных и исповедующих ее как гарант собственной профессиональной востребованности.

Однако, как уже говорилось, речь должна идти не о «бичевании недостатков» сложившейся и, прямо скажем, неплохо работавшей в свое время системе, а о поисках возможных социально-педагогических механизмов освоения новой парадигмы, чего сделать в одночасье нельзя. Образовательная мифология начинается там, где на реформирование системы искусственно отводятся сроки, не учитывающие хотя бы смену поколений. Даже если начинать реформирование всех уровней системы образования одновременно, что само по себе сомнительно, то и в этом случае дистанция до получения результата составляет около четверти века. Это притом, что основания реформирования в это время не будут меняться, при их определенной коррекции.

В поисках и проектировании возможных траекторий парадигмальной трансформации социокультурного характера необходимо найти приемлемый механизм «эволюционной революции», заложенный в идее «ядерного» структурирования парадигмы, когда за счет эффекта социальной диффузии, влияя на периферийный уровень парадигмы, можно достигать ее качественного изменения [8]. Это чрезвычайно важно для социокультурных систем непрерывного характера действия, коей и является система образования.

Парадигмальный плюрализм как характерная черта современного кризиса образования в своем типологическом и модельном представлении дает возможность классифицировать социокультурный потенциал трансформируемого образования на основе следующего методологического принципа. Используя известный прием модельного упрощения действительности в виде логического квадрата, позволяющий не терять содержательного начала, возможно выделить четыре парадигмальных типа образования:

– *репродуктивный, «информационно-предметно-знаниевый»* – образовательный идеал – «человек знающий», владеющий совокупностью знания (энциклопедист), содержание формируется посредством выделения «основ наук», воплощается в системе знаний, тип коммуникации – «субъект-объектный», использующий технологии трансляции «знания – абсолюта» («ставшего», «мертвого») учебно-предметного характера, его запоминания и воспроизводства;

– *репродуктивный, «информационно-методологически-знаниевый»* – образовательный идеал – «человек знающий, умеющий» (функционалист), содержание формируется посредством накопленного человечеством опыта, воплощается в социальных функциях личности, опирающихся на знание-умение-навыки, тип коммуникации – «субъект-объектный», использующий технологии демонстрации алгоритмов познавательной деятельности, их усвоения и применения при решении учебных задач;

– *продуктивный, «исследовательски-предметно-развивающий»* – образовательный идеал – «человек – знающий, умеющий, адаптирующийся» (деятель), содержание формируется на основе выделения видов (умственная, нравственная, духовная, физическая и т.п.) культуры, воплощается в культуре личности («человек культуры»), тип коммуникации – «субъект-объект-субъектный», использующий технологии, направленные на активизацию познавательной самостоятельности и соучастие в производстве новых учебных знаний предметного содержания;

– *продуктивный, «познавательно-методологически-развивающий»* – образовательный идеал – «человек знающий, способный, деятельный, культуротворящий» (преобразователь), содержание формируется на основе учета специфики развертывания сущностных сил человека, воплощается в виде самоорганизующейся (самопознающей, самоопределяющейся и самореализующейся) личности, тип коммуникации – «субъект-субъектный», использующий технологии, направленные на совместное создание организационных и интеллектуальных условий для развития творческих способностей и эвристической деятельности, связанной с самостоятельным поиском способов решения познавательных задач [9, с. 304].

Как видим, такая типизация дает возможность обозначить не только противостоящие дихотомические пары парадигм (формирующая «традиционная» и личностно-ориентированная «гуманистическая») [10, с. 224], как это бывает даже в весьма «продвинутых» теоретических работах при характеристике образовательной действительности. Появление «пограничных» типов, которые в реалиях социально-педагогических отношений достаточно размыты, соприкасаясь в живой образовательной практике своими периферийными компонентами, дают возможность находить соответствующие «мостики-переходы», способствующие управляемой трансформации образования.

В своих дальнейших посылах мы исходим из понимания образования как социокультурного феномена, определяя его в качестве процесса и результата такого вхождения личности в определенное состояние культуры, которое позволяет установить ее оптимальные взаимоотношения с познаваемым и преобразуемым миром на основе самопознания, самоопределения и самореализации. Уже это свидетельствует о центральном месте так понимаемого образования как целостного и полифоничного процесса, в результате которого и образуется человек как субъект культуры.

О степени реализации социокультурного потенциала в том или ином типе образования можно судить по интенсивности преодоления действия, явно разрушающего баланс социокультурной триады, дисциплинарно-предметного, обучающего, субъект-объектного характера взаимосвязи элементов образовательного процесса и их внутренней структуры. По сути дела, когда речь идет о «преодолении» антисоциокультурных тенденций трансформации образования, то тем самым объективируется потребность проектирования «мостиков-переходов» содержательного характера, позволяющих корректировать динамику трансформации полипарадигмального пространства образовательной действительности. В первую очередь, речь идет о той содержательной ее стороне, которая дает возможности интеграции образования, в рамках его определенного типа, с позиций социокультурной триады.

Исходя из предложенной типизации, с учетом вектора общей трансформации к более полному воплощению социокультурной сущности образования можно обозначить, как минимум, два направления социально-педагогической диффузии на основе интеграционных процессов. Во-первых, это интеграционные процессы, связанные с собственно организацией образования и, во-вторых, это такая интеграция содержания и образующейся личности, которая позволяла бы преодолевать укорененное в системе образования отчуждение личности от учебного процесса как основной формы взаимодействия субъектов образования в существующей его системе.

Уже достаточно давно социально-педагогическая действительность в своем движении к освоению нового понимания содержания образования обогащает понятийный аппарат все бо-

лее частым употреблением такого термина, как «интеграция». В этом ничего удивительного нет. Практическая педагогика осознает то на уровне потребности, то интуиции необходимость изменения как содержания, так и формы взаимодействия всех элементов педагогической системы, включая и ее субъектов. Причем, частное определение задачи из практической потребности, которое наиболее свойственно сегодняшней объективной социально-педагогической реальности, вызывает к жизни самые различные толкования исходного понятия «интеграция». В одних случаях оно употребляется для элементарного укрупнения дидактических единиц, в других – как способ преодоления частичности попредметной организации учебного процесса (то есть выступает синонимом межпредметных связей), в третьих – как форма поиска монопредмета [11] и т.п. Однако различные формы интеграции учебного материала, применяемые в педагогической действительности, далеко не всегда своим основанием имеют содержательную целостность хотя бы на уровне научной картины мира [12, с. 11].

Как видим, речь скорее идет об интегративности как степени целостности то ли содержания учебного материала, то ли многомерности, комплексности собственно педагогических технологий. То есть исходные посылки и пути их решения скорее касаются *формы* организации образовательного процесса, изредка, да и то частично, затрагивая его *сущностную* сторону. Хотя, в качестве исключения, отметим, что значительным продвижением в педагогической теории явилось исследование А.Я. Данилюка, имеющее под собой основательную методологическую базу и философскую культуру. Оно, одно из немногих, решает исследовательскую задачу интеграции с позиций рассмотрения образования как социокультурного феномена не на декларативной основе.

В целом же так называемое «практически-ориентированное» решение проблемы вместо ее действительного решения лишь множит различные грани, ставя все новые и новые задачи. На наш взгляд, из этого можно сделать, как минимум, два вывода: во-первых, традиционные представления, сложившиеся в рамках традиционной информационно-знаниевой, репродуктивной педагогической системы, опирающейся на воспроизводство частичного человека, не совместимы с действительным решением, адекватно определяющим сущность интеграции в современном образовательном процессе; во-вторых, следует искать не способ разрешения текущих трудностей тех или иных педагогических систем, а основное противоречие, так или иначе отраженное в различных сторонах социально-педагогической образовательной деятельности и именно поэтому рождающее потребность в интеграции образовательного процесса как способе разрешения этого самого противоречия.

Естественно, само противоречие носит парадигмальный характер – обучать, научать либо учить познанию! Риторический вопрос, но и сегодня весьма злободневный, поскольку система, как тот кот Васька, который слушает высокую риторику ученых мужей, делает вид, что слышит, более того, даже отчитывается о том, как он хорошо слышит, и продолжает делать свое, до боли привычное дело – научать. Между тем, благодаря богатому наследию психологической школы Л.С. Выготского, давно разработаны и внедрены в образовательную практику принципиально новые образовательные технологии. В их основание ложится идея не усвоения, а рождения и становления в процессе мыслительной деятельности образующейся личности того или иного научного понятия как части целостной системы, отражающей сущность явлений природной или социальной действительности во всем многообразии отношений.

Если для усвоения необходима рецептурно отработанная информация, то сам акт рождения требует открытия. В первом случае информация воспринимается как некоторая данность, под которую, поскольку она авторитетна, подстраивается система знаний, и на ней нарабатываются умения и навыки. Во втором личность вооружается не информацией как таковой, а способом получения необходимого знания, с помощью которого она сама востребует информацию, познавая явление в его связях и отношениях, а следовательно, имея возможность проникновения в сущность данного явления в сравнении с другими сущностями, то есть восстанавливается естественно-природный процесс познания, задействованный в образовательной системе. Принципиально меняется позиция и роль преподавателя, который из информатора (источник знаний) и учащегося (как использовать знания, решить?!) становится у истоков мыслительной деятельности, помогая овладеть способами познания. Предмет для преподавателя – не цель научения, а средство овладения познавательной деятельностью. В таком случае в равной степени задействуется творческий потенциал как личности учащегося, так и личности преподавателя [13].

Даже такой короткий экскурс в тенденции изменения образовательного процесса и его противоречий позволяет, на наш взгляд, обозначить методологические основания подхода к интеграции как сущности становления нового содержания образования. Образование как потенциальное поле проявления, становления и реализации сущностных сил человека – это по-

средник во встрече и взаимном разрешении возможностей и заданностей двух систем – человека и мира человека. Именно отсюда вытекает требование мировоззренческого характера современного образования, которое само по себе предполагает *интегативность как сущность образовательного процесса*.

Здесь нам предстоит ответить на вопрос о том, как взаимоотносятся друг с другом человек, познающий мир, и мир в целом. Дело в том, что в образовательном процессе, получая знания о мире и определяя свое отношение к этому миру в силу потребности в самоопределении, человек как система выстраивает (или пытается это сделать) представление не об отдельных компонентах окружающей его действительности, а о мире в целом. При этом следует учесть и тот факт, что целостность его мироотношения имманентно задается еще и дуализмом природы социального знания. Причем, если говорить о научно-теоретической работе мышления, требующей специализированной теоретической деятельности, то здесь нужна «ума палата», которая может позволить и различить части и собрать их в целое. Зато «внеучные формы социального знания, ничего не объясняя, «сопровождают» реальные действия людей, являясь их необходимым компонентом» [14, с. 37]. Что называется, жизнь сама по себе учит. И далеко не факт, что эти две неразрывные стороны находят свое взаимодополняющее решение в системах образования. А между тем, лишь исходя из целостного представления, человек углубляется в практическое познание сущности отдельных компонентов и характера взаимоотношений между ними. То есть его отношение с миром всегда выстраивается с позиции определения собственного места в нем (система в метасистеме). Здесь исток первой составляющей понимания сущности интеграции в образовании.

Из кубиков можно построить «нечто» лишь тогда, когда имеешь хотя бы его образ, а еще лучше и общие принципы его функционирования. Ограничиваясь лишь познанием сущности отдельно взятого кубика или одновременно нескольких кубиков, вряд ли воссоздашь целостность того «нечто», из чего они вытащены и частью чего являются.

Таким образом, речь идет о мировоззренческом характере образовательного процесса, а следовательно, о создании личностной, субъективной картины объективного мира. Насколько точно они будут совпадать, настолько плодотворно для человека и мира будет их взаимодействие. Целостность и интегативный характер картины мира не вызывает сомнения. Здесь исток второй составляющей необходимости интеграции образовательного процесса. Надо лишь найти ту меру, которая позволит соединить абстрактность предметного знания с образностью целостной картины мира в полном соответствии с законами диалектики части и целого. Поиск этой меры ставит задачу *соединения интеграции как сущности и интеграции как формы организации современного образовательного процесса*.

Теперь поговорим об интеграции как форме преодоления отчуждения образующейся личности и организованного в целях ее образования педагогического процесса. Другими словами, речь идет о такой организации образовательного процесса, которая позволила бы перейти с позиций «обучения» к позиции «образования». Многие исследователи сегодня обращают внимание на содержательную разность оснований этих двух антиподов педагогической культуры. При этом в первую очередь отмечается то, что в обучении: при любых демократизациях формы сохраняется отношение субъекта (обучающий) и объекта (обучаемый); господствует предзаданность содержания (что должно изучить для того, чтобы...), которая не совпадает с развитием внутреннего мира становящейся личности; человек выступает в качестве средства процесса (отсюда обращение к обученности как результату, а обучаемости как способности); само знание отчуждено от процесса познания (оно выступает в форме истины, абсолюта, не нуждающегося в понимании, а требующего запоминания); оно опирается на внешне заданную мотивацию, а следовательно, вызывает манипулятивное управление и приспособление; всегда монологично, поскольку есть «знающий» и «не знающий», которого следует сделать «знающим»; в нем нет места деятельности, поскольку цель (и «знающему», и «не знающему») задается извне, а не в результате культурной самоидентификации.

Для преодоления существующего в образовательной действительности разрыва между деятельностями «по обучению» и «по образованию» необходимы особый социально-педагогический механизм и условия его объективирования в деятельности. Что касается сущности механизма, то весь вопрос как раз и упирается, по нашему мнению, в то, *кому «принадлежит» собственно образовательная деятельность*. А затем уже – *каков характер социокультурного взаимодействия субъектов деятельности*. Ответы на эти взаимосвязанные вопросы дают возможность более точного определения социокультурного типа образования как культуротворящего, а следовательно, созидającego личность.

Поскольку «*деятельность*» является родовым понятием по отношению к определению сущности образовательной деятельности, то следует уточнить наше понимание этого феноме-

на. В качестве отправного момента рассуждений вполне возможно использовать определение деятельности как специфической человеческой формы «активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры» [15, с. 267–268].

Полагаем, что природная сущность деятельности требует уточнения самоопределяющего ее начала. Целесообразность, безусловно, являясь сущностной характеристикой деятельности, не дает возможности в полной мере развести два конкретных типа деятельности. С одной стороны, «...репродуктивная, целедостигающая, безличная, замкнутая определенными программами и контекстами» [16], но, несмотря на это, вполне целесообразная, поскольку в соответствии с целью могут быть выстроены те или иные средства, выбраны и реализованы необходимые условия, соблюдена взаимосвязь цели и результата. Есть лишь один небольшой нюанс: цель задана извне и тогда происходит подмена качества субъекта. Он выступает не в качестве субъекта деятельности, а лишь как субъект целенаправленных и целесообразных действий. Следовательно, его позиция ограничена функциональностью, в ней нет собственно субъектного начала — *целеполагания*, которое отличает другой тип деятельности, такой как «...продуктивная, целеполагающая, сдвигающая горизонт распределенности, творческая, личностно сфокусированная» [17, с. 307].

Таким образом, репродуктивная деятельность основана на повторении уже разработанных схем действий и направлена на получение уже известного результата известными ей средствами, продуктивная же связана с выработкой новых целей и соответствующим им средств или с достижением известных целей с помощью новых средств, поэтому необходимым ее компонентом является творчество.

Продуктивная деятельность находится во взаимосвязи с репродуктивной и дифференцируется на предметно-практическую и духовную. Первая означает практическое изменение человеком окружающего мира, а именно, вещественных, социальных и культурных предметов и средств его деятельности; вторая же относится к изменению, созданию новых духовных ценностей (в науке, искусстве). Таким образом, образовательная деятельность, как направленная на преобразование себя и творение собственного образа, может выступать в качестве одного из видов продуктивной деятельности индивидов, групп, масс, выступающих в качестве ее субъектов. Анализируя образовательную деятельность, необходимо отметить, что это еще и проблема мировоззренческого, нравственного выбора совершенно определенного типа деятельности, ибо «субъект, создающий схемы, нормы и идеалы своей собственной деятельности в процессе культурного выбора, – это человек, задающий перспективу своего развития, строящий свою историю» [18, с. 316].

Целеполагание не только «субъективирует» деятельность, но и задает ее *целостность как диалектическое единство цели и результата*. При этом возникает такое органическое единство продуктивного и репродуктивного начала; творческого и исполнительского момента, момента производства и воспроизводства, которое позволяет преодолевать ограниченность уже выявленных, устойчивых закономерностей взаимодействия субъекта и объекта. Оно достигается на основе выработки «...способов использования предшествующего опыта для освоения неизвестных ранее свойств, качеств, сторон и т.п. объективного мира, включая их в мир человеческий (в культуру)», тогда «... результат деятельности не угасает в потребности, а служит моментом дальнейшего развертывания содержания цели, то есть целеполаганием» [19, с. 122]. Таким образом, обеспечивается *социальный механизм самовоспроизводства образовательной деятельности*. Она становится непрерывной как по характеру, так и по форме. Более того, здесь осуществляется образовательный процесс как процесс развертывания сущностных сил, что делает такую деятельность непрерывной и по содержанию.

Так построенная образовательная деятельность реализует не только способность преобразования объекта деятельности. Она создает условия «перепрограммирования» оснований или «самостроительства субъекта» (Э.В. Ильенков) в процессе более полного взаимодействия с различными сторонами объекта, поскольку возникающие изменения сущности, структуры, отношений, происходящие при достижении цели, неизбежно вызывают ситуацию неопределенности, в которую попадает субъект, так как «...новые взаимосвязи объекта являются новыми и для него самого» [20, с. 122]. При этом используются возможности рационально-рефлексивного сознания, позволяющего произвести «анализ реальной объективной ситуации, ее проблемности и возможных путей конструктивного выхода из этой проблемности» [21, с. 168].

Именно отсюда происходит еще одна особенность образовательной деятельности, границы которой позволяют и предполагают рассматривать систему субъект-объектных и субъект-субъектных отношений в аспекте проявления сущностных сил человека [22]. Здесь оформляется одна из наиболее важных особенностей организации образовательной деятельности с уче-

том того, что современные образовательные концепции выстраиваются на понимании образовательного процесса как субъект-субъектного взаимодействия. В таком случае образовательный процесс становится: *гуманистическим* — по основанию, поскольку человек не выступает в качестве средства достижения цели, не используется как предмет или орудие труда и не делает таковым другого; *гуманитарным* — по характеру, поскольку преодолевается отчуждение человека от знания и процесса его получения, ибо знание обретается в поисках собственного жизненного смысла и присваивается как имманентная составляющая процесса развертывания сущностных сил человека, тем самым становится гуманитарным знанием.

Образовательный процесс создает своеобразное поле взаимного обмена деятельностью, то есть взаимодействия. При этом деятельность каждого из его участников непосредственно воспроизводит содержание, рождающееся этим взаимодействием. Образуется целостность другого порядка, характеризующаяся отношениями взаимной связи и взаимной обусловленности.

Таким образом, к используемым в работе В.Н. Сагатовского двум типам отношений, «субъект-субъектным» и «субъект-объектным», можно добавить «объект-объектные» и «объект-субъектные». При этом следует согласиться, что специфика социального взаимодействия, поводом для которой выступает образовательный процесс, то есть процесс образовательного взаимодействия, позволяет субординировать названные отношения в качестве «моментов» проявления всей системы как некоторой целостности [23].

Само свойство субъективности и объективности не атрибутивно, а имеет функциональный характер. К примеру, любой индивид в процессе взаимодействия может обретать как свойства субъекта, так и объекта как попеременно — в одной паре взаимодействия (учитель — ученик), так и одновременно — при множественном взаимодействии (учитель — ученик — ученик).

Функциональная типологичность взаимодействия обеспечивается тем, что субъект-субъектные отношения имеют координационную функциональную природу, в то время как субъект-объектные всегда представляют собой субординацию. Другие же функции выполняют вспомогательную, по отношению к названным, роль. Так, в субъект-объектном отношении опредмечиваются, как минимум, три системообразующие функции, среди них: иницирующая — определяющая источник первичной деятельности; регулирующая — определяющая предметность и интенсивность деятельности; субординирующая — определяющая степень вовлеченности и исполнительский уровень ответной реакции субъекта. Последняя функция отсутствует в субъект-субъектном взаимодействии, где монологовая культура уступает диалоговой, а содержание рождается равно-совместными усилиями.

Таким образом, если в образовательном процессе деятельность по образованию в равной мере перераспределяется между его субъектами на основании «субъект-субъектного» взаимодействия, то, во-первых, тем самым достигается высокая степень интеграции деятельности и содержания, что во многом снимает проблему отчуждения, и, во-вторых, во всяком случае, с этой стороны, речь может идти о социокультурном типе образования.

Все предыдущие рассуждения касались проявления социокультурного типа образования на уровне образовательных систем. Реальное же воплощение они получают только в условиях конкретных педагогических систем и соответствующих моделей. Следовательно, именно здесь необходимо искать обобщающий социокультурный инвариант проектирования и построения таких моделей в образовательной действительности.

В первую очередь необходимо учитывать, что в образовательном процессе в снятом виде присутствуют потребности всех субъектов этого процесса. Каков вес и влияние этого представительства — это другой вопрос. Непосредственно они представлены статусной позицией и социальными ролями педагога, родителя, ученика. Причем за каждой из этих позиций выступает: государство — в позиции учителя, профессионально им подготовленного для выполнения собственного образовательного заказа; общество — в позиции родителя, ориентирующегося на общественную значимость (престижность) того или другого образования (как и образования в целом) и личность — в позиции ученика, пытающегося оформить и реализовать собственные образовательные потребности.

Они встречаются по поводу образования в образовательном пространстве определенным образом организованным: с заданным и по возможности обеспеченным *содержанием*; соответствующими этому содержанию *образовательными и педагогическими технологиями*; *определенным типом профессионально-педагогической культуры*; устройством *уклада жизни*. При этом любое принципиальное изменение в содержании вызывает необходимость пересмотра технологического обеспечения, уклада жизни и соответствующей профессионально-педагогической культуры. Конечно же, здесь столь высокая степень взаимозависимости в рамках конкретной педагогической системы, что изменения в любом ее компоненте вызывают адекватные изменения других. Однако с точки зрения системообразующих детерминант типа образова-

ния самую существенную роль играет содержание и его технологическое обеспечение. Конечно же, это требует и принципиально иной профессионально-педагогической культуры. Но, не изменив детерминирующие структурные компоненты образовательного процесса, невозможно изменить тип образования.

Ссылки и примечания:

1. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. 1996. № 2.
2. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки Российской психологии. М., 2005.
3. Ионин Л.Г. Основания социокультурного анализа. М., 1996.
4. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М., 1993.
5. См.: Смирнова Н.В. Образовательный процесс как форма воспроизводства социальности. Оренбург, 2000 ; Ее же: Социокультурная динамика образовательного процесса. Оренбург, 2000.
6. Смирнова Н.В. Общее (среднее) образование как процесс социокультурного воспроизводства: автореф. дис. докт. социол. наук. М., 2001.
7. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования (Ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе). М., 1993.
8. См.: Поддубный Н.В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем. Ростов н/Д; Белгород, 1999.
9. За основу взята модель типизации, предложенная в работе: Герасимов Г.И., Лубский А.В. Лекция в высшей школе // Гуманитарный ежегодник. 2004. № 3.
10. См., напр.: Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М., Ростов н/Д, 1999.
11. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. М., 1998 ; Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д., 2000 и др.
12. Герасимов Г.И. Интеграция как сущность и форма организации современного образовательного процесса // Теория и практика преподавания предметов гуманитарного цикла на гуманитарной основе. Ростов н/Д., 1993.
13. Именно к подобной технологии применим термин «развивающее обучение», хотя он не совсем корректен по отношению к понятию инновационных образовательных технологий.
14. Матяш Т.П. Сознание как целостность и рефлексия. Ростов н/Д, 1988.
15. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.
16. Касавин И.Т. Рациональные границы и перспективы человеческой деятельности // Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1993.
17. Там же.
18. Касавин И.Т. Указ. соч.
19. Злобин Н.С. Деятельность – труд – результат // Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990.
20. Злобин Н.С. Указ. соч.
21. Швырев В.С. Деятельность – открытая система // Деятельность: теории, методология, проблемы.
22. Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990.
23. Фофанов В.П. Социальная деятельность как система. Новосибирск, 1981.

References (transliterated) and notes:

1. Klarin M.V. Lichnostnaya orientatsiya v nepreryvnom obrazovanii // Pedagogika. 1996. № 2.
2. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek razvivayushchiysya. Ocherki Rossiyskoy psikhologii. M., 2005.
3. Ionin L.G. Osnovaniya sotsiokul'turnogo analiza. M., 1996.
4. Rozov N.S. Filosofiya gumanitarnogo obrazovaniya. M., 1993.
5. See: Smirnova N.V. Obrazovatel'nyy protsess kak forma vosproizvodstva sotsial'nosti. Orenburg, 2000 ; Ee zhe: Sotsiokul'turnaya dinamika obrazovatel'nogo protsessa. Orenburg, 2000.
6. Smirnova N.V. Obshchee (srednee) obrazovanie kak protsess sotsiokul'turnogo vosproizvodstva: avtoref. dis. dokt. sotsiol. nauk. M., 2001.
7. Rozov N.S. Filosofiya gumanitarnogo obrazovaniya (Tsennostnie osnovaniya bazovogo gumanitarnogo obrazovaniya v vysshey shkole). M., 1993.
8. See: Poddubnyy N.V. Sinergetika: dialektika samoorganizuyushchikhsya sistem. Rostov n/D; Belgorod, 1999.
9. Za osnovu vzyata model' tipizatsii, predlozhennaya v rabote: Gerasimov G.I., Lubskiy A.V. Lektsiya v vysshey shkole // Gumanitarniy ezhegodnik. 2004. № 3.
10. Sm., napr.: Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. Pedagogika: lichnost' v gumaniticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya. M., Rostov n/D, 1999.
11. Berulava M.N. Teoreticheskie osnovy integratsii obrazovaniya. M., 1998 ; Danilyuk A.YA. Teoriya integratsii obrazovaniya. Rostov n/D., 2000 i dr.
12. Gerasimov G.I. Integratsiya kak sushchnost' i forma organizatsii sovremennogo obrazovatel'nogo protsessa // Teoriya i praktika prepodavaniya predmetov gumanitarnogo tsikla na gumanitarnoy osnove. Rostov n/D., 1993.
13. Imenno k podobnoy tekhnologii primenim termin «razvivayushchee obuchenie», khotya on ne sovsem korrekten po otnosheniye k ponyatiyu innovatsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy.
14. Matyash T.P. Soznanie kak tselostnost' i refleksiya. Rostov n/D, 1988.
15. Yudin E.G. Sistemniy podkhod i printsip deyatel'nosti. M., 1978.
16. Kasavin I.T. Ratsional'nie granitsy i perspektivy chelovecheskoy deyatel'nosti // Deyatel'nost': teorii, metodologiya, problemy. M., 1993.
17. Tam zhe.
18. Kasavin I.T. Ukaz. soch.
19. Zlobin N.S. Deyatel'nost' – trud – rezul'tat // Deyatel'nost': teoriya, metodologiya, problemy. M., 1990.
20. Zlobin N.S. Ukaz. soch.
21. Shvyrev V.S. Deyatel'nost' – otkrytaya sistema // Deyatel'nost': teorii, metodologiya, problemy.
22. Sagatovskiy V.N. Kategorial'nyy kontekst deyatel'nostnogo podkhoda // Deyatel'nost': teoriya, metodologiya, problemy. M., 1990.
23. Fofanov V.P. Sotsial'naya deyatel'nost' kak sistema. Novosibirsk, 1981.