

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
Государственное образовательное учреждение
Дополнительного профессионального образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

ХУДЯКОВА НАТАЛЬЯ ЛЕОНИДОВНА

ФИЛОСОФИЯ И РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Челябинск
2009

УДК101.1+371
ББК 87+74
Х 98

Худякова, Н.Л. Философия и развитие образования: учеб. Пособие /
Х 98 Н.Л. Худякова. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2009. – 230с.

ISBN 978-5-98314-337-1

В пособии раскрыта связь философии с развитием образования и обоснована необходимость формирования философии образования как системы научных знаний, ядром которой являются знания о всеобщих закономерностях развития человека как такового, выработанные философией. В качестве философско-методологических основ современного образования - образования, ориентированного на развитие человека как целостности, предложена система философских знаний, адекватная нормативно задаваемым качествам образовательного процесса в современной отечественной системе образования. На её основе выработаны требования к порядку организации исследовательской и проектной деятельности педагогов-инноваторов.

Адресовано слушателям учебного курса «Философия и развитие образования», обучающимся по дополнительной профессиональной образовательной программе «Менеджмент организации», а также педагогам, занимающимся инновационной деятельностью.

Рецензенты: В.С. Невелева – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии Челябинской академии культуры и искусства;

Научный редактор: А.Б. Невелев – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Челябинского государственного университета

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел 1. Осознание проблем развития образования с позиций философии	5
1.1. Роль философии в развитии образования и философия образования как особенная сфера теоретического знания	5
1. 2. <i>Социокультурная природа образования, его общечеловеческий и конкретно-исторический характер</i>	14
1. 3. <i>Основные противоречия и закономерности развития образования с позиций философии</i>	28
Раздел 2. Философия науки о социально-гуманитарном познании в педагогике	33
2.1. <i>Познаваемость образовательного процесса и образовательных систем и проблема истинности в образовании.</i>	33
2.2. Методология научного обоснования образования как способ организации научного познания образовательного процесса	42
Раздел 3. Философско-методологические основы современного образования (образования, ориентированного на развитие человека как целостности).	46
3.1. Философские основы системного подхода в педагогике	47
3.1.1. <i>Системный подход</i> как методология изучения и построения целостного образовательного процесса.	47
3.1.2. Теоретические основы изучения и проектирования образовательного процесса как целостности при <i>структурно-функциональном подходе</i>	53
3.1.3. Теоретические основы изучения и проектирования образовательного процесса как целостности при <i>структурно-генетическом подходе</i>	58
3.1.4. Построение модели образовательного процесса на основе применения структурно-генетического подхода. <i>Онтология образования</i>	60
3. 2. Философские основы генетического подхода в педагогике	63
3. 2. 1. Генетический подход как методология изучения и построения <i>развивающего образования</i>	63
3.2. 2. Всеобщие закономерности развития как философско-теоретические основы изучения и проектирования образования, ориентированного на развитие человека как целостности	68
3. 2. 3. Генетический подход в педагогике как следование принципу развития.	79
3.3. Философские основы антропологического подхода в педагогике	81
3.3.1. Философские основы стратегий образования, складывающихся на основе антропологического подхода	81
3.3.2. Понимание природы человека как основание разработок моделей личностно-ориентированного образования в современной Росси	83
3.3.3. Антропологический подход при определении стратегии развития образования, ориентированного на развитие человека как целостности	87
3.3.4. Философско-теоретические основы антропологического подхода	91

при изучении и проектировании образования, ориентированного на развитие человека как целостности		
3.4. Философские основы культурологического подхода в педагогике		102
3.4.1. Культурологический подход в педагогике как следование философским основам принципа культуросообразности		102
3.4.2. Содержательно-конструктивная характеристика культуры как теоретическое основание построения образовательного процесса		106
3.4.3. Структура личностного опыта и социокультурное развитие человека		113
3.4.4. Порядок проектирования образовательного процесса на основе комплексного применения системного, генетического и антропологического и культурологического подходов		119
3.4.5. Содержательно-смысловая характеристика культуры как теоретическое основание построения образовательного процесса		126
3.4.6. Философские основы выделения <i>общечеловеческого, национального и индивидуального в образовании и воспитании</i>		134
3.5. Философские основы деятельностного подхода в педагогике		139
3.5.1. Основные подходы к пониманию деятельности и возникновение деятельностного подхода в педагогике		139
3.5.2. Философские основы современного деятельностного подхода в отечественной педагогике		143
3.5.3. Характеристика педагогического процесса как педагогического взаимодействия с позиций теории деятельности		160
3.5.4. Методика уровневого проектирования педагогических систем		167
3.5.5. Применение положений теории деятельности при определении целей обучения средствами и способам деятельности, обеспечивающим развитие деятельностной стороны личностного опыта обучающихся		180
3.6. Аксиологический подход в педагогике		183
3.6.1. Основные направления применения аксиологического подхода в педагогик		183
3.6.2. Ценности как цели воспитания: проблема выбора аксиологической теории как теоретической основы изучения и проектирования образовательного процесса		186
3.6.3. Аксиологические теории о ценностях		191
3.6.4. Структурно-генетическая концепция ценностей		200
3.6.5. Ценностно-ориентационный компонент образовательных программ как механизм применения аксиологического подхода в педагогике		207

Раздел 1. Осознание проблем развития образования с позиций философии

1.1. Роль философии в развитии образования и философия образования как особенная сфера теоретического знания

Роль философии в развитии образования

В развитии образования философия всегда играла огромную роль.

Во-первых, философия всегда выступала источником новых идей в сфере образования. Это, прежде всего идеи, связанные с выявленными в философии методами познания, которые стали применяться в педагогике как основные в учебной деятельности. Различные философские представления об устройстве общества также привели к возникновению идей по поводу определения целей и содержания образования. Множество моделей образования от «свободного воспитания» до различных вариантов «лично-ориентированного образования» породила философская антропология. Другими словами, за любой новой идеей в области образования, реализация которой приводит к созданию новой модели, технологии образования, обнаруживаются философские учения, составляющие теоретическую основу педагогических исследований и педагогической практики.

Во-вторых, философские знания составляют ядро методологической основы педагогики, складывающейся как комплекс подходов организации педагогических деятельности по исследованию, проектированию и организации образовательного процесса. Именно философские исследования инициировали применение в педагогике таких подходов как системный, деятельностный, культурологический, аксиологический и т.п., что в свою очередь способствовало развитию образования.

В-третьих, в рамках философии науки с 20 века была поставлена и стала решаться проблема особенностей социально-гуманитарного познания, к сфере которого относится и педагогика. Различные взгляды на решение этой проблемы привели к возникновению очень различающихся друг от друга теоретических оснований построения образовательного процесса.

В-четвертых, только обращение к философскому способу познания помогает осмыслить место образования, как в бытии индивида, так и в общественном бытии и найти способ согласования этих часто входящих в противоречие аспектов целостного бытия человека.

Философия образования как теоретическая основа педагогики

Философские основы образования, воспитания обнаруживаются уже в размышлениях философов античности, но как особый раздел знаний

философия образования стала формироваться в XIX веке. Этот процесс был тесно связан со становлением педагогики как науки, в ходе которого было осознанно, что теоретическими основаниями построения образовательного процесса служат как философские знания, так и знания, выработанные в рамках других наук.

В отечественной философии наиболее четко эта мысль была выражена С.И. Гессеном, который в работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» убедительно обосновал, что философия по отношению к педагогике выступает как её теоретическая основа, а педагогика является прикладной философией (1). Так понятая взаимосвязь философии с педагогикой не вызывает сомнений, так как при анализе теоретических оснований любой модели образования всегда обнаруживается то или иное философское учение.

Термин «философия образования» был введен В.В. Розановым в 1899 г (6).

В системе современного образования в целом и в педагогике как науке, предметом которой является образование, возникла необходимость осмысления и систематизации тех философских знаний, которые оказывают влияние на развитие образования, но способ построения системы знаний в философии образования до настоящего времени еще не определен. К настоящему времени философия образования в основном складывается как знание о философских основах различных моделей, а точнее, технологий образования различного уровня общности. Таким образом, её содержание представляет собой совокупность знаний о философских основах определенных моделей образования, или определенных педагогических технологий. Причем в каждом случае философские основы какой-либо модели образования разрабатываются либо одним человеком, либо группой людей, работающих вместе. Таким образом, нельзя говорить о развитии философии образования как учения, вырабатывающего объективированную систему знаний, которая была бы признана педагогикой в качестве теоретических основ современного образования. Недаром, существует альтернативное понимание философии образования не как раздела философии, а либо как теоретического обоснования общности и инвариантности критериев целесообразности тех или иных решений в сфере образования, либо как мировоззренческой позиции индивидов, определяющей характер педагогической деятельности или её оценку (Л.П. Мордовцева) (7).

Различные точки зрения на форму существования философии образования должны быть рассмотрены не как противоположные, а как отражающие различные уровни и аспекты существования философского знания. При этом только философия образования как раздел философии, может претендовать на полноценную реализацию всех функций теоретического знания - и познавательных (описательной, объяснительной и

предсказательной), и технологических (проективная, организационная, рефлексивно-коррекционная). Философские основы отдельных моделей образования представляют собой определенную теоретическую и практическую значимость, а значит, могут войти в особый раздел философии образования **«философские основы различных моделей образования»**, но не могут при этом претендовать на основное содержание философии образования.

В качестве основного содержания философии образования может выступать та система философских знаний, которая обеспечит педагогике прогнозирование тенденций развития образования на основе учета всех значимых для этого процесса факторов и научно-обоснованного проектирования образовательного процесса в соответствии с выявленными тенденциями. Таким образом, основное содержание философии образования должно определяться потребностями педагогики и на основе изучения характера связей философского знания с педагогикой. Такая связь возникает из необходимости философских знаний для педагогики, которая обнаруживается при анализе компонентов педагогической теории. К таким основным компонентам относят следующее:

- 1) закономерности и законы, отражающие объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи между элементами образовательного процесса;
- 2) принципы и правила изучения, проектирования и организации образовательного процесса.

Образовательный процесс характеризуется определенным комплексом взаимосвязанных закономерностей и законов разного уровня общности, которые по отношению друг к другу находятся в иерархических связях. Посредством принципов и правил фиксируют те закономерности и законы, действие которых в образовательном процессе выявлено и учитывается при его изучении, проектировании и организации.

К первой группе закономерностей (закономерностей частного уровня) можно отнести педагогические закономерности - те, которые проявляются между элементами образовательного процесса, организованного в соответствии с определенной моделью (типом) образования. Например, определенные комплексы педагогических закономерностей характеризуют такие типы образования как поддерживающий или инновационный, или такие модели образования как традиционную или личностно-ориентированную.

Определенный тип или модель образования складывается под влиянием закономерностей и законов, которые устанавливаются между элементами общества, включающего в себя систему образования. Таким образом, социокультурные закономерности (закономерности общего уровня), характеризующие определенный тип общественного устройства, определяют

характер педагогических закономерностей, также проявляясь в образовательном процессе.

Если связи между элементами общества становятся неустойчивыми, быстроменяющимися, то это затрудняет выделение присущих обществу закономерностей. Вследствие этого становятся неустойчивыми и связи между элементами образовательного процесса, т.е. происходит разрушение определенного типа образования. При этом затрудняется и выделение педагогических закономерностей, соответствующих новому общественному устройству, а значит, становится невозможным определять принципы и правила проектирования и организации соответствующего образовательного процесса. В такой ситуации педагогика при определении принципов и правил проектирования и организации образовательного процесса опирается на знания о всеобщих закономерностях. Это знания о всеобщих закономерностях развития, о закономерностях развития человека, о закономерностях познания и т.п., которые относят к философским знаниям. Таким образом, философию образования можно характеризовать как раздел философии, содержание которого складывается из системы философских знаний, необходимых для исследования, проектирования и организации образовательного процесса.

Необходимость в философских знаниях для педагогики с наибольшей остротой обнаруживается и тогда, когда происходит переход от одного общественного устройства к другому, и тогда, когда общество становится быстроменяющимся.

Связь философии образования с педагогикой может быть осуществлена только через соотнесение их предметов. Это значит, что философия образования формируется на основе отбора из философского знания того, что в первую очередь позволяет более глубоко изучить и понять предмет педагогики. При этом философия образования как раздел философии ориентируется на её предмет.

В качестве предмета философии выделяют отношение целостного человека с целостным миром, связь уникального и универсального. Единая цель, объединяющая все философское знание, заключается в выяснении предельных взаимоотношений бытия и человека, т.е. в установлении всеобщих закономерностей, взаимоотношений между миром и человеком, между человеком и природой, между человеком и культурой, между человеком и обществом. Предметом педагогики является образование или образовательный процесс как процесс педагогический, т.е. специально организованный и целенаправленный. Так как философия образования обеспечивает выработку системы философских знаний, необходимых для педагогики, через призму предмета педагогики и предмета философии, то предметом философии образования будет процесс образования человека (образовательный процесс), который рассматривается с позиций целостности бытия человека и его встроенности в мир как целое.

Характеристики предмета педагогики задают направленность исследований в области философии образования, и позволяет придать содержанию философских знаний определенную структуру. Так формируется содержание философии образования.

Формирование содержания философии образования как проблема

Философия образования вырабатывает философскую систему знаний, составляющую теоретическую основу образования. Источником такой системы знаний становится вся философия.

Философские знания, составляющие содержание философии образования, необходимы:

- 1) для понимания и объяснения структуры образования человека из её соотнесения со структурой мира в целом и бытия человека в частности;
- 2) для прогнозирования направленности развития системы образования;
- 3) для проектирования и организации образовательного процесса.

Прежде всего, структура знаний в философии образования должна обеспечить дифференциацию знаний о всеобщих закономерностях бытия человека, относящихся к различным уровням общности. В основе такой дифференциации со стороны философии лежит уровневое рассмотрение мира в соответствии с его предметностями, а со стороны педагогики – уровневый характер проектирования образовательного процесса (8). Это позволяет выделить основные группы закономерностей, характеризующих на одном уровне общности взаимосвязи между объектами и явлениями действительности. В педагогике такая дифференциация философских знаний, используемых в качестве теоретических оснований педагогических исследований и педагогического проектирования, осуществляется через выделение различных подходов.

Подход в педагогике рассматривается как система принципов и правил (методов) изучения, проектирования и организации образовательного процесса, которая складывается на основе системы знаний о закономерностях и законах взаимодействия элементов образовательного процесса, сформированной по отношению к какому-либо качеству или какой-либо стороне бытия человека.

Система знаний, образующая теоретическую основу каждого из подходов, - это знания о всеобщих закономерностях бытия человека, т.е. философские знания. Таким образом, содержание философии образования может быть представлено через описание теоретической основы различных подходов.

В педагогике в качестве основных выделяется целая группа подходов. Каждый из них может существовать в различных вариантах, т.е. складываться из знаний, выработанных в рамках различных философских и научных концепций. Поэтому применение, казалось бы, одинаковых

подходов приводит к построению очень отличающихся друг от друга моделей образования.

Причиной возникновения таких различий является тип отношений между применяемыми подходами, устанавливаемый исследователями. С одной стороны, между философскими знаниями, составляющими основу различных подходов, складываются иерархические отношения. Иерархически выше расположенный подход становится основанием выбора той или иной концепции, учения, в рамках иерархически ниже расположенного подхода. С другой стороны, некоторые подходы в методологическом плане могут находиться на одном уровне иерархии и дополнять друг друга. При этом важно учесть, что содержание теоретических знаний, относящихся к дополняющим друг друга подходам, должно быть согласовано на основе подчинения положениям иерархически вышерасположенного подхода. Таким образом, пусть даже не осознанно, упорядочиваются теоретические основы различных подходов.

Построение образования определенного типа происходит на основе содержания философии образования, отличающегося определенной инвариантной структурой, отражающей устойчивый порядок взаимосвязей между определенными подходами. Выявление инвариантной структуры содержания философии образования позволит ей развиваться как системе теоретических знаний усилиями множества ученых и философов.

Качества предмета современной педагогики как основание определения инвариантной структуры философии современного образования

Так как философия образования, прежде всего, должна помочь в понимании сущности предмета педагогики, то инвариантная структура её содержания может быть определена теми качествами этого предмета, которые выделяются на современном этапе развития педагогики. То есть, при определении сущностных характеристик предмета педагогики необходимо принимать во внимание то, что характеризует тип современного образования.

Во второй половине XX века в педагогике в качестве основных были выделены два типа образования. Ученые Римского клуба в 1974 году в докладе «Нет пределов образованию» определили их как поддерживающий тип образования и инновационный (2,5). Прошедшие десятилетия позволили уточнить характеристики основных типов образования. Первый тип можно определить как образование, ориентированное на формирование человека, второй тип - как образование, ориентированное на развитие человека. Первый тип часто обозначают как традиционное или авторитарное образование. О втором типе образования пока можно говорить как о становящемся. В этой ситуации особенно возрастает необходимость в

решении проблемы инвариантной структуры содержания философии образования.

Для первого типа образования в качестве основной функции педагогического процесса выступает функция передачи (со стороны педагога) и усвоения (со стороны учащегося, воспитанника) специально отобранного и педагогически оформленного общественного опыта, составляющего содержание образования. Общая процедура организации такого образования заключается в следующем: сначала отбирается общественный опыт, усвоение которого рассматривается как необходимость со стороны или государства, или общества, или индивида, а затем усвоение этого содержания образования рассматривается в качестве его целей. Такую модель образования в педагогике характеризуют как знаниевую. Функция развития человека в этой модели вторична.

Для второго типа – функция развития человека как целостности выступает как ведущая. Это значит, что цели образования должны определяться на основе изучения развития человека как такового, выделения предметов развития в процессах обучения и воспитания человека и тех качеств этих предметов, которые закономерно возникают на общих для всех людей этапах их развития. Содержание образования в этом случае выполняет роль основного педагогического средства, отбирается в соответствии с целями каждой из сторон развития человека на каждом этапе этого процесса и может быть вариативным.

Качественные характеристики образования, ориентированного на развитие человека, на наш взгляд, и должны стать основанием структурирования содержания философии современного образования. В то же время философия образования должна включать в себя и историческую часть, описывающую уже выработанные философские основы различных моделей образования.

Сущностные качества современного образования с одной стороны определены в основных нормативных документах системы образования («Закон об образовании», «Концепция модернизации образования до 2010 года» и др.) (3,4), с другой стороны являются общепринятыми в современной педагогической теории. Кратко современный образовательный процесс может быть охарактеризован через следующие положения:

1. Образовательный процесс – это целостный педагогический процесс, рассматриваемый как взаимообусловленные процессы воспитания и обучения, взаимосогласованные по отношению к общей цели образования.
2. Образовательный процесс рассматривается как открытая система, т.е. целостный объект, находящийся в постоянном взаимодействии с окружающей средой.
3. Образовательный процесс ориентирован на развитие человека.

4. Ядром образовательного процесса рассматривается педагогическое взаимодействие, т.е. согласованная деятельность педагога и учащихся, ориентированная на достижение целей и задач образования.
5. Образовательный процесс направлен на согласование интересов человека, общества и государства; на согласование национальной и мировой культуры, на взаимопонимание и сотрудничество между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, от разнообразия мировоззренческих подходов.
6. При построении образовательного процесса учитываются основные тенденции мирового развития, к числу которых относятся:
 - ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
 - переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительному расширению контактов межкультурного взаимодействия, в связи с эти особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
 - возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирование современного мышления у молодого поколения;
 - демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору» (3, с.3)
7. Образовательный процесс по своим целям ориентирован:
 - - на развитие человека, способного гармонично сочетать личностные интересы, интересы общества и интересы государства;
 - - на реализацию воспитывающей функции образования как приоритетной;
 - - на развитие ценностного мира человека.

Порядок отбора философских знаний, составляющих теоретическую основу описанной модели образования, определяется иерархической соподчиненностью задаваемых качеств этого образования. С учетом этого, порядок разработки содержания философии образования может быть осуществлен через последовательное формирование философско-теоретических основ следующих подходов в педагогике:

1. Системный подход, позволяющий подойти к изучению и построению образовательного процесса как к целостности.
2. Деятельностный подход, позволяющий построить модель образовательного процесса с точки зрения теории деятельности. При этом выделяется предмет педагогической деятельности и устанавливается необходимость изучения закономерностей существования и развития этого предмета для определения средств педагогической деятельности и способов её организации.

2. Генетический подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из ориентации на всеобщие закономерности развития.
3. Антропологический подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из ориентации на закономерности развития человека как такового.
4. Культурологический подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из закономерностей социокультурного развития человека и закономерностей существования различных культур.
5. Аксиологический подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из закономерностей развития ценностного мира человека.
6. Деятельностный подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из закономерностей развития деятельностной стороны личностного опыта человека.
7. Гносеологический подход, позволяющий исследовать и проектировать образовательный процесс исходя из закономерностей познания человеком действительности и закономерностей развития целостной картины мира в его сознании.

Анализ различных подходов, определяющих условия организации педагогической деятельности, показывает, что наиболее качественно образовательный процесс может быть исследован и спроектирован только на основе согласованного применения всех подходов. В связи с этим, основной целью философии образования является выявление содержания философских знаний, лежащих в основе каждого из подходов в педагогике, и их согласование по отношению к целям проектирования определенного типа образования. Эту цель философии образования можно реализовать через опору на онтологический подход и структурно-генетический метод исследования. Выработанная система философского знания может составить такой раздел философии образования как **«Философско-методологические основы современного образования»**.

Система философских знаний, выработанная в результате специальных исследований, проводимых в рамках философии образования, позволяет осуществить построение образовательного процесса, на основе согласования и использования знаний о мире, полученных философией, различными науками, религией, искусством.

Основные разделы философии образования

Выше было обосновано необходимость выделения в философии образования двух основных её разделов, таких как **«Философские основы различных моделей образования»**, **«Философско-методологические**

основы современного образования (образования, ориентированного на развитие человека как целостности)».

Очень тесно примыкает к философии образования содержание такого раздела философии науки как «Философские проблемы социально-гуманитарных наук» и его подраздела «Философские проблемы образования и педагогики». Отбор или разработка концепций социально-гуманитарного познания должны производиться на основе понимания функций философии образования по отношению к педагогике. С этой точки зрения, если мы признаем, что философские знания, т.е. знания о всеобщем, составляют теоретическую основу всех применяемых в педагогике подходов, то концепции социально-гуманитарного познания, ориентирующие только на познание единичного, не могут стать методологическим основанием формирования философии современного образования. В связи с этим, учебные пособия по философии образования могут включать раздел, который может быть назван **«Философия науки о социально-гуманитарном познании в педагогике».**

Необходимым для философии образования может стать раздел **«Образование как предмет философского познания»**, в котором образование рассматривается как предмет философского познания, осуществляемого с позиций социальной философии, культурологи, антропологии и др. В этом разделе могут быть собраны знания о различных философских концепциях образования, отражающие взгляды на место образования в обществе, в развитии человечества, в жизни индивида.

1. 2. Социокультурная природа образования, его общечеловеческий и культурно-исторический характер

Общая характеристика социокультурной природы образования

С одной стороны, социокультурная природа образования проявляется в обусловленности способов организации образования (моделей образования) следующим:

- 1) социокультурными функциями образования, которые задаются как необходимостью воспроизводства системы общественных, социокультурных отношений, так и необходимостью социокультурного развития индивидов;
- 2) исходными мировоззренческими установками, вырабатываемыми философами на место человека в мире и принципы его бытия, а также выступающими философскими аспектами целеполагания в образовании.

С другой стороны, образование само по себе является социокультурным феноменом: функции образования осуществляются через различные культурные формы взаимодействия людей, складывающиеся на основе их деятельности.

Исследование социокультурных функций образования позволяет установить общее для всего человечества во все исторические периоды его существования, определяющее необходимость реализации этих функций в обществе, и конкретно-историческое, являющееся формой реализации общих социокультурных функций образования в условиях определенного социума в определенный исторический период его существования.

Философские аспекты целеполагания в образовании

Философские аспекты целеполагания в образовании определяются исходными мировоззренческими установками, образующими философские основы различных моделей образования. Выработка таких установок происходит в процессе исследований, в которых основными моментами осмысления являются:

- проблема соотнесения двух начал: личностного (индивидуального) и общественного (всеобщего);
- проблема соотнесения общественного опыта, усваиваемого в процессе образования, с развитием способности человека к самостоятельной деятельности, к творчеству в различных сферах жизни.

То или иное решение названных проблем закрепляется как ценностная ориентированность образования и всегда связано как с общечеловеческими, так и с конкретно-историческими условиями существования общества и культуры.

Общечеловеческий и конкретно-исторический характер образования

Общечеловеческий и конкретно-исторический характер образования определяется его социокультурными функциями и способом их реализации.

Образование – многозначное понятие, обозначающее и сферу социокультурной практики, и отраслевую систему, и специально организуемый процесс, и определенный результат деятельности. При этом однозначно понимается основная социокультурная функция образования – превращение природного человека в человека культурного, т.е. способного интегрироваться в существующую систему общественных отношений и способствовать её развитию. Тем самым образование обеспечивает воспроизводство и развитие социума и систем деятельности. Реализация названных функций осуществляется всеми перечисленными и обозначенными как «образование» областями действительности, которые взаимосвязаны.

Социокультурная функция образования реализуется через процессы трансляции культуры и реализации культурных норм в изменяющихся исторических ситуациях, на новом материале социальных отношений, непрерывно замещающими друг друга поколениями людей. Общая часть социокультурной функции образования складывается из двух основных функций, которые по отношению друг к другу находятся в иерархическом соподчинении:

- 1) функции передачи одними людьми и усвоения другими общественного опыта, выработанного предыдущими поколениями людей;
- 2) функции развития человека.

Первоначально образование возникает как общественное явление, т.к. эти функции реализовывались в любом взаимодействии людей. Позднее выполнение этих функций было отнесено к сфере профессиональной педагогической деятельности. Возникает образование как педагогический процесс, который характеризуется целенаправленным выполнением социокультурных функций образования посредством специально организованной деятельности как тех, кого обучают, так и тех, кто обучает – педагогов.

Реализация основных функций образования носит общечеловеческий характер. Любая система образования должна обеспечивать, во-первых, наиболее полное освоение общественного опыта новыми поколениями людей, а не ссылаться на то, что образование – это рынок услуг и будем учить тому, что попросят. Во-вторых, система образования любого государства должна обеспечивать развитие человека, понимаемое как развертывание его сущностных сил, как актуализацию всех его потенциальных возможностей. В настоящее время под лозунгом развития человека часто применяются технологии образования, обеспечивающие

развитие лишь его отдельных сторон (например, физическое развитие, развитие памяти и т.п.), но не развивающие его как целостность.

Культурно-исторический характер образования проявляется в различных способах реализации основных функций образования. В первую очередь культурно-исторические формы образования складывались на основе различной приоритетности в реализации основных функций: сначала в качестве основной выступала функция передачи общественного опыта, осуществление которой приводило и к реализации функции развития человека, а затем основной стала функция развития, средством реализации которой стала выступать функция передачи общественного опыта.

Целенаправленная реализация социокультурных функций образования обеспечивается педагогической деятельностью. Поэтому предметом изучения, прежде всего, выступает образовательный процесс, понимаемый как целостный педагогический процесс, как педагогическое взаимодействие, которое целенаправленно организуется педагогом посредством педагогической деятельности. То есть на первый план при определении тенденций развития образования выходит проблема целеполагания, которая не может быть решена без обращения к философии, без определения общих мировоззренческих позиций педагогов.

Итак, необходимость реализации и функции передачи и усвоения общественного опыта, выработанного предыдущими поколениями людей, и функции развития человека определяют общечеловеческий характер образования. Различные варианты соподчинения этих социокультурных функций образуют два основных культурно-исторических типа образования. Определение в качестве ведущей той или другой социокультурной функции является реализацией философского аспекта целеполагания в образовании.

Тип формирующего образования

Педагогическая деятельность возникла в процессе разделения труда в результате выделения такой продуктивной функции деятельности человека как **передача новому поколению социокультурного опыта**, накопленного предыдущими поколениями людей. Это одна из основных общественных функций человека, которую он выполняет по отношению к другому человеку и которая необходима для существования и развития каждого индивида и человечества в целом. Целенаправленное осуществление этой функции в качестве основной характеризует педагогическую деятельность.

Накопление большого объема социокультурного опыта привело к возникновению проблемы отбора того, что необходимо передать подрастающему поколению. Специально отобранный общественный опыт стал составлять содержание образования, передачу которого и усвоение обучающимися в образовательном процессе должен был обеспечить педагог.

Отбор содержания образования в целом стал осуществляться на основе выделения основных групп населения и определения того, что они должны уметь и что знать для успешного выполнения свойственной им деятельности. Образование, построенное на таком основании ориентированно на формирование личности в соответствии с определенными социальными функциями, социальными ролями. Основу содержания воспитания в таком образовании также составляли знания о способах поведения, которые общество определяло как общезначимые и требовало выполнять. Эти знания должны быть переданы и выражены в умении, в навыке индивидов вести себя в соответствии с требованиями общества. Этот тип воспитания отличается ориентированностью на формирование определенного общепринятого способа поведения личности, который заключается в выполнении определенного комплекса правил поведения и деятельности, зафиксированных на уровне представлений.

Первоначально в содержание образования входили только те знания, умения и навыки, передача которых и освоение новым поколением людей обеспечивало **поддержание существующего устройства общества**. Но как только возникли идеи улучшения общества, возникла и идея формирования содержания образования, в том числе и воспитания, исходя из идеальной модели государства. Такое образование стало ориентироваться **на развитие общества, согласно идеальной модели этого общества**. Способ формирования содержания такого образования был предложен Платоном в его работе «Государство». Он выделил три основные группы граждан: правителей-философов, стражей (воинов) и ремесленников с земледельцами. Каждая из основных групп была представлена подгруппами, соотносимыми с отдельными видами деятельности, необходимой для удовлетворения определенных потребностей человека. Так, в число ремесленников он включил пахарей, строителей, портных, сапожников, плотников, кузнецов, розничных торговцев, лавочников, купцов, кормчих, моряков, кораблестроителей.

Образование детей, по Платону, должно было начинаться с их отбора в группы, который осуществлялся на основе выявления индивидуальных особенностей души: каждый должен выполнять то дело, к которому определен по своей природе – считал Платон. Детей предполагалось обучать в соответствии с видами деятельности, которые должны выполнять философы-правители, воины и ремесленники с земледельцами. Воспитание предусматривалось только для граждан (правителей и стражей). Только Аристотель значимость воспитания для обеспечения государственности распространил на земледельцев и ремесленников.

Воспитание по Платону строилось на основе четырех основополагающих добродетелей: мудрости, мужества, благоразумие, справедливости. Но, как следует из текстов Платона, оно заключалось **в передаче знаний** о том, как следует понимать эти добродетели. Например,

мудрость рассматривается как знание или наука о том, что хорошо для всего полиса (государства), для полиса как целого. Справедливость, по Платону, заключалась в том, чтобы каждый индивид выполнял свое собственное дело, к которому он определен по своей природе. Несправедливость же есть смешение и беспорядок, когда индивид или группа занимается тем, к чему не имеет природного дарования.

Таким образом, образование, ориентированное на развитие общества согласно его идеальной модели, предполагает формирование личностей с определенными наборами качеств, соответствующих основным социальным ролям. При этом Платоном при выборе вида обучения согласно будущей профессии предполагалось учитывать природные данные индивидов.

Типы образования, ориентированного на поддержание общественного устройства или на развитие общества, согласно идеальной модели этого общества, существовали и развивались до середины XX века во всех странах. Для медленно развивающегося общества эти типы образования были самыми эффективными, так как позволяли сохранять проверенные опытом лучшие способы установления отношений между людьми, между человеком и природой, человеком и культурой, человека с самим собой.

Общим для этих типов образования было то, что основой организации образовательного процесса было содержание образования, специально отобранное в соответствии с имеющимся или желаемым устройством общества. **Структура такого содержания образования** отражала порядок его усвоения и передавалась посредством **системы целей образования**. Можно сказать, что цели образования, цели воспитания и обучения заключались в усвоении обучающимися содержания образования. То есть, при проектировании педагогического процесса сначала отбиралось содержание образования, усвоение которого и рассматривалось как цели воспитания и обучения.

Точность и полнота усвоения содержания образования новым поколением людей, с одной стороны, обеспечивает в медленно меняющемся обществе поддержание имеющихся общественных отношений, с другой стороны – необходима для реализации задуманной идеальной модели общественного устройства. Именно поэтому возникает ориентация образования на ЗУНы (знания, умения и навыки). Она заключается в том, что любое знание должно быть применено в умении, а умение доведено до навыка, так как только это обеспечит точность воспроизводства индивидами тех общественных отношений, в которые они либо включаются, либо должны построить.

Такое образование можно характеризовать как формирующее, так как оно предполагает, что личностный опыт обучающихся должен быть адекватным тому общественному опыту, который они усваивают. Эти же требования предъявляются и к личностной системе ценностей – она должна быть полностью адекватна системе ценностей, которая признается обществом (государством) как общезначимая.

И образование в целом, и воспитание в частности, **ориентированные на формирование личности**, характеризуются тем, что в педагогическом взаимодействии **основной функцией** педагога становится **передача общественного опыта** (в том числе и передача знаний об общезначимой системе ценностей), а функцией обучающегося (воспитанника) – усвоение этого опыта и адекватное воспроизводство на репродуктивном уровне в своём поведении и деятельности. В качестве целей образования, ориентированного на формирование личности, выступает специально отобранное, в целом не допускающее вариативности содержание образования, то есть, тот социокультурный опыт, который признается обществом и государством как необходимый для поддержания определенного способа функционирования общества. Вариативность образования, обеспечивающая учет и развитие природных задатков человека осуществляется на уровне определения форм, методов и приемов обучения и воспитания и на уровне дифференциации общего содержания образования в соответствии с задачами развития определенных природных задатков. В отечественной педагогике такой тип образования получил название «традиционное образование», или «авторитарное образование».

Тип развивающего образования

Зарождение теории построения образования, преимущественно ориентированного на развитие человека, личности, связано с выделением функции развития как основной характеристики педагогического процесса. Идея образования, ориентированного в первую очередь на передачу общественного опыта, но в то же время предполагающая учет и развитие природных задатков обучающихся, высказанная Платоном, была возрождена и развита в трудах и педагогической деятельности Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, Д. Дистерверга, К.Д. Ушинского и др. Их труды говорят об осознании функции развития как основной функции образования.

Долгое время особенности развития обучающихся интересовали педагогов чаще всего в связи с поиском способов повышения эффективности педагогической деятельности, направленной на передачу общественного опыта. Эта положение впервые было зафиксировано Яном Амосом Коменским через введение в педагогику принципа природосообразности. В традиционной модели отечественного образования к функции развития в педагогическом взаимодействии также относились как к вторичной по отношению к функции передачи общественного опыта. Это выражалось в том, что посредством целей образования, воспитания и обучения описывали не качества личности, возникающие на конечном и общих для всех людей этапах её развития, а содержание образования, которое необходимо было передать обучающемуся. Любые количественные и качественные изменения

в знаниях, умениях и навыках обучающихся рассматривались как их развитие. Тем не менее, еще Иоганн Генрих Песталоцци писал о том, что идею образования «нужно рассматривать как идею природосообразного развития и формирования сил и задатков человеческого сердца, человеческого ума и человеческих умений». В его трудах принцип природосообразности обосновывается как ведущий «закон хода развития человеческого рода», т.е. выдвигается как системообразующий.

В работах Ф.В.А. Дистервега процесс развития человека стал рассматриваться как исходный пункт всякого обучения. Была разработана возрастная периодизация развития «духовной жизни», которое характеризовалось изменением соотношения «восприимчивости и самодеятельности», и введено понятие «уровень развития ученика». Дистервегом были определены критерии результативности «правильного хода развития» ребенка в процессе учения и на базе «закона постепенности» умственного развития обоснован дидактический принцип непрерывности.

Рассмотрение функции развития обучающегося в образовательном процессе как ведущей по отношению к функции передачи общественного опыта, связано с необходимостью, вызванной тенденциями общественного развития, которые были определены учеными Римского клуба как значимые для образования в 1974 году в докладе «Нет пределов образованию». В отечественной педагогике эти тенденции стали учитываться при разработке Закона «Об образовании» (1990г.) и всех последующих нормативных документов для системы образования России.

Прежде всего, была установлена невозможность проектирования и организации образования, преимущественно ориентированного на передачу определенного общественного опыта, которая обусловлена следующим:

1) ускорением темпов развития общества и, как следствием, необходимости подготовки людей к жизни в быстро меняющихся общественных отношениях, устройство которых нам неизвестно, т.е. знанием о котором мы не обладаем в той мере точности, которая необходима для организации целенаправленного образования;

2) установленная синергетикой невозможность предугадать пути развития общественных отношений с той степенью точности, которая необходима для отбора определенных знаний, умений и навыков, обеспечивающих встраивание в общественные отношения и участие в позитивном развитии общества тех, кого мы обучаем и воспитываем;

3) отсутствие общепризнанной системы общественных ценностей, которая смогла бы стать основой воспитания, и обострение ценностной состязательности между различными социальными общностями.

В этих условиях единственным объективно существующим основанием определения целей и содержания образования стали закономерности развития человека как такового. Опыт педагогики по изучению особенностей развития человека, учет которых позволял повысить

эффективность усвоения обучающимися общественного опыта, показал следующее:

- в развитии индивидов можно выделить общую для всех людей направленность этого процесса, которая, прежде всего, выражается в его становлении как личности, отличающейся самостоятельностью и ответственностью;
- в развитии индивидов можно выделить общие для всех людей этапы этого процесса – на этом основании выстраивались все методики обучения в традиционной модели образования.

Из этого следует, что **образование, преимущественно ориентированное на развитие человека**, - это педагогический процесс, направленный на реализацию целей образования, посредством которых описываются общие для всех людей качества, возникающие на конечном и промежуточных этапах развития человека.

Содержание образования при этом начинает выполнять функцию педагогического средства. Такое содержание образования может быть вариативным, в то же время, в своем основании оно должно иметь **инвариантную структуру**, соотносимую с целями образования в целом, воспитания и обучения в частности и закрепленную в образовательных стандартах. **Передача** такого содержания образования предполагает его **усвоение** (т. е. интериоризацию общественного опыта и его воспроизведение на репродуктивном уровне) и его **освоение**. Освоение общественного опыта заключается в применении усвоенного в разнообразных видах и способах деятельности с целью самостоятельного выявления обучающимися как нераскрытого потенциала общественного опыта, так и недостатков некоторых его составляющих. Такой способ передачи содержания образования характерен для образования, преимущественно ориентированного на развитие человека как целостности, на становление его личности.

Итак, образование, преимущественно ориентированное на развитие человека и становление его личности, характеризуется тем, что в педагогическом взаимодействии **основной функцией** педагога становится развитие обучающегося через организацию условий для усвоения и освоения им содержания образования в различных видах и способах деятельности.

Так как развитие человека в образовательном процессе осуществляется на основе освоения им социокультурного опыта, то оно предполагает в определенной степени и его **формирование как культурного существа**. Но в таком образовании формирование личности не выражается в стремлении к тому, чтобы личностная система ценностей была полностью адекватна системе ценностей, которая признается общезначимой какой-либо социальной общностью.

В качестве целей образования, ориентированного на развитие личности, выступают те качества человека, которые характеризуют общие

для всех людей конечный и промежуточные этапы становления личности. Ориентация образования на развитие человека как личности, в то же время является и ориентацией образования на развитие общества, но не на основе его направленности на построение какой-либо идеальной модели общественного устройства, а на основе развития способности человека к установлению оптимальных (а в пределе - гармоничных) форм отношения с другими людьми, с природой, с культурой, с самим собой.

В настоящее время построение модели образования, ориентированного на развитие человека как целостности, еще только начинается.

Противоположные культурно-исторические формы образования

Итак, к основным культурно-историческим формам образования можно отнести те, которые складываются на основе различной приоритетности двух основных социокультурных функций образования. Эти формы представлены двумя типами образования, которые обозначались по-разному. Первый тип называют и формирующим образованием, и традиционным, и авторитарным, и поддерживающим. Второй тип – и развивающим образованием (образованием, ориентированным на развитие человека, личности), и гуманистическим, и личностно-ориентированным, и инновационным.

Основные культурно-исторические формы образования (основные типы образования) представлены в различных модификациях – моделях образования, отличие которых в первую очередь обусловлено различными мировоззренческими философскими установками, ставшими теоретической основой построения таких моделей. Актуализация тех или иных моделей образования в различных странах и в различные исторические периоды обуславливается складывающейся в них социокультурной ситуацией.

Характеризовать различие как философских установок, так и моделей образования можно через выделение единых оснований дифференциации. В результате существующие модели образования могут быть представлены следующим образом:

1. Модели образования, сложившиеся на основе традиций восточной и западной философии: **западная модель образования – восточная модель образования.**

2. Модель **светского образования**, формирующаяся на основе социоцентризма или антропоцентризма, и **модель религиозного образования**, формирующаяся на основе теоцентризма.

Модель религиозного образования, цель которого заключается в воспитании любви к Богу и в обретении умения толковать смысл библейских текстов, начинает формироваться с возникновением христианства. В истории наблюдаются различные взаимоотношения между этими моделями образования от форм их совместного существования до раздельного. Примером объединения служит разработанная Я.А. Коменским модель

образования, целью которого стало овладение научной картиной мира в соединении с христианскими нравственными нормами. В настоящее время в нашей стране предпринимаются попытки совместить эти модели образования на основе православия, что образует еще одну тенденцию развития системы образования.

3. Модель **образования как универсальной образованности** (фундаментальное образование) и модель **образования как узкоспециализированной подготовки к жизни и деятельности** в определенной системе общественных, профессиональных отношений.

В Античности модель **образования как универсальной образованности** обозначалась словом «пайдейя» и противопоставлялась модели **образования как подготовки к профессиональной деятельности**.

Образование как универсальная образованность, сочетало обучение и воспитание и представляло собой путь совершенствования человека через восхождение индивида к всеобщему знанию, к миру идей. Начало формирования этой модели образования было положено Сократом, его майевтикой. Дальнейшее её развитие связано с трудами Платона (диалоги «Государство», «Законы», «Федон»), Аристотелем («Политика»), И. Кантом, Гегелем и др.

Во времена античности образование как универсальная образованность в своих высших формах отражало идеал рабовладельческой верхушки и ориентировалось на идею «калокагатии» (человека, прекрасного душой и сильного телом) и идею «арете» (образцовое поведение гражданина, политического деятеля). Воспитывалась любовь к знанию ради знания, ради поиска истины.

В трудах Платона и Аристотеля содержится и идея образования как профессиональной подготовки. Аристотель образованность считал правом свободного человека, оставляя рабам профессиональное мастерство.

К настоящему времени ориентация на универсальную образованность не противопоставляется ориентации на подготовку к профессиональной деятельности. С момента возникновения науки как социального института, т.е. с Нового времени, универсальная образованность стала предполагать получение образования, **ориентированного на овладение научной картиной мира**. Эта модель образования получила концептуальное оформление в рамках научной педагогики, становление которой связано с именем Я.А. Коменского. Ей стало противопоставляться образование, **ориентированное на передачу общественного опыта, востребованного определенной социальной общностью** в тот или иной исторический период её существования. Такая модель образования существовала до начала интенсивного развития наук. В настоящее время наблюдается тенденция ухода образования от задачи становления в сознании обучающихся научной картины мира к задаче освоения плюралистических точек зрения, мнений на устройство мира, выработанных в результате обыденного, мифологического,

религиозного познания. Таким образом, наблюдается переход от универсального образования, ориентированного на овладение научной картиной мира, к образованию, **ориентированному на передачу общественного опыта, востребованного определенной социальной общностью** в настоящее время, которое также выдает себя за универсальное.

За противоборством этих двух моделей образования можно усмотреть возможность их согласования. Современное состояние философии и науки позволяет говорить о сближении позиций философского, религиозного и научного познания. На этой основе и должна строиться модель универсального или, как сейчас говорят, фундаментального образования.

Фундаментальное образование в современном обществе противопоставляется практико-ориентированному узкоспециализированному образованию. В зависимости от того, в чью сторону произошел перевес между сторонниками той или другой модели образования, начинают выстраиваться перспективы развития системы образования в целом.

4. Модель образования, понимаемого как взаимодействие индивидуального и общего в развитии человека (концепция образования как составной части воспитания И. Канта, марксистская педагогическая концепция), и модели **образования, противопоставляющие индивидуальную и общественную стороны бытия человека:**

- 1) модель **социоцентристского образования**, ориентированного на отказ от индивидуального в пользу усвоения общих норм поведения и деятельности (Платон, Г.Ф.В. Гегель и др.). Гегель считал, что чем человек образованнее, тем меньше в его поведении проявляется индивидуальность;
- 2) модель **антропоцентристского образования**, складывающаяся на основе предпочтения индивидуальных потребностей «атомизированных» личностей потребностям социального и культурного целого, на становление «частного человека», автономного в социуме (персонализм Ж.Ж. Руссо, Н. Бердяева, прагматизм Дж. Дьюи, идеи постмодернизма)

Часто модель социоцентристского образования характеризуют как **авторитарное образование**, а модель антропоцентристского – как **гуманистическое**. Такое отождествление нельзя признать обоснованным. Основными признаками авторитарной модели образования является строгое регламентирование поведения и деятельности учащихся, передача содержания образования через принуждение и зубрёжку, преобладание репродуктивной деятельности учащихся, насилие над личностью и т.п. Смысл гуманистического образования толкуется по-разному. Когда оно противопоставляется авторитарному, то на первый план выходят такие признаки как любовь и уважение к ученикам со стороны педагогов, отсутствие насилия, передача содержания образования через

заинтересованность, объяснение и размышление, сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности и т.п.

В то же время, гуманистической называют модель образования, в которой его цели, содержание, способы организации педагогического взаимодействия определяются на основе изучения природы человека. Так как природа человека познавалась постепенно, то и модели образования выстраивались только с учетом познанного. С этой точки зрения модель образования, предлагаемая Платоном, по общей целевой направленности может быть определена как социоцентристская, а по способу дифференциации содержания образования, ориентированного на подготовку людей с разным складом души, – как гуманистическая.

Таким образом, точнее говорить об авторитарном, демократическом (гуманном), и попустительском стилях педагогической деятельности, или об авторитарной, демократической и попустительской моделях педагогического взаимодействия. Стили педагогической деятельности и модели педагогического взаимодействия нельзя отождествлять с моделями образования в целом, включающими в себя и цели, и содержание образования, и способы организации педагогического взаимодействия, определяемые не особенностями поведения конкретного педагога, а определенными концептуально-теоретическими основами проектирования образовательного процесса.

С такой точки зрения педагогам необходимо внимательнее отнестись к результатам исследования стилей управления, которые убедительно доказывают, что результативность и эффективность деятельности тех, кем управляют, повышается при сочетании различных стилей управления. Поэтому, можно ли однозначно утверждать, что авторитарный стиль деятельности педагога - это всегда плохо, а демократичный или попустительский (гуманный) – всегда хорошо? В педагогические системы великих педагогов можно обнаружить признаки согласования авторитаризма и гуманизма. Так педагогическая система Я.А. Коменского – это «строгая педагогика», предполагающая и предъявление требований к человеку как духовно-нравственному существу, и дисциплину, и обязательное усвоение содержания образования первых двух ступеней образования («материнской школы» и «школы родного языка»), которые составлял тот минимум, который необходим любому, чтобы в детстве были заложены основания для разумной, нравственной и благочестивой жизни. В то же время его «Великая дидактика» пронизана вниманием, любовью и уважением к личности воспитанника.

Существуют и другие, с нашей точки зрения, необоснованные отождествления названных моделей образования. Так антропоцентристская модель образования отождествляется с **лично-ориентированной**, а социоцентристская с моделью **образования, ориентированной только на социализацию**, т.е. на приспособление человека к условиям жизни социума.

При различном понимании того, что такое личность, можно получить и социоцентристскую и антропоцентристскую модели образования. Социоцентристская модель образования может быть выстроена на основе идеала личности, выработанного определенным социумом, или на основе понимания личности как набора ролевых функций индивида, определяемых характером тех общественных отношений, в которые этот индивид включен. Если же в качестве основного признака личности рассматривается его свобода и при этом не учитывается, что формы проявления свободы человека – это всегда формы существования его личностной культуры, становление которой происходит под воздействием и через освоение культуры человечества, то получается антропоцентристская модель образования.

Таким образом, нельзя антропоцентристскую модель образования отождествлять с образованием, ориентированным на развитие человека, а социоцентристскую – на его формирование, не предполагающее никакого становления его личности.

Понимание развития человека как развития его индивидуальности на базе саморазвития природных сил и способностей, характерное для педагогической системы Ж.-Ж. Руссо и некоторых современных педагогов, приводит к пренебрежению ролью социокультурной стороны бытия человека в его развитии как человека, как личности. Воздействия социокультурной среды признаются вредными для развития индивида, для его свободы, начинает отрицаться целенаправленность образовательного процесса, определяемая педагогами, а признаются только цели образования, поставленные самим учащимся. Функция педагога сводится только к помощи обучающимся в реализации целей образования, поставленных самими обучающимися. При этом педагоги как бы не замечают, что в педагогическом взаимодействии ими реализуются определенные ценностные установки, сформированные под влиянием ими освоенной культуры, что в реализуемой ими модели образования не отменяется обязательность усвоения государственных образовательных стандартов, представляющих собой форму существования культуры, и т.п. То есть, фактически педагогами организуется культурное воздействие, но при этом педагогами снимается с себя ответственность и за постановку целей образования, и за оптимальность применяемых ими средств, и за выполнение такой общественной функции как передача подрастающему поколению опыта, накопленного человечеством. Ответственность за свое образование полностью перекладывается на индивидов, но ему об этом даже не говорят, а говорят, что он свободен, и что личностью он стал уже от рождения. В чем же заключается развитие? В том, что индивид выбирает, кем бы он хотел стать и стремится стать тем, кого он выбрал в качестве эталона? Можно ли такой способ постановки целей образования считать правильным?

Анализ различных способов отождествления социоцентристской и антропоцентристской моделей образования с другими моделями образования

показывает, что при определении их характеристик необходимо оставить только одно основание дифференциации. Таким образом, социоцентристская и антропоцентристская модели образования акцентируют либо общественную, либо индивидуальную стороны целостного бытия человека, поэтому они могут быть противопоставлены только модели образования, ориентированного на развитие человека как целостности.

5. Модель образования, ориентированного на развитие человека как саморазвитие его природных сил и способностей (Ж.-Ж. Руссо, Э. Кей, Н. Бердяев и др.) и модель образования, ориентированного на развитие человека как целостности, представляющей собой коэволюционно связанные природную и социокультурную стороны целостного процесса развития человека (Ф.В.А. Дистерверг).

б. Модель образования, основанного на синтезе естественных и гуманитарных наук (К.Д. Ушинский, Г. Ноль и др.) и модели образования, выделяющие в качестве приоритетных либо одно, либо другое:

а) модель образования, в котором приоритетными в содержании образования считаются естественные науки (разработана на основе философии позитивизма);

б) модель образования, основанного на приоритетности гуманитарного знания (разработанная неокантианцами).

7. Модель гуманистического образования и модель сциентистско-технократического образования (педагогика, основанная на идеях позитивизма (О. Конт), антипедагогика А. Ильча и П. Фрейдера).

Модель гуманистического образования предполагающая и обучение, и воспитание, и развитие человека возникла еще в античности. Её основное отличие состоит в обязательном включении целей нравственного воспитания в цели образования. Модель сциентистско-технократического образования возникает в XIX веке на основе идей позитивизма и прагматизма и предполагает только интеллектуальное развитие, накопление знаний и подготовку человека к качественному выполнению той деятельности, в том числе и профессиональной, которая ему необходима.

8. Модели образования с различным соотношением обучения и воспитания в образовательном процессе (обучение при этом связывается с усвоением объективных знаний, а воспитание – с личностным освоением норм человеческого общежития):

- Модель образования, в котором обучение и воспитание рассматривались как самостоятельные педагогические процессы, но воспитание выстраивалось как обучение нормам и правилам поведения и деятельности. Такой образовательный процесс в отечественной педагогике XX века назывался учебно-воспитательным.
- Модель воспитывающего обучения, в котором воспитание выделялось только как функция обучения. Концепция такой модели образования была разработана И.Ф. Гербартом.

- Модель образования как взаимообусловленных процессов воспитания и обучения, взаимосвязанных по отношению к общей цели образования.

В 90-е годы XX века в нашей стране была попытка исключить воспитание из образовательного процесса, передав эту функцию родителям. Эту позицию можно рассматривать как чисто политическую, базирующуюся на недостаточном знании о сущности образования в целом и воспитания в частности.

9. Модели образования, ориентированные:

- на человека знающего (Аристотель);
- знающего, умеющего и делающего (И.Г. Песталоцци);
- знающего, понимающего, принимающего самостоятельные решения и делающего.

10. Модель **образования, ориентированная на становление личностной культуры обучающихся**, и модель **образования, ориентированная на освоение обучающимися определенных знаний, умений и навыков (или компетенции)**. Развитие личностной культуры человека в плане развития культуры человечества рассматривалось основной задачей образования в трудах И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Дж. Дьюи и др..

1.3. Основные противоречия и закономерности развития образования с позиций философии.

В чем заключается развитие образования? Основным ожидаемым результатом этого процесса - повышение качества образованности выпускников образовательных учреждений и качества образовательного процесса. Развитие системы образования как социального института обеспечивает создание необходимых для этого условий. Но в чем выражается повышение качества и образованности, и образовательного процесса? Решение этой проблемы в настоящее время не имеет однозначного решения. С этим связаны и парадоксальные результаты инновационной деятельности, направленной на качественные изменения как в образовательном процессе, так и в системе образования в целом. С одной стороны каждая педагогическая инновация педагогически оправдана, а с другой стороны качество образованности учащихся всех ступеней образования неуклонно понижается. Может ли эта проблема решиться в рамках педагогики, предметом которой и является образование?

Осмысление противоречий и закономерностей развития образования являются одной из основных проблем философии образования. Выявить такие противоречия можно, опираясь на знания об основных моделях образования, сформированных на основе различных философских представлений о человеке и его месте в мире.

Основные противоречия развития образования возникают из-за внедрения моделей образования, лишь частично выполняющих его

социокультурные функции. Закономерным преодолением таких противоречий является развитие образования, связанное со становлением такой его модели, которая бы предусматривала полную реализацию социокультурных функций образования. Приведенная выше классификация моделей образования позволяет определить направленность развития образования либо как его переход от одной модели к другой, либо как создание новой модели образования на основе согласования качеств образования, характеризующих его противоположные формы.

Трудность заключается в том, что социокультурные функции образования определяются на основе сочетания интересов различных субъектов как общественных (государство, различные социальные общности), так и индивидуальных (конкретные воспитанники и обучающиеся, педагоги, менеджеры). Противоречия между интересами названных субъектов проявляются в противоречиях и закономерностях развития образования.

К числу основных противоречий развития образования относится также те, которые выявляются при осознании с позиций философии места образования в системе общественных отношений и его социальных функций. Образование по отношению к обществу, с одной стороны, обеспечивает поддержание того уровня культуры, тех социальных отношений, которые установились, а с другой - развитие и культуры, и общества. В связи с этим оно должно и иметь некое устойчивое на протяжении определенного времени ядро, позволяющее дать человеку такое образование, которое позволило бы ему успешно встроиться в существующую систему общественных отношений, и быть избыточным по отношению к сиюминутным потребностям общества, что делает его ресурсом любого развития. Таким образом, развитие общества предполагает и развитие образования. Но при этом обнаруживается противоречие между противоположными, но в одинаковой степени необходимыми аспектами самого образования, обострившееся в быстромменяющемся современном обществе. Это противоречие между необходимостью сочетания части образования, ориентированной на проблемы настоящего, с частью образования, избыточной по отношению к этим проблемам и обеспечивающей развитие как индивидов в частности, так и общества в целом, и отсутствием научно обоснованного способа определения целей и содержания такого образования.

Итак, основные противоречия и закономерности развития образования возникают как проявление следующих групп социальных и социокультурных противоречий:

- между интересами государства, интересами различных социальных общностей, интересами индивидов;
- между социальными функциями образования: функцией поддержания того уровня культуры, тех социальных отношений,

которые установились в обществе и функцией развития и культуры, и общества;

- между фактически осуществляемыми моделями образования и его социокультурными функциями, определяемыми социокультурными отношениями, складывающимися в обществе, в государстве.

Способы преодоления противоречий развития образования могут быть найдены только при выявлении комплекса условий преодоления всех основных групп социальных противоречий. Но так как, первые две группы социальных противоречий проявляются во внедрении той или иной модели образования, то противоречия развития образования, прежде всего, это противоречия, возникающие в системе образования в результате попыток одновременного осуществления парных и противоположных моделей образования, дифференцированных по одному основанию. Такие модели могут существовать в обществе одновременно, или одна из них существует, а другая начинает внедряться иногда как ответ на осознанную необходимость реализации определенных социокультурных и социальных функций образования, а иногда просто волей отдельных субъектов, преследующих частные интересы.

Таким образом, основные противоречия и закономерности развития образования могут быть выявлены и осознаны в результате анализа эффективности и условий реализации парных и противоположных моделей образования, дифференцированных по одному основанию.

Первое противоречие развития образования выявляется на основе осознания противоречия между социальными функциями образования, которое позволяет понять односторонность и модели фундаментального образования, и модели практико-ориентированного образования. В то же время становится очевидным закономерный путь развития системы образования, связанный с созданием интегративной модели образования, сочетающей фундаментальность образования с его практической ориентированностью.

Второе противоречие в образовании позволяет выявить философские размышления о целевой направленности образования, ставшие основой гуманистической и сциентистско-технократической моделей образования. Сциентистская модель предполагает интеллектуальное совершенствование, накопление знаний и профессионализацию, т.е. подготовку человека к качественному осуществлению деятельности. Гуманистическая модель – еще и воспитание добродетелей, нравственное самосовершенствование, развитие в человеке собственно человеческого, т.е. того, что позволяет человеку установить отношение согласия с другими людьми, обеспечивает его эффективное встраивание в социальные отношения. Наиболее полной является гуманистическая модель, но, с одной стороны, развитие человеческого в человеке часто понимается как его интеллектуальное развитие (К. Поппер и др.); с другой - далеко не всеми признается

необходимость рассматривать воспитание как полноправную функцию образования наряду с обучением; с третьей - современное общество не имеет однозначно понимаемых и принимаемых всеми его членами ценностных ориентиров, выступающих основанием воспитания. Тем более, что с прагматической точки зрения, преобладающей в современных европейских государствах, более эффективной и результативной выглядит сциентистско-технократическая модель образования. Возникает противоречие между развитием образования в сторону становления его сциентистско-технократической модели и необходимостью воспитания подрастающего поколения, обеспечивающего возникновение ценностных оснований согласия между людьми независимо от их расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, от разнообразия мировоззренческих подходов и развитием в человеке его человеческой сущности.

Третье противоречие, осознанное философией, это противоречие между ориентированностью образования на развитие отдельных сторон человека и необходимостью его культурного становления как целостности. Развитие системы отечественного образования, обеспечивающее разрешение этого противоречия началось с определения Законом «Об образовании» основной направленности образования на развитие человека. Однако, как правило, теоретическими основами построения такого образования выступают антропологические концепции, рассматривающие только отдельные стороны бытия человека: то человека отождествляю с его разумом, то со свободой, то с переживаниями. Только опора на философскую концепцию, позволяющую согласовать все эти и другие представления о человеке, позволит разрешить это противоречие.

Четвертое противоречие развития образования возникает из ориентированности образования на развитие индивидуального в его противопоставлении всеобщему. Это проявляется и в отрицании необходимости освоения фундаментальных (всеобщих) знаний всеми людьми и в противопоставлении потребностей индивида потребностям общества. Такая направленность развития образования возникла как противоположность направленности образования на решение проблем развития общества, при которой индивидуальное полностью подчинилось общественному. Это противоречие является частным случаем противоречия между необходимостью развития человека как целостности и ориентированностью образования на отдельные стороны его развития, возникающей в связи с использованием в качестве теоретического основания философских концепций, рассматривающих человека односторонне. В данном случае противопоставляются и даже взаимоисключаются индивидуальная и общественные стороны бытия человека, существующие в диалектическом единстве и коэволюционно между собой связанные.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какова роль философии в развитии образования?
2. Почему педагогика нуждается в философских знаниях?
3. Каким образом формируется система философских знаний, обеспечивающая определения стратегии и решения проблем развития образования?
4. Каким образом нормативно-задаваемые характеристики образовательного процесса определяют содержание философских знаний, необходимых для изучения и проектирования образовательного процесса?
5. Чем обусловлена социо-культурная природа образования?
6. Чем определяются философские аспекты целеполагания в образовании?
7. Какими социо-культурными функциями определяется общечеловеческий характер образования?
8. Каким образом формируется конкретно-исторический характер образования?
9. Дайте характеристику основным культурно-историческим формам образования: формирующему типу образования и развивающему типу образования.
10. Дайте характеристику основным, противостоящим друг другу моделям образования.
11. Каким образом возникают противоречия развития образования?
12. Назовите основные противоречия и закономерности развития образования.

Литература

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. - М.: "Школа - Пресс", 1995. - с. 448
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) - Рига: НПЦ "Эксперимент", 1995. - 176 с.
3. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года / научно-методические материалы для региональных практических семинаров. – М.: ИРО, 2001-2002.
4. Образовательная политика России на современном этапе. Справка Госсовета России. //Официальные документы в образовании: информационный бюллетень. № 2 (173) январь, - 2002. – С. 2-49.
5. Римский клуб. Декларация // Вопросы философии. - 1995 - № 3. – С. 68-80.
6. Розанов В.В. Сумерки просвещения.- М., 1990. Современные проблемы философии образования. Научно-аналитический обзор. – М., 1998.
7. Современные проблемы философии образования. Научно-аналитический обзор. – М., 1998.
8. Худякова Н.Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования: В 2 т. - Челябинск: ЧелГУ, Уральский научн.-образ. Центр РАО, 2002 1 т. – 146 с. - 2 т. – 196 с.

Раздел 2. Философия науки о социально-гуманитарном познании в педагогике

2.1. Познаваемость образовательного процесса и образовательных систем. Проблема истинности в образовании.

Основные гносеологические модели как теоретическая основа решения проблемы познаваемости

образовательного процесса и образовательных систем

Познаваемость образовательного процесса и образовательных систем связывают с получением достоверных, истинных знаний об объектах познания. Истина выступает в качестве универсальной цели познания, но при этом представления об Истине и путях её достижения складывались в рамках различных гносеологических концепций, отражающих разное понимание природы познания.

Основные гносеологические модели (ОГМ), выделенные Н.В. Бряник (1):

1. Объективистско-гносеологическая модель («1-я ОГМ»)
2. Конструкционистская гносеологическая модель («2-я ОГМ»)
3. Символическая гносеологическая модель («3-я ОГМ»).

В **объективистско-гносеологической модели познание** рассматривается **способ запечатления и воспроизведения в познающем субъекте реальной действительности**, окружающего нас мира. То есть, познание понимается как **отражение**.

«Согласно концепции отражения, познание начинается с воздействия предметов внешнего мира на органы чувств человека. В результате этого воздействия у человека возникают ощущения и восприятия, сохраняемые памятью. Из сравнения ощущений рождаются суждения, а сопоставление суждений дает всё остальное знание. Таким образом, познание распадается на два этапа: 1) формирование чувственных образов и 2) мысленная обработка чувственных данных (их разложение, выделение отдельных признаков и обобщение в понятия)» (16, с. 133)

Основным методом познания считается **объяснение** познаваемого мира, основной целью - выявление сущности познаваемых предметов (эссенциализм)

Для объективистско-гносеологической модели познания характерна следующая трактовка **природы знания**: из всего разнообразия человеческих представлений и образов знанием является только то, что в той или иной форме (той или иной степени) соотносимо с миром самих вещей, предметных связей и так или иначе зависимо от них. Знания — это совокупность познавательных образов, обладающих сходством с познаваемым объектом, являющихся его «портретной» (зеркальной, фотографической) копией.

Подобный критерий знания, во-первых, отсекает от него мир грез и фантазий и все то, что построено на голом воображении; во-вторых, максимально стремится оградить мир знаний от привнесений, идущих со стороны самого познающего — знание отличается от мнений, верований, идеалов, норм, оценок и пр. Исходя из этого, внутренняя логика «1-й ОГМ», принуждаемая принципом реальности, заставляет совершить такой ход мысли: раз в знаниях раскрывается мир вещей (процессов, связей, отношений, изменений, свойств и пр.) как они есть сами по себе — значит, в

знаниях перед нами предстает подлинное бытие. Такая трактовка знаний отвечает духу платоновско-аристотелевской традиции. Поскольку мир подлинного бытия категориально был определен как сфера сущности, то и подход, отождествляющий природу знания со сферой сущности, получил специальное название — «**эссенциализм**» (от латинского слова «эссенс» — «сущность»).

Истина является той мерой, с помощью которой устанавливается соответствие знаний подлинной природе самих вещей (процессов, свойств), т.е. истина понимается как соответствие. Концепции истины, рассматривающие её как **соответствие идей реальности**, называются **корреспондентскими**. Под словом корреспонденция понимается отношение соответствия.

В конструкционистской гносеологической модели познание предстает как способ сообразования познаваемого объекта с познающим субъектом. Познание (по Канту) по своей сути оказывается творением, созиданием, конструированием познаваемого предмета. Такое познание в основном ориентировано на его **описание**.

Если строго следовать логике рассматриваемой «конструкционистской модели», то сконструированный познаваемый предмет, собственно, и является искомым результатом — продуктом познавательной деятельности. Поскольку конструирование происходит благодаря тому, чем располагает познающий субъект, значит, **знания** в самом первом приближении можно определить как своеобразные трансформации способностей познающего субъекта. Никакого воспроизведения сущности познаваемого в знаниях не происходит. В знаниях мы имеем мир, *являющийся* человеку.

Истина и ее критерий отдаются в полное ведение субъекта, замыкаются в кругу его деятельности. По Канту, истина представляет собой согласованность знаний с законами мыслительно-рассудочной деятельности, а, соответственно, заблуждение — несогласованность знаний с законами рассудка. Такая концепция истинности получила название «теория когеренции» (от латинского слова «когеренция» — «согласование»).

В символической гносеологической модели исходные составляющие **познания** — познаваемый объект и познающий субъект — понимаются как **миры смыслов**, выражающие себя и заявляющие о себе в **языковых символах**. Окружающий мир (насколько бы он не был удален от местопребывания человечества) несет в себе множество смыслов, имеющих непосредственное значение для человеческой жизнедеятельности или не имеющих такового. Сущность познаваемого вызывает интерес в силу именно несомого им смысла. И другого способа познать сущность, кроме как через обращение к ее смыслу, у нас нет.

Знание в «3-й ОГМ» понимается как объектно-субъектное образование, слитое с языком. Знания и язык неразделимы и составляют единое целое: язык и представляет собой реальность знания, он есть

«знаниевая» реальность. *В контекст такого понимания языка органично вписывается идея «дискурса» (речевых практик) как неперменного условия любой деятельности, в том числе и познавательной.)*

В качестве основного метода познания в этой гносеологической модели признается метод понимания – основной метод герменевтики.

В рамках этой модели познания признается **объективность истины**, но если в «1-й ОГМ» основанием объективности истины является соответствие познаваемому объекту, то для «3-й ОГМ» таким основанием являются бытийственность, реальность самих символов.

Своеобразие трактовки истины в рассматриваемой модели, прежде всего, заключается в том, что она погружается в контекст культурно-ценностных явлений и рассматривается как особая ценность. Для конкретизации данного тезиса можно отметить, что в теолого-символическом мировоззрении П.Флоренского вопросам истины уделяется большое внимание. Но если обозначить принципиально важные для него положения, то Истину (именно так — с большой буквы) он (П. Флоренский (15), Э.Кассирер) сопрягает с нравственными и эстетическими ценностями — Добром и Красотой. С теоретической точки зрения развиваемой в русле именно символической модели познания, принципиально важный для него тезис связан с онтологическим обоснованием истины; можно сказать более определенно — с обоснованием онтологического статуса истины. Ведь истина для него является свидетельством *подлинного* слияния энергий двух центров бытия — познаваемого и познающего, отсюда истинное означает подлинное.

Современная теория познания выстраивается на основе всех трех моделей, потому что каждая из них отражает какой-либо аспект постижения человеком мира. Но можно обнаружить, что люди отдают предпочтение какой-то одной из трех исследованных «ОГМ», что проявляется в их стиле мышления. В связи с этим проблема познаваемости образовательного процесса и образовательных систем будет решена на основе такого способа познания, который будет исходить и из возможности познания мира, существующего независимо от нас, и из особенностей познания, которые определяются тем, что предмет познания конструируется его субъектом, а знание неразрывно связано с языком, который является не только средством обозначения, но и отражает смысл события, организованного и пережитого человеком в процессе познания мира.

Истина как предмет философского осмысления.

Различное понимание сущности истины, описанное выше, не снимают значимости некоторых её общих характеристик. Так Ф. Энгельсом разработана концепция абсолютной и относительной истин (10).

Под абсолютной истиной понимают полное, максимально достоверное знание об объекте. «Дополнительные квалификации абсолютной истины зависят от смысла, вкладываемого в понятие объекта. Если объект — это мир в целом, то понятно, что абсолютная истина актуально никогда не достижима: познание по самой своей природе совершается «в виде некоторого бесконечного процесса». При двух других толкованиях абсолютной истины она мыслится достижимой. Таковы истины факта и теории как отображения сущности отдельных фрагментов бытия. Теория абсолютна только по отношению к определенным условиям, и в этом смысле относительна.

Относительная истина — это объективно верное, но исторически ограниченное, неполное знание об объекте. Непрерывное уточнение и накопление относительных истин есть движение к овладению абсолютной истиной. Движение от относительной истины к истине абсолютной есть процесс. Мы рассматриваем заблуждение в единстве с истиной как момент относительной истины» (17, с. 151).

«Абсолютная и относительная истины связаны. Их диалектику точно, хотя и весьма кратко выразил В. Ленин: а) абсолютная истина складывается из относительных истин как их итог, сумма; б) каждая относительная истина содержит зерно истины абсолютной. Незнание этой связи или нежелание учитывать ее ведет к крайностям догматизма и релятивизма. Релятивизм — убеждение в относительности, изменчивости всех наших знаний. Крайний релятивизм отвергает объективность истины вообще. Противоположной позицией является догматизм» (17, с. 151).

«В рамках гносеологии принято разделять правду, ложь, заблуждение, ошибку. Под правдой обычно понимают истину в ее единстве с позитивной нравственной оценкой. При этом иногда утверждается, что предпочтительна даже горькая правда, так как в качестве истины она образует предпосылку свободы. Правда, согласно толковому словарю Даля, это не только истина, но и справедливость, и правильность; жить по правде значит жить правильно, поступать по справедливости. Таким образом, правдивость свойственна как сообщению, так и человеку.

Противоположностью правды является ложь как преднамеренное искажение или замалчивание действительного положения дел. Понятие лжи используется и в логике. Но там оно лишено субъективной окраски. В логике под ложью понимается любое неистинное утверждение. Ложность в логике — не всегда результат намерения. Ложное в логическом смысле скрывает за собой и случай, и объективную видимость. Случайное расхождение образа и оригинала называют ошибкой. Ошибка близка заблуждению тем, что не содержит в себе преднамеренности. Однако заблуждение возникает закономерно. Его основу образует объективная видимость. Существовая, как и истина, в сознании, заблуждение подобно ей и в том, что по своему содержанию не зависит от воли и желания людей. Таким образом, истина и

заблуждения связаны. Вместе с тем заблуждения могут исчезать. Последнее означает, что их связь с истиной надо рассматривать в динамике» (17 с. 152).

Рациональная обоснованность системы знаний, полученных в результате познания, считается **критерием истины:**

В естествознании высказывание считается рационально обоснованным, если оно удовлетворяет требованиям:

- логической непротиворечивости,
- осмысленности,
- проверяемости (подтверждаемости или официальной фальсифицируемости эмпирическим опытом),
- системной принадлежности,
- полезности,
- практической эффективности (14, с. 32)

Истина рассматривается и как результат научного консенсуса, который складывается на основе трех видов дискурса: эмпирического, теоретического и социального (14. с. 34). «Различие между естествознанием и социально-гуманитарными науками в отношении научного консенсуса состоит лишь в том, что если в первом случае консенсус есть интегрированный итог согласия между определенным видением природы и самой природой, то во втором – между взглядами ученых на общество и самим обществом, а также на самих себя» (14, с. 36). То есть, проблема истины – это дело не только опыта и разума, но и воли» (14, 34) Именно когнитивная воля лежит в основе принятия субъектом познания решения об истинности того или иного фрагмента научного познания, которое прерывает бесконечность обоснования научной концепции и преодолевает всегда имеющую место неопределенность и имплицитность любого знания.

Причины возникновения проблемы истинности в педагогике

Проблема истинности в педагогике чаще всего возникает:

1) в результате придания статуса абсолютной истины истине относительной. Например, в педагогике 90-х годов 20 века возникли педагогические концепции, отрицающие необходимость определять общие для всех людей цели образования и воспитания. Как правило, эти концепции исходили из понимания свободы человека как его абсолютной независимости от общества и культуры.

2) в результате заблуждений, возникающих из-за формирования теоретического основания новых моделей образования, отличающихся недостаточной полнотой, т.е. не включающих в себя знания обо всех основных закономерностях, определяющих условия существования модели образования с проектируемыми характеристиками;

3) в результате научных разработок, не отвечающих всем критериям истинности. Оценка педагогических исследований чаще всего происходит с опорой на такие критерии истинности как проверяемость, полезность и практическая эффективность (которая, как правило, подтверждается только в рамках эксперимента, проведенного автором исследования), но мало внимания уделяется оценке работы с точки зрения логической непротиворечивости, осмысленности, системной принадлежности;

4) в результате достижения научного консенсуса, складывающегося не на основе опыта и разума, а на основе политической воли. Примером может быть и отказ системы образования от выполнения функции воспитания в 90-е годы, и отказ (по крайней мере, на уровне основных идей современного образования) от обучения, ориентированного на репродуктивный уровень воспроизводства знаний.

Проблема истинности в педагогике также возникает в связи с неадекватным пониманием особенностей социально-гуманитарного познания.

Особенности социально-гуманитарного познания

Научное познание образовательного процесса и образовательных систем осуществляется в рамках социально-гуманитарных наук. Образовательный процесс является предметом педагогики, но в то же время образовательный процесс часто выступает и предметом философского познания и предметом изучения в социологии. Образование, рассматриваемое как сфера социокультурной практики, как социальный институт и как отраслевая система является одним из предметов социально-философского, культурологического и социологического познания, а также предметом познания в рамках теории управления образовательными системами. Вместе с этим система знаний об образовательном процессе и образовательных системах складывается на основе необходимости в этих знаниях при проектировании образовательного процесса или при проектировании системы образования как социального института. Это положение позволяет осмыслить с точки зрения педагогики выработанные философией науки характеристики социально-гуманитарного познания, которые чаще всего соотносятся с социологией, историей, психологией.

Методология социально-гуманитарных наук стала складываться из «наук о духе» на основе идей, выработанных в рамках такого философского течения как неокантианство.

Во-первых В. Дильтей (5), указал на то, что в отличие от «рассудочного» метода «объяснения», выступающего ведущим в естественных науках, в науках о духе ученые пользуются методом «понимания» как интуитивного постижения тех или иных духовных целостностей и ценностей. Так им был открыт герменевтический метод

познания мира, который для социально-гуманитарных наук стал рассматриваться как основной.

Во-вторых, В. Виндельбанд (2), изучая типы научного исследования, отнес науки, изучающие общество и человека, к индивидуализирующим (идеографическим), в отличие от обобщающих (генерализирующих) или номотетических (законополагающих) наук, являющихся превалирующими в естествознании. Например, исследования физика направлены в основном на постижение общего, инвариантного в физических объектах, явлениях и процессах. Исследования историка, психолога, социолога на понимание уникального, неповторимого, единичного в предметах своего познания.

В-третьих, Г. Риккерт (12) дал развернутое методологическое обоснование глубокого различия между науками о культуре (о духе) и науками о природе. Обратившись к понятию ценность, он показал, что ценности составляют не только необходимый фундамент наук о духе. Но при этом могут иметь и вполне объективное значение, воплощаясь в материальном теле культуры.

Существование различий между естественными и социально-гуманитарными науками не исключает их общности как формы научного познания.

Также в философии науки предприняты попытки дифференцировать социально-гуманитарные науки. Различая «социальное» и «гуманитарное» познание нередко исходят из того, что первое тяготеет к «номологии», т.е. к установлению законов (экономическая теория, социология и т.п.), второе к «идеографии» - т.е. к знаниям об уникальном: об индивидуальных событиях и явлениях, с максимальным учетом мотивационно-смысловых ценностно-целевых зависимостей и экзистенций (психология, история и т.п.). К какой же группе следует отнести познание образовательного процесса и образовательных систем?

Познание образовательного процесса и образовательных систем может быть организовано и в рамках философского познания, и социологического, и педагогического. Но следует учесть, что именно педагогикой, соединяющей знания об образовании с их практическим применением при проектировании педагогических технологий образования, определяются цели этого познания. Причем результатом познания должны быть знания, позволяющие построить такой искусственный объект как образовательный процесс, который отвечал бы принципу природосообразности. Следовательно, для познания необходимо использование и метода описания, и метода объяснения, и метода понимания. Для решения проблемы истинности при построении образовательного процесса, должна быть решена проблема сочетания этих методов.

Не может познание образовательного процесса сосредоточиться либо на уникальном, либо на индивидуальном. Без знаний о всеобщем невозможно построить общую структуру образования, сущность которого для всех людей

одинакова. В то же время, необходимо выявление и построение такой инвариантной структуры образования, которая предусматривает создание условий образования индивидов, учитывающих его уникальность. Эта принципиальная позиция подтверждается, например, гегелевской трактовкой природы образования на основе понимания индивидуального Я как укорененного во всеобщем. «В культуре и социуме осуществляются два встречных процесса, из которых складывается образование: первый, о котором говорил Гегель, - подъем индивида ко всеобщему опыту и знанию, поскольку человек не бывает от природы тем, чем он должен быть. Но необходимо отметить и второй - субъективизацию всеобщего опыта и знания в единичных формах Я и самосознания. Рассмотрение образования в этих двух ракурсах, где одновременно признается всеобщий характер Я и самостоятельное значение «живой индивидуальной субъективности вне всеобщих форм, дает возможности выявить герменевтические смыслы образования» (4, с. 123).

Таким образом, социально-гуманитарное познание, предметом которого является образовательный процесс и образовательные системы, должно быть организовано таким образом, чтобы знания о всеобщем могли быть соотнесены со знаниями об уникальном, чтобы объяснение согласовывалось с пониманием, чтобы система знания строилась не только на основе ценностной состоятельности, но и на основе её преодоления. В качестве общих методологических оснований такого познания философия предлагает **герменевтику и феноменологию**. В современной отечественной философии разработана интервальная методология познания (Лебедев С.А.), в рамках которой рассматривается структура познавательной ситуации, складывающаяся из предмета познания и условий познания; познавательная позиция субъекта и интервалообразующие факторы, выделение которых позволяет определить границы познавательной ситуации (8, 9). Также перспективной для социально-гуманитарных наук является культурологическая методология научного познания, разработанная А.Б. Невелевым (11).

Важнейшим условием понимания особенностей познания образовательного процесса и образовательных систем является связь между познанием и практикой, установленная К. Марксом.

«Маркс радикально изменил трактовку познавательного отношения субъекта к объекту. Он поместил познавательное отношение в контекст материальной деятельности человека как ее момент и внутреннее условие. Чувственно-материальную деятельность человека он назвал практикой. В предыдущих моделях познания действительность бралась в форме объекта. Согласно Марксовой модели, объект дан в форме практики. Практические действия выделяют предмет из контекста бытия. Практика очерчивает само познаваемое в качестве сущего, существующего» (17, с. 135).

Таким образом, то, что нам нужно знать об образовательном процессе и образовательных системах, т.е. конкретные цели и задачи познания, определяется целями и задачами деятельности по созданию образовательного процесса и образовательных систем. Эта деятельность включает в себя деятельность по проектированию образовательного процесса (по созданию проекта) и деятельность по организации образовательного процесса, которая осуществляется как реализация его проекта. При этом с одной стороны, тот проект образовательного процесса, который реализуется на практике, должен предполагать организацию педагогических условий конкретным педагогом с конкретным учащимся, а с другой стороны, этот проект должен включать в себя такие характеристики образовательного процесса, которые бы позволяли соотнести его и с общей образовательной функцией, и с отдельной ступенью образования, и с различной специализацией образования, и с системой непрерывного образования, и с типом и видом образовательного учреждения и т.п.

Практике изначально присущ **социальный, общественный характер**. В то же время, педагогическая практика имеет дело с конкретными людьми и ориентируется на создание условий их индивидуального развития. Таким образом, обнаруживается, что познание образовательного процесса и образовательных систем задается деятельностью по созданию моделей образовательного процесса, описывающих его качества на разном уровне общности и обеспечивающих возможность трансформации описания образовательного процесса от всеобщего, к общему, особенному и единичному и наоборот: от единичного к всеобщему. Знания, полученные посредством таким образом организованного процесса познания складываются в систему, которая в педагогике рассматривается как **теоретическое основание образования**. Методология организации научного познания образовательного процесса была впервые разработана В.В. Краевским и получила название **технологии организации формирующего научного обоснования обучения** (7). На её основе была разработана методология научного обоснования образования, ориентированного на развитие человека как целостности.

2.2. Методология научного обоснования образования как способ организации научного познания образовательного процесса

В.В. Краевский при разработке концепции **научного обоснования обучения** разработал технологию **формирующего научного обоснования как способа организации научно-педагогической деятельности**, позволяющего взаимосвязано осуществить изучение и проектирование любого предмета научно-педагогических исследований (7).

В исследованиях В.В. Краевского выделены следующие **основные характеристики формирующего научного обоснования**:

1. В педагогических исследованиях объект этой деятельности выступает в двух аспектах: как объект изучения и как объект конструирования, и является предметом научного обоснования.

В качестве **предмета научного обоснования** в педагогике могут выступать любые педагогические процессы (образовательный процесс, процесс обучения, процесс воспитания), рассматриваемые в их соотнесение со ступенью образования или с непрерывным образованием, со специализацией, с образовательной областью или с учебным предметом. Также в качестве предмета научного обоснования в педагогике могут выступать компоненты педагогических процессов в их соотнесении с целостностью самих педагогических процессов.

2. Формирующее научное обоснование рассматривается как процесс исследования, основными структурными компонентами которого являются:

- 1) **основание** или «обосновывающее», в качестве которого выступает **познавательное описание предмета научного обоснования.**
- 2) **обосновываемое** - **проект предмета научного обоснования,** фиксирующий нормативные характеристики этого предмета и выступающий «как подобие действительности, возможной в будущем и зависящей от нас».

Познавательное описание складывается как система знаний о предмете научного познания в целом, о его элементах и взаимосвязях между ними, о процессах, характеризующих функционирование и развитие этого предмета. Так как в процессе научного обоснования первоначально выделяется внутреннее содержание (сущность) изучаемых процессов, то в этом случае речь идет о теоретическом основании. Теоретическое основание формируется на основе применения знаний о предмете научного обоснования, выработанных философией и различными науками.

Познавательное описание складывается не только из теоретического (на уровне сущности) описания предмета научного обоснования, но и модельного представления о нем, которое может быть использовано как средство получения модели этого предмета в плане должного, являющейся исходным пунктом преобразования предмета.

3. Методологические условия организации формирующего научного обоснования.

В.В. Краевским выделены методологические условия, соблюдение которых обеспечивает выполнение научным обоснованием своей формирующей функции и целостность предмета научного обоснования.

Главным методологическим условием выступает следующее положение: основание (познавательное описание предмета научного

обоснования) должно быть целостным. То есть теоретическое основание построения образовательного процесса должно складываться как система непротиворечивых взаимосвязанных и взаимосогласованных знаний об образовательном процессе и его элементах. Система таких теоретических знаний может быть представлена в качестве теоретической модели образовательного процесса.

Это условие может быть выполнено при следовании следующим частным методологическим условиям:

1) **Первое методологическое условие** заключается в необходимости предварительного соотнесения в педагогических исследованиях предмета научного обоснования с предметом научной педагогической дисциплины.

Эта процедура выполняет роль методологического ориентира, следование которому позволяет возникнуть педагогически существенным качествам в проектируемом предмете научного обоснования. Для выполнения этой процедуры необходимо построить образ предмета научной педагогической дисциплины, фиксирующий те его качества, которые выделяются как общезначимые и как нормативные в конкретный исторический период, в конкретном социуме. Такой образ может быть построен только с опорой на системное описание этого предмета. Выполнение этого условия обеспечивает связь научного социогуманитарного познания в области педагогики с общезначимыми ценностями.

2) **Второе методологическое условие** осуществления научного обоснования заключается в выделении ярусов (уровней) разработки нормативной области (т.е. проекта предмета научного обоснования) и определении для каждого яруса (уровня) способов использования источников научного обоснования.

Модель организации порядка исследования и проектирования образовательного процесса как формирующего научного обоснования образования





Рисунок 1.

Таким образом, процедура научного обоснования выстраивается в соответствии с логикой развертывания знаний от абстрактного к конкретному о предмете научного обоснования и его характеристиках, выполняющих нормативную функцию. Эта логика предполагает создание познавательного описания предмета научного обоснования на уровне всеобщих, общих, особенных и единичных характеристик.

В соответствие с этими характеристиками строятся и нормативно педагогические модели предмета научного обоснования, составляющие в своей совокупности его проект.

3) **Третьим методологическим условием** является поочередная взаимозависимость обосновываемого (проекта предмета научного обоснования) и содержания основания (познавательного описания). Такая взаимозависимость отражает коэволюционный характер связей между процессами разработки обосновывающего и обосновываемого в формирующем научном обосновании.

Итак, методологические условия организации формирующего научного обоснования определяют модель организации исследования и проектирования образовательного процесса (см. рис.1).

Вопросы и задания для самопроверки

1. С точки зрения каких гносеологических моделей может решаться проблема познаваемости образовательного процесса и образовательных систем?
2. Как характеризуется истина в основных гносеологических концепциях, и каковы основные положения концепции абсолютной и относительной истины?
3. Как может быть решена проблема истинности в образовании с точки зрения основных гносеологических концепций?
4. Каковы причины возникновения проблемы истинности в образовании?
5. Каковы особенности социально-гуманитарного познания, выявленные философией науки, и как эти особенности определяют характер проведения исследований образовательного процесса и образовательных систем?
6. Дайте характеристику методологии научного обоснования образования как способа организации научного познания образовательного процесса.

Литература

1. Бряник Н.В. Введение в современную теорию познания: учебное пособие. – М.; Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 288 с.
2. Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. Пер. с нем. - М.: Юрист, 1995. - 687с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина в науках о духе // Топос. Минск, 2000 № 1.
4. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логика. М., 1075. С. 123.
5. Дильтей В. Собр. Соч. : В 6 Т. Введение в науки о духе: Опыт полагания основ для изучения общества и истории. – М., 2000. Т.1.
6. Дильтей В. Категории жизни // Вопросы философии. 1995. № 10.
7. Краевский В. В. Состав, функции и структура научного обоснования обучения. Авт. диссерт. на соиск. ученой степени доктора пед. наук. - М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1976 - 37 с.

8. Лебедев С.А. Проблема истины в естествознании и социально-гуманитарных науках. / *Философия социальных и гуманитарных наук: Учебное пособие для вузов.* М.: Академический проект, 2006. - с. 11-69.
9. Лебедев С.А. Интервальный метод в оценке интерналистского и экстерналистского объяснения развития научного знания // В сб. *Человек: деятельность, творчество, стиль мышления.* Симферополь, 1987.
10. Маркс К. Энгельс Ф. Соч. Т. 20.
11. Невелев А.Б. *Философская онтология / Философия: Учебное пособие,* Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2006. – с. 31-47.
12. Риккерт Г. *Науки о природе и науки о культуре.* – М., 1998.
13. *Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук.* – М.: Гадарика, 2006. – 639 с.
14. *Философия социальных и гуманитарных наук: Учебное пособие для вузов.* М.: Академический проект, 2006. – 912 с.
15. *Философские проблемы социально-гуманитарных наук: учебное пособие для аспирантов.* – Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2005. – 320 с.
16. Флоренский П. А. *У водоразделов мысли.* Собр. соч. в 2 т. Т. 2. М., 1990.
17. Шрейбер В.К. *Познание, его возможности и границы.* / *Философия: Учебное пособие,* Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2006. – с. 129-155.

Раздел 3. Философско-методологические основы современного образования (образования, ориентированного на развитие человека как целостности).

Раздел «Философско-методологические основы современного образования» или образования, ориентированного на развитие человека как целостности, является основным разделом философии образования, так как его содержание предназначено для реализации основных функций теории – предсказательной и проективной. Содержание этого раздела складывается из систем знаний, составляющих теоретическую основу подходов, используемых в педагогике в качестве методологических оснований изучения и проектирования образовательного процесса.

Формирование содержания знаний, представляющего каждый из подходов, осуществлялось:

- на основе соотнесения этого содержания со значимыми качествами предмета педагогики – образовательного процесса, нормативно закрепленными в современной системе отечественного образования или являющимися общепризнанными в педагогической науке;
- с учетом характера связей между различными подходами (или иерархических, или связей взаимодополнения).

Каждый из подходов представлен следующим:

- описанием **ретроспективы становления подхода**, начинающейся с момента выделения принципа изучения, проектирования и организации образовательного процесса, соответствующего рассматриваемому подходу;
- описанием содержания философских концепций, рассматривающих на всеобщем уровне значимые качества образовательного процесса (предмета педагогики) и выступающих **философско-теоретическим (или концептуально-теоретическим) основанием построения образовательного процесса** (т.е. описанием основания или «обосновывающего», которое представляет собой познавательное описание предмета научного обоснования - см. тему 2.2.);
- описанием **модели образовательного процесса**, в которой отражены те его качества, которые выделяются как значимые описанными философско-теоретическими основаниями построения образовательного процесса (т.е. описанием обосновываемого - проекта предмета научного обоснования, фиксирующего нормативные характеристики этого предмета – см. тему 2.2.).

Предлагаемый ниже материал является результатом начала работы над созданием философских основ образования, ориентированного на развитие человека как целостности и не претендует на полноту содержания.

3.1. Философские основы системного подхода в педагогике.

3.1.1. Системный подход как методология изучения и построения целостного образовательного процесса.

Центральной проблемой педагогики является проблема построения целостного образовательного процесса.

Понятие «проблема» (греч. *problema* – преграда, трудность, задача) в широком смысле трактуется как сложный теоретический вопрос, требующий разрешения, а в узком смысле – как ситуация, характеризующаяся недостаточностью средств для достижения некоторой цели. Таким образом, любую проблему в области теории или практики можно обозначить как задачу, требующую разрешения, исследования. Следовательно, педагогические проблемы – это нерешенные задачи педагогической теории и практики. Проблема построения целостного образовательного процесса в педагогике всегда выделялась как основная, так как только так могли быть созданы условия, обеспечивающие **целенаправленность** образовательного процесса – качества, характеризующего этот процесс как педагогический.

Задача построения образовательного процесса как целостности одинаково актуальна и решается как на уровне педагогических исследований, так и на уровне практической педагогической деятельности. Педагогической теорией строится образ, проект образовательного процесса, фиксирующий те его характеристики, которые при их воспроизводстве должны обеспечить целостность педагогического процесса. Педагогическая практика должна обеспечить такую реализацию построенного проекта педагогического процесса, которая бы воссоздала спроектированную целостность.

Если основной задачей педагогической теории и практики является задача построения целостного образовательного процесса, то **причиной возникновения педагогических проблем** всегда выступает что-то, что препятствует построению необходимой целостности. Таким образом, построение образовательного процесса нового типа, в данном случае образования, ориентированного на развитие человека как целостности, возможно при выяснении условий, обеспечивающих целостность этого процесса.

В общефилософском понимании целостность трактуется как внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды. Целостность какого-то объекта - это всегда взаимосвязанность его элементов. Эта характеристика целостности совпадает с определением понятия «система», поэтому проблема целостности педагогического процесса в педагогике стала решаться через применение **системного подхода** как основного в методологии педагогики.

«Системный подход представляет собой особое направление методологии научного познания, в основе которого лежит представление об

объекте как системе» (15, с. 134). Э.Г. Юдин, характеризуя системный подход, отмечал, что применение этого подхода при исследованиях означает следование новым принципам изучения объектов исследования, новой ориентации всего исследования, которое рассматривается уже как системное. Системное исследование предполагает построение целостной картины объекта (20).

В исследованиях Г.П. Щедровицкого уточняются область и особенности применения системного подхода. Он пишет, что системный подход существует только как особая организация методологии (16, с. 102). «Системный подход определяется не по тому объекту, который осваивается деятельностью и мышлением, а по специфике самих процедур деятельности и мышления, т.е. с точки зрения того «аппарата» мыслительных средств и методов, который здесь должен участвовать». Разъясняя эту позицию, Г.П. Щедровицкий уточняет: «Если, скажем, мы будем характеризовать «подход» в рамках теории мышления, то «системный подход» выступит как особый стиль и способ мышления, особый аппарат мыслительной работы. Если мы будем характеризовать подход в рамках теории научного исследования, то «системный подход» выступит как особая система средств и методов научного исследования и т.п.» (17, с. 72).

Когда мы говорим о применении системного подхода для выявления и решения проблем, связанных с построением образовательного процесса, то речь идет об использовании системного подхода как методологии изучения, проектирования и организации этого процесса. При этом продуктом системного исследования должны стать не только и не столько знания, сколько методические предписания, проекты, программы, нормы и т.п., которые будут использоваться в частно-методологических и методических разработках и при организации практики. Этим определяется и характер реализации системного подхода в педагогических исследованиях.

«Системным исследованием» Г.П. Щедровицкий предлагает называть те исследования, которые начинают с нескольких предметов, фиксирующих по предположению один объект, и которые должны из разных и разнородных представлений объекта сотворить единое связное представление (17, с. 82).

В качестве нескольких предметов, характеризующих один объект, выступают те аспекты, стороны, качества этого объекта, которые были выделены разными исследователями с позиций различных философских концепций, различных разделов философии, различных наук, различных практических ситуаций.

Модель многопредметного представления объекта

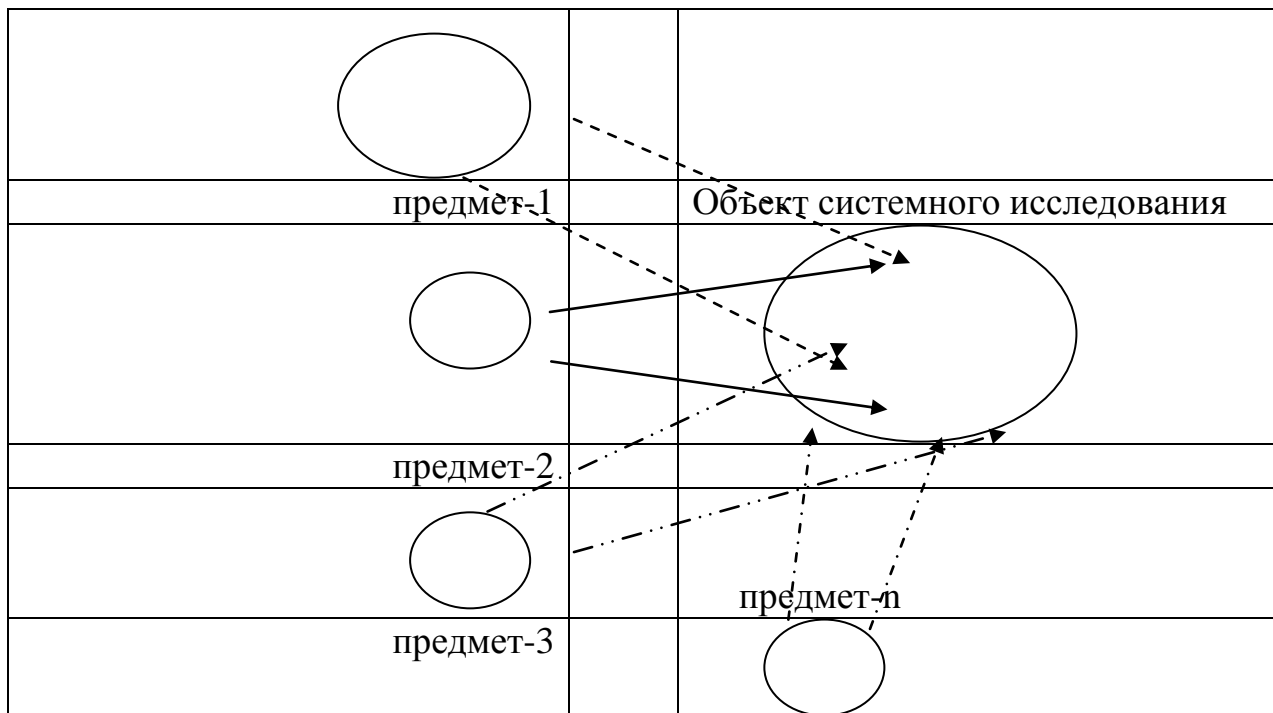


Рисунок 2.

Чтобы описать объект как целостность необходимо согласовать данные об этом объекте, полученные и с помощью философии, и с помощью различных наук, и с помощью практики. Но для того чтобы приступить к выполнению этой задачи необходимо построение «системного изображения» или «системного представления» изучаемого объекта, которые «обязательно должны нести на себе печать многопредметности» (17, с. 82).

Разработанная Г.П. Щедровицким, методология системного исследования складывается из нескольких частей: конструкторской, исследовательской и проектной. Причем, задачи системного исследования какого-либо объекта всегда подчинены задачам проектирования его образа.

Необходимость системного исследования определяется особенностями организации деятельности человека, которая осуществляется с объективно существующими целостными объектами, но организуется на основе субъективно полученных и субъективно применяемых знаний об этих объектах. Снижение уровня субъективности получаемых и применяемых знаний позволяет человеку снизить уровень различий между целью и результатом своей деятельности, что и будет показателем решения проблем в её организации.

Знания, необходимые для организации деятельности, предоставляют различные науки, философия, практика, что часто приводит к принципиально разным представлениям об одном и том же объекте – то есть о различных предметах. Возникает необходимость в создании единой, хотя и сложной, картины объекта. При этом несколько различных предметных представлений целостного объекта нельзя просто механически соединить или объединить. Тогда и возникает проблема, как эти все представления собрать,

соединить, трансформировать, чтобы получить целостное изображение объекта. Её можно решить через организацию системного исследования, т.е. исследования, в основе которого лежит построение образа исследуемого объекта на основе применения знаний, выработанных в теории систем.

Теория систем обращает внимание на то, что нельзя говорить о том, что сам объект как целостность и есть какая-либо система. "Система" – по определению В.Д. Семенова, - это теоретическое осмысление "целого", а стало быть, абстрагированное" (13, с.74). Поэтому, когда мы говорим о системе, то **имеем в виду системное представление объекта**, его образ, его модель.

В рамках теории систем был выработан порядок построения образов объекта, отражающих его целостность. Этот порядок на первом конструктивном этапе системного исследования должен быть отражен через создание особых **конструктивных представлений**, позволяющих изобразить объект «системно», т.е. по правилам построения системных образов объекта.

В то же время, теоретическое осмысление целого осуществляется с позиции какой-либо целостной теории. Поэтому системно представленный объект не может быть отражен в одной модели. Системные представления объектов должны **отражать несколько разнопредметных изображений** одного и того же объекта, которые по условиям практической деятельности должны быть соотнесены и объединены, так как представляют собой описание различных сторон одного целого. Такие системные представления создаются на исследовательском этапе системного исследования, направленного на отбор знаний из различных наук, описывающих закономерности существования изучаемого объекта, которые бы позволили установить закономерные связи образующие его как целое. В результате исследовательского этапа создается **конструктивная модель объекта**, которая складывается из несколько **взаимосвязанных системных образов** исследуемого объекта, которые образуют **целостную конструкцию**, с одной стороны, в некоторой степени отражающую его многопредметность, а с другой - схватывающую и снимающую в себе все то, что в начале исследования фиксировалось во многих предметах.

Разные образы одного и того же объекта, построенные по единым правилам и взаимосвязанные, позволяют выделить в объекте его инвариантные (неизменные) и вариативные (изменяемые в зависимости от определенных условий) структуры. Знание о таких структурах позволяет приступить к третьему этапу системного исследования – **к проектированию системного образа объекта**, существующего в определенных условиях. То есть, конструктивная модель объекта исследования позволяет построить его **проект**, в процессе разработки которого знания о закономерностях существования этого объекта **используются уже в той взаимосвязи и**

взаимозависимости, которая задается этой моделью. В результате, как пишет Г.П. Щедровицкий «у нас будет одна наука» (17, с. 79).

Таким образом, системное представление объекта, отражающее его многопредметность, является тем преходящим моментом в анализе, исследовании и описании этого объекта, который позволяет построить его целостное описание и построить **его проект**, разработанный на основе согласованных между собой знаний об этом объекте, полученных не только философией и разными науками, но и религией, а также знаниями, выявленными практикой.

Системное представление объекта всегда является только этапом его проектирования. И если проектирование строится на результатах системного исследования объекта, то его также можно считать одной из форм реализации системного подхода.

Описанный способ реализации системного подхода, разработанный Г.П. Щедровицким, назван им **системно-структурной методологией** (17,18).

В педагогике системный подход как общенаучный метод исследования и проектирования объектов наиболее полно представлен **технологией организации формирующего научного обоснования обучения**, разработанной В.В. Краевским (9).

Необходимость применения системного подхода в педагогике через организацию системного исследования обосновывается в работах П.И. Пидкасистого. Исследуя целостность педагогического процесса, он обращает внимание на то, что если рассматривать педагогический процесс как построенный для реализации определенных образовательных целей, это свойство может и не быть постоянно ему присуще: «целостность может возникнуть на одном этапе их развития и исчезнуть на другом» (12, с. 121).

Это положение весьма существенно как для педагогической науки, так и для педагогической практики, так как исчезновение целостности педагогического процесса говорит **лишь** об отсутствии такого внутреннего единства элементов этого процесса, которое необходимо для реализации **нормативно задаваемых образовательных целей** педагогического процесса. Заметить это состояние не всегда представляется возможным. Это происходит потому, что целостность педагогических объектов складывается в двух аспектах: один является **проявлением “сущего как данного”**, а другой - **проявлением конструируемого** (12, с. 123). То есть, образовательный процесс всегда целостен, но эта целостность имеет разное основание. В первом случае целостность образовательного процесса складывается как проявление фактически складывающихся условий его осуществления, во втором – как проявление конструируемых условий его организации. Для педагогики это различие очень важно, так как только образовательный процесс, организованный как конструируемая целостность, обеспечивающая реализацию определенных образовательных целей, можно

рассматривать как педагогический процесс, в другом случае – это только общественное явление.

Целостность образовательного процесса как проявление конструируемого представляет собой проявление качеств того комплекса условий решения каких-то образовательных целей и задач, которые зафиксированы проектом педагогической системы. В этом случае образовательный процесс выступает как **педагогическая система в своей конструктивной целостности**, для которой характерна целостность по отношению к планируемым образовательным целям и задачам. Именно в таком смысле используется в педагогике понятие «педагогическая система», соотносимое с понятием «педагогический процесс».

Если при реализации проекта педагогической системы характеристики условий, определенные при его конструировании, не совпадают с реально установленными, то целостность образовательного процесса складывается на основании «сущего как данного». То есть, мы имеем дело с проявлением сущности тех условий, которые реально сложились. В этом случае о педагогическом процессе мы тоже можем говорить как о педагогической системе, но сложившейся по отношению к **реально реализуемым** образовательным целям и задачам, которые чаще всего задаются неосознанно. Такого рода педагогические системы утрачивают осознанную целенаправленность - основной признак педагогического процесса и рассматриваются как общественные явления.

Таким образом, целостность образовательного процесса, необходимая для решения нормативно определенных образовательных задач, **складывается на уровне конструирования, а точнее, проектирования педагогической системы**, соответствующей этим задачам. Гарантией целостности педагогической системы на уровне практики является адекватность реализации проекта педагогического процесса. В этом смысле о построении педагогической системы мы можем говорить как о системном построении образовательного процесса, которое заключается в построении проекта образовательного процесса, рассматриваемого как педагогическая система, и реализации этого проекта через организацию педагогического взаимодействия, обеспечивающего сохранение сконструированной целостности образовательного процесса по отношению к нормативно задаваемым образовательным целям и задачам.

Способы объединения и согласования результатов исследований, представляющих различные подходы к построению целостного педагогического процесса, вырабатываются в исследованиях, авторы которых рассматривают педагогический процесс как педагогическую систему (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Л.В. Занков, Т.А. Ильина, А.С. Мищенко, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина и др.). Основанием такого объединения и согласования выступают следующие общие характеристики целостного педагогического процесса:

- 1) целостностному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоничное взаимодействие;
- 2) системообразующим фактором педагогического процесса выступает его **цель**, понимаемая как многоуровневое явление.

Эти положения представляют собой основание исследования и построения образовательного процесса как целостности.

3.1.2. Теоретические основы изучения и проектирования образовательного процесса как целостности при структурно-функциональном подходе

Применение системного подхода в педагогике как системообразующего обусловлено ориентированностью педагогики на построение целостного образовательного процесса и связано с использованием при этом знаний о закономерностях построения системных образов целостных объектов. Опора на эти знания в педагогике была зафиксирована **принципом системности**.

Теория систем стала использоваться в педагогике в качестве общего методологического основания педагогических исследований с 60-х годов 20-го столетия. Первоначально применение системного подхода опиралось на использование закономерностей формирования системного образа объектов, выявленных **теорией функциональных систем** (А.Н. Аверьянов, П.К. Анохин, М.С. Каган, А.М. Сидоркин, Э.Г. Юдин, и др.).

Основные положения теории функциональных систем

Существует много трактовок понятия «система». В определении В.П. Кузьмина отражены те характеристики этого понятия, которые выделяются в большинстве определений: «система есть некое множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство, т.е. целостность; в объектах – системах целое больше суммы входящих в него частей; всякая система является в то же время частью другой, более широкой системы, а её компоненты и подсистемы, в свою очередь, могут изучаться как самостоятельные системы» (139, с. 111).

"Система" – по определению В.Д. Семенова, - это теоретическое осмысление "целого", а стало быть, абстрагированное" (250, с.74).

Теоретическое построение образа какого-то объекта осуществляется как его **проектирование**, которое трактуется как исторически сложившаяся идеальная (мыслительная) форма деятельности человека, направленная на создание проекта (БСЭ). Выделяется еще и способ построения системного образа объектов, для которого характерно фиксирование в модели **эмпирически** выделяемых элементов этого объекта, и взаимосвязей между ними. В этом случае речь идет о **конструировании системного образа**

объекта. Таким образом, обнаруживается, что системное представление объекта складывается в процессе проектирования и конструирования.

В то же время, системное представление объекта – это только осмысление «целого», но не само это «целое». Поэтому, говоря о системном представлении объекта, мы можем говорить только о некоем конструктивном представлении целостности объекта, которое позволяет нам системно исследовать объект, используя все те знания о нем, которые получены разными науками. Такое исследование позволяет установить и нарушения целостности объекта, которые обнаруживаются как проблемы, и способы воссоздания этой целостности, обеспечивающие решение выявленных проблем.

Построение целостных объектов может быть осуществлено тогда, когда проектирование этих объектов будет производиться с учетом всех закономерностей существования и сосуществования элементов этих объектов. На основе знаний об этих закономерностях можно найти форму взаимодействия всех элементов объекта при выполнении их функций, позволяющую так согласовать качества и свойства этих элементов, чтобы установилась требуемая целостность.

Таким образом, для обнаружения и решения проблем, связанных с построением образования, ориентированного на развитие человека как целостности, необходимо использовать системный подход, который должен быть применен по отношению к объекту исследования – образовательному процессу. Изучение и построение образовательного процесса с позиций системного подхода позволяет нам рассматривать этот процесс как педагогическую систему.

П.К. Анохин ведущими в построении функциональных систем выделяет закон результата и закон динамической мобилизации структур, отражающие закономерности формирования функциональной системы и получение заданного результата (2).

Системный образ объекта, отражающий условия его **функционирования** рассматривается как **функциональная система**.

Функционирование объекта заключается в постоянном, циклическом воспроизведении его качеств. Качества - это характеристика объекта, отражающая его состояние, которое определяется структурой, складывающейся из элементов этого объекта и взаимосвязей между ними.

Функционирование это всегда **действие** одного объекта на другой и **взаимодействие** между ними, или действие одних элементов объекта на другие и взаимодействие между ними. Взаимодействия между элементами объектов устанавливаются за счет воспроизводства качеств этих элементов и образуют **внутренние связи (отношения)** объектов. Воспроизводство качеств элементов таких объектов рассматривается как **малые функции системы**.

В системно описываемом объекте каждый его элемент рассматривается как **подсистема**, то есть, как целостность. Это означает, что элементы системно описываемого объекта не могут включаться друг в друга.

В философии момент взаимосвязи всех явлений рассматривается как **отношение**, и в этом смысле это понятие будет использоваться и в настоящей работе. Объекты, находящиеся в отношении, называются **относящимися сторонами**. Относящиеся стороны во внутренних отношениях выступают как **внутренние переменные**, во внешних отношениях – как **внешние переменные**.

Взаимодействия между объектами, которые рассматриваются как самостоятельные системы, образуют **внешние связи (отношения)** этих объектов. Они устанавливаются за счет воспроизводства качеств этих объектов, определяемых их состоянием как целостной структуры. Воспроизводство качеств таких объектов, приводящее к установлению внешних связей, рассматривается как **«большая функция системы»**. Эту функцию называют также или основной, или внешней, или продуктивной функцией объекта.

Понятие «функция» рассматривается как следующее: 1) внешнее проявление свойств объекта в данной системе отношений; 2) явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления; 3) работа (действия), производимая органом, организмом, роль, значение чего-нибудь; 4) обязанности, круг деятельности, назначение.

Существование внешних связей объектов говорит о том, что они являются элементами **мегасистемы (надсистемы)**.

Характер функционирования любой системы определяется качествами той мегасистемы, элементом которой она является (А.Н. Аверьянов, П.К. Анохин, М.С. Каган и др.). Содержание внешней, продуктивной функции системы, отражающее её **назначение** в мегасистеме, определяет содержание её внутреннего функционирования. Так, назначение педагогической системы, рассматриваемой как элемент общества, определяется необходимостью для общества социокультурного развития человека через передачу общественного опыта подрастающему поколению. Таким образом, **функциональная система** – это характеристика упорядоченности объекта по отношению к **одной из** его внешних функций. (1, с. 24).

Упорядоченность следует понимать как тождественность каждого элемента своей «малой функции», подчиненной «большой функции» системы. Закономерности внутреннего функционирования системы передаются через её структуру, в которой выделяются компоненты системы и связи между ними (1, с. 28.). Эти закономерности существования функциональных систем определяют такие их качества как замкнутость, автономность, целостность.

Мегасистема также может оказывать и другие влияния на включенную в неё систему: она может предоставлять материал, необходимый для функционирования системы, а также её воздействия могут затруднять или даже сделать невозможным это функционирование. Это характеризует любую систему, включенную в мегасистему, как незамкнутую, т.е. открытую. Все природные объекты рассматриваются как открытые системы.

Определение внешних функций объекта, позволяющее выявить целостность условий его функционирования, затруднено тем, что объекты действительности, а также их отдельные элементы, могут быть включены в связи, образующие целостность различных мегасистем. При рассмотрении одного и того же объекта элементом различных мегасистем, обнаруживается, что его **назначение объективно задается всеми мегасистемами**, в которые он включен. Поэтому выявлять и определять это назначение необходимо на основе согласования воздействий всех тех мегасистем, в которые он включен. Эти мегасистемы могут представлять собой системы, находящиеся на одном уровне общности, а также соподчиненные системы, т.е. системы, принадлежащие к различным уровням общности. Например, если учесть, что образовательный процесс включен в систему государственных отношений, в систему общественных отношений и в жизнь отдельного индивида, то его назначение, его функция может быть определена полно и точно только на основе изучения условий его включенности во все перечисленные мегасистемы.

Системное рассмотрение объектов, включенных в мегасистемы различных уровней общности, приводит к обнаружению «сквозных» (сверху донизу и обратно) связей между этими мегасистемами. «При этом, - по определению Ю.С. Вяткина, системный характер организации любой вышестоящей единицы ставит определенные рамки для нижестоящих, векторизируя этим самым изменения в последних» (4, с. 81). Например, система государственных отношений определяет назначение и общие условия образовательного процесса и для всех образовательных учреждений. Нормативы образования, задаваемые государством образуют сквозные связи между образовательными учреждениями различных ступеней образования, между субъектами системы образования.

Связи между мегасистемами, включающими в себя системно описываемый объект, проявляются как подчинение процесса функционирования этого объекта закономерностям существования тех мегасистем, в которые он включен, а, значит, и согласование этих закономерностей. При этом важно установить связи соподчинения между мегасистемами и, соответственно, между действующими в них закономерностями.

Таким образом, теория функциональных систем определяет, что системное представление объекта всегда многоуровневое, так как характеристики его элементов и взаимосвязей между ними задаются

мегасистемами разного уровня общности и соответственно этому фиксируются как всеобщие, общие, особенные и единичные характеристики.

Приведенные выше характеристики функциональных систем позволяют осуществить целостное описание функционирования объектов по отношению к одной из их функций, которое может быть осуществлено следующим образом.

Правила системного исследования, описания и проектирования объектов
с позиций теории функциональных систем

1. Системное исследование объекта и его описание начинается с выявления внешней функции этого объекта, при описании которой необходимо как можно более полно и точно отразить его назначение в тех мегасистемах, элементом которых он является. Внешняя функция объектов, складывающихся в процессе деятельности, описывается посредством целей той деятельности, посредством продукта которой выполняется назначение объекта. Например, назначение образования можно описать через его цель, которая является образом продукта педагогической деятельности.

Выделение внешней функции объекта, по словам А.М. Сидоркина, является указанием системообразующего признака, которое является началом системного исследования, а не его концом (14, с. 38).

2. Определяются малые функции (действия) объекта, позволяющие реализовать его внешнюю функцию а также обеспечить отбор необходимого материала, поступающего из внешней среды, и то, что обеспечит защиту от нежелательных внешних воздействий или их переработку в соответствии с сущностью системы. Малые функции определяются на основе выделения закономерностей существования этого объекта, отражающих объективные, существенные, необходимые, общие и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи, обеспечивающие реализацию выделенной внешней функции.
3. Выявляются элементы объекта, обеспечивающие выполнение выделенных малых функций объекта. При этом выполняется следующее общеметодологическое требование: элементы одной структуры не должны включать в себя друг друга (14, с. 38).
4. Все малые функции должны быть согласованы друг с другом, то есть, должны быть выделены те характеристики элементов системно описываемого объекта, которые позволяют зафиксировать взаимосвязи между ними, заключающиеся в том, что реализация функций каждого элемента системы создает условия для функционирования всех других ее элементов.

Разработка системных образов объектов с позиций функциональных систем позволила выявить такие качества этих систем, которые показали невозможность построения образов этих объектов как целостностных. Во-первых, если назначение системно описываемых объектов не определять из взаимодействия всех тех мегасистем, в которые он включен, то обнаруживаются неполное описание назначения этого объекта, что не позволит говорить о его описании как целостности. Но осуществление этого условия затруднено тем, что теория функциональных систем не может определить уровни общности мегасистем и взаимосвязи между ними. Во-вторых, описание условий функционирования объекта не включает описание качественных изменений этого функционирования, т.е. развитие объекта, а также тех изменений, которые происходят в процессе самого функционирования. Вследствие этого системное исследование объектов стало связываться не с отражением их строения, а с отражением процессов их существования. Как наиболее общий был выделен процесс развития, являющийся всеобщей формой организации и движения материи.

3.1.3. Теоретические основы изучения и проектирования образовательного процесса как целостности при структурно-генетическом подходе

Продолжением развития теории систем стало включение в нее положений теории диалектического развития, фиксирующих развитие как всеобщую форму организации и движения материи.

Структура системного образа объекта стала рассматриваться и как «функциональная структура целого», и как «структура развития целого» (Г.П. Щедровицкий (19, с. 210-211).

Было обращено внимание на то, что в сложных системах, к которым относится и педагогическая система, существует фактически две системы связей – функционирования и генезиса. Причем, как пишет Г.П. Щедровицкий «эти системы, с одной стороны существенно различны и должны быть различены, а с другой – не могут быть отделены друг от друга» (19, с. 180). Из этого положения следует: «для того, чтобы исследовать и воспроизвести в знании структуру функционирования объекта, надо предварительно исследовать и воспроизвести в знании его генетическую структуру (может быть, не всю, но, во всяком случае, в тех её частях, от которых зависит характер структуры функционирования). Чтобы проанализировать одну структуру – функциональную, надо предварительно проанализировать другую структуру – генетическую. При этом встает старый парадокс: понимание структуры функционирования зависит от понимания структуры генезиса, но и наоборот: степень понимания структуры генезиса зависит от того, насколько глубоко и детально мы проанализировали

структуру уже «ставшего», развитого состояния рассматриваемого объекта» (19, с.180).

Таким образом, Щедровицкий приходит к выводу о том, что структуру органического объекта, отражающую и процессы функционирования и процессы развития, происходящие в нем, можно выявить на основе взаимосвязанного применения методов функционального (системно-структурного) и методов генетического (структурно-генетического) анализа. Структура объектов, выявленная на основе взаимосвязанного применения названных методов, будет отражаться в структурно-генетической модели этого объекта.

Процедуру применения методов функционального и системного анализа он сводит к решению трех частных задач: «1) произвести эмпирический «неструктурный» (хотя и организованный на выявление определенных структурных моментов) анализ «ставшего», наиболее развитого его состояния; 2) выявить, найти каким-то способом структуру, которую можно было бы рассматривать как простейшую для него, **генетически исходную**; [...] 3) найти закономерности развития или, точнее, развертывания этой структуры в более сложные, такие, чтобы, в конечном счете, они привели к структуре, характеризующейся всеми теми проявлениями, которые были бы выделены при эмпирически «неструктурном» анализе «ставшего» состояния объекта. Решение этих трех задач и будет решением основной исходной задачи: выявить структуру функционирования заданного объекта» (19, с. 181).

Общее описание процедуры применения методов функционального и системного анализа можно представить следующим образом. Для того, чтобы сконструировать структурно-генетический образ предмета научной педагогической дисциплины необходимо, согласно исследованиям Г.П. Щедровицкого, выделить следующее: 1) внешнюю и внутренние функции педагогической системы; 2) **генетически исходную структуру**, функционирование и развитие которой, с одной стороны, обеспечивается теми условиями, которые в своей целостности складываются как педагогическая система, а, с другой стороны, обеспечивает реализацию внешней функции этой системы; 3) выделить и описать структуру функционирования и развития генетически исходной структуры педагогической системы. Правильно выделенная и описанная структура функционирования и развития генетически исходной структуры педагогической системы включит в себя все эмпирически выделяемые её элементы и взаимосвязи между ними.

Г.П. Щедровицкий обращает внимание на то, что без выделения и исследования генетически исходной структуры органического объекта невозможно точно и в полном объеме определить и характер реализации функций этого объекта. В то же время он подчеркивает сложность выделения генетически исходной структуры. Согласно характеристикам,

данным П.Г. Щедровицким, **генетически исходная структура** – это структура одного из элементов объекта, развертывание которой в более сложную структуру, отражающую процесс развития и функционирования этого элемента, приводит к образованию структуры, характеризующей объект как целостность.

3.1.4. Построение модели образовательного процесса на основе применения структурно-генетического подхода. Онтология образования.

Согласно структурно-генетическому подходу, чтобы выяснить структуру педагогической системы, мы должны выделить тот её элемент, процесс развития и функционирования которого включает как необходимые все эмпирически выделяемые элементы педагогической системы. В этом случае мы выстраиваем объективно обоснованные связи между этими элементами. Структура же педагогической системы, построенная на основе развертывания её генетически исходной структуры, описывается через структурно-генетическую модель образовательного процесса (см. тему 3.2). Такая модель фиксирует все сущностные качества этого процесса и обе взаимодействующие системы связей между его элементами - и функционирования, и генезиса.

Так как образовательный процесс прежде всего обеспечивает развитие учащегося (воспитанника), то можно предположить, что генетически исходной структурой педагогической системы выделяется **человек, получающий образование**. Основанием для такого утверждения является то, что в педагогических исследованиях выявляются педагогические условия, которые должны обеспечить развитие как личности в целом, так и развитие её отдельных сторон (теоретического мышления, физическое развитие и т.п.). Поэтому, для того, чтобы выстроить процесс закономерного развития и функционирования человека (учащегося, воспитанника, студента и т.п.) в рамках педагогической системы необходимо выявить исходную структуру, характеризующую целостность человека как такового. Такой структурой, складывающейся из элементов бытия человека и взаимосвязей между ними и характеризующей целостность человека, может выступать только та, которая сложилась в процессе и в результате функционирования и развития того живого организма (гоминида), из которого возник человек. Выявить структуру человека, а, точнее, структуру его бытия и закономерности её функционирования и развития, невозможно без изучения этих процессов. Таким образом, для того, чтобы выявить и построить структуру педагогической системы, нам необходимо в самом начале исследования опираться на **знания о закономерностях процессов развития и функционирования** как таковых и на **знания о закономерностях возникновения и развития человека как такового**. Это знания, полученные с позиций онтологии, антропологии и других изучающих

человека наук, и помогающие нам установить сущностные характеристики человека как генетически исходной структуры педагогической системы. Использование таких знаний, как показывают исследования П.Г. Щедровицкого, дает возможность системно описать не только объект (в нашем случае – это человек, получающий образование), но и протекающие с этим объектом процессы и в первую очередь процесс его развития.

Построение и анализ системной модели развития человека позволяет обнаружить, что этот процесс включает в себя процесс образования человека. Таким образом становится очевидным, что на уровне теоретического исследования, целью которого является выявление общих особенностей развития человека и построение системной модели этого процесса, возможно получить ту целостность образовательного процесса, которая обеспечит реализацию определенных образовательных целей. Таким образом, основанием выделения структуры образовательного процесса, а значит, и построения его системного образа, является процесс развития человека.

Структурно-генетический подход, включающий в себя положения структурно-функционального подхода, предполагает изучение объекта как целостности с точки зрения его включенности во все мегасистемы, т.е. в мир как целое. Такой подход обеспечивает выявление закономерностей всех уровней общности, проявляющихся в условиях существования и развития исследуемого объекта. Поэтому применение в педагогике структурно-генетического подхода как системообразующего, т.е. задающего порядок, методологию исследования, распространяющуюся на все его уровни, предполагает при поиске решения проблем образования **обращение к онтологии** – разделу философии, изучающему мир как целое, как бытие.

Итак, системное описание объекта, обеспечивающее его изучение и проектирование как целостности, представляет собой описание всех элементов процесса развития этого объекта, включающего в себя описание функционирования объекта на различных этапах его развития. Системное описание образовательного процесса складывается из описания процесса развития обучающегося, в который включены и его условия. Таким образом, применение системного подхода в педагогике требует применения генетического подхода.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каким образом складывается содержание раздела философии образования «Философско-методологические основы современного образования»?
2. Дайте характеристику системному подходу как методологии изучения и проектирования целостного образовательного процесса.
3. Какие основные положения теории функциональных систем выступают теоретической основой изучения и проектирования образовательного процесса при применении в педагогике структурно-функционального подхода?
4. Что выступает теоретической основой изучения и проектирования образовательного процесса при применении в педагогике структурно-генетического подхода?
5. Каким образом строится модель образовательного процесса на основе применения в педагогике структурно-генетического подхода?
6. Почему применение структурно-генетического подхода в педагогике требует обращение к такому разделу философии как онтология?

Литература

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира. - М.: Политиздат, 1985. - с. 234
2. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы // Вопросы психологии. - 1981. - № 3. - С. 12-23.
3. Афанасьев В.Г. Мир живого: системность, эволюция, управление. - М.: Политиздат, 1986. - 333 с
4. Вяткин Ю.С. Системная обусловленность развития. / Диалектика прогрессивного развития. – Свердловск: УГУ, 1976. - С.79-84.
5. Каган М.С. Система и структура / Системные исследования. – М.: Изд-во «Наука», АН СССР, 1983, - С. 86-105.
6. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. - Самара. 1994.
7. Краевский В. В. Методология педагогики: анализ с позиции практики // Советская педагогика. 1988. - N 7. - С. 23 - 29
8. Краевский В. В. Проблема целостности учебно - воспитательного процесса в средней школе // Советская педагогика. 1984. - N 9. - С. 36 - 41.
9. Краевский В. В. Состав, функции и структура научного обоснования обучения. Авт. диссерт. на соиск. ученой степени доктора пед. наук. - М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1976 - 37 с.
10. Кузьмин В.П. Принципы системности в теории и методологии К. Маркса. М.: 1986. – С. 312.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
12. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агенство, 1996. - 602 с.
13. Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. - Екатеринбург: ИРРО, 1995. - 128с.
14. Сидоркин А.М. Методология системного подхода в педагогике.- М.: НИИОП, АПН СССР, 1989. - 56 с.
15. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Педагогика и логика - М.: Изд-во "Касталь", 1992. - С. 16 – 202.
16. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 88 – 114.

17. Щедровицкий Г.П. Системное движение и перспективы развития методологии. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 57-88
18. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. - М.: Школа. Культура. Политика, 1995. - 800 с.
19. Щедровицкий Г.П. Проблемы построения системной теории сложного «популярного» объекта / Системные исследования. - М.: Наука, 1976, - С. 172 –214.
20. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. - М.: Наука, 1978. – 391 с.

3. 2. Философские основы генетического подхода в педагогике.

3. 2. 1. Генетический подход как методология изучения и построения развивающего образования.

Применение генетического подхода в педагогике как основного обусловлено ориентированностью современного образования в своей основной функции на развитие человека (т.е. построением модели развивающего образования) и связано с использованием при построении целостного образовательного процесса знаний о закономерностях **развития**. Опора на эти знания в педагогике сначала была зафиксирована **принципом природосообразности**, сформулированным Яном Амосом Коменским в его труде «Великая дидактика» (1632г.). Он выдвинул этот принцип в число основных, и с этого момента в педагогике началась разработка положений генетического подхода.

Ян Амос Коменский исходил из телеологического объяснения развития природных процессов и цели воспитания и обучения связывал с развитием того, что имеет человек от природы «заложенным в зародыше». Он считал, что семена ума, нравственности, благочестия и стремление их к развитию от природы присущи всем людям. Общее же свойство природы – целесообразность, самопроизвольное движение каждой «вещи» к своему предназначению, потенциальная возможность стать такой, какая она есть.

Ведущая роль принципа природосообразности, без различения всеобщих закономерностей, присущих всей природе, и закономерностей существования и развития человека, присущих только природе человека, при построении образовательного процесса означает отождествление человека с другими объектами природы. Это отождествление Коменским фактически было преодолено через содержание образования, отражающее особенности развития человека как человека. В то же время, в современной педагогике такое отождествление часто приводит к неточности определения как целей, так и условий образования, так как далеко не все сущностные качества человека попадают в сферу внимания педагогов.

Существенным шагом в фактической реализации генетического подхода было то, что в результате осознания особенностей развития человека на первое место был выдвинут **принцип гуманизации**. Сам по себе этот принцип предполагает использование в педагогике знаний о человеке, но не позволяет определить, какие именно знания могут стать теоретическим основанием проектирования и организации образования. Так возникают различные модели образования, в которых принцип гуманизации получает свое прочтение. Согласно ему определяются в качестве приоритетов в образовании и развитие теоретического мышления, и свобода человека, и свободное развитие личности, и просто гуманное отношение к ней.

Выработка способов реализации генетического подхода в отечественной педагогике в середине XX века происходила в рамках

деятельностного подхода, т.е. системообразующим стал **принцип деятельности**.

Деятельность стала рассматриваться как первопричина изменения и кардинальных сдвигов в структуре психики человека, как основная предпосылка его развития. Анализируя возможности деятельностного подхода в качестве ведущей теоретического основания в педагогике, В.В. Слободчиков и Е.И. Исаев пишут: «...деятельностный подход не давал принципиальный ответ на вопрос: «Что развивается? Что является объектом развития?, предпочитая отвечать на вопросы – «как и что получится?»» (17, с. 140). А самое главное, деятельностный подход ориентировался при определении целей деятельности, обеспечивающей развитие какого-либо качества личности, не столько на закономерности развития человека, сколько на необходимость того или иного его качества. В рамках этого подхода были разработаны «высокие технологии развивания», применение которых вызывало иллюзию, что «достаточно подобрать нужную деятельность, правильно организовать её, и можно получить любой результат развития (формирования)» (17, с. 140). В результате такого понимания роли деятельности в развитии человека была разработана, например, концепция поэтапного формирования, которая породила методики, либо не предполагающие вообще вариантов условий, обеспечивающих развитие, либо предлагающих ограниченное число таких вариантов (программное обучение). Слободчиков и Исаев отмечают, что в развитии есть и момент неконтролируемой детерминации, благодаря которой многое в этом процессе случается **помимо воли и усилий** субъектов деятельности. По их мнению «в деятельностном подходе не в полном объеме реализован генетический принцип...» (17, с.140).

Применение генетического подхода характерно для отечественной современной педагогики. В 70-е годы В.В. Давыдовым и Д. Б. Элькониним была создана педагогическая система, в основу построения которой были положены закономерности развития человека, связанные со сменой ведущего вида деятельности и закономерности развития мышления человека. Этими исследованиями впервые были введены в состав методологических основ построения педагогических систем общие закономерности развития человека. В 90-е годы педагогику стали активно внедряться идеи о необходимости ориентации при построении педагогических систем на всеобщие закономерности развития. Так в учебнике «Педагогика» И.П. Подласова написано: «...развитие – это процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека. Оно связано с непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот» (14, с. 28). С другой стороны им же отмечается, что границы

применения в педагогике общенаучного понятия «развитие» еще не определены (14, с. 27-28).

Особая роль процесса развития человека в построении педагогических систем выделяется И.Ф. Харламовым, который считает, «что предметом педагогики является исследование тех закономерных связей, которые существуют между развитием человеческой личности и воспитанием, и разработка на этой основе теоретических и методических проблем воспитательной деятельности. Говоря понятнее, предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человеческой личности и определение на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса» (20, с. 23).

Во всех учебниках педагогики, вышедших с 80-х годов, развитие рассматривается как одна из составляющих образовательного процесса, но, как правило, взаимосвязь развития с процессами воспитания, обучения и образования рассматривается или в общих чертах, или недостаточно полно. Например, группы собственно образовательных целей в современной педагогике обозначаются как цели воспитания, цели обучения и цели развития. При этом, во-первых, игнорируется, что образовательный процесс как целостный педагогический складывается из воспитания и обучения, а, во-вторых, забывается часто цитируемая характеристика взаимосвязи развития с воспитанием и обучением, данная С. Л. Рубинштейном. «Ребенок, - писал Сергей Леонидович, - развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение включаются в сам процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним...» (15, с. 192).

Только в конце 90-х годов вышел учебник «Общая педагогика» В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, в котором предпринята попытка наиболее последовательно и полно использовать в качестве теоретического основания педагогики знания о закономерностях развития.

Осознание ведущей роли принципа развития в педагогике и формирование генетического подхода как системообразующего было осуществлено в методологических исследованиях В.В. Давыдова, В.В. Краевского, Г.П. Щедровицкого, В.В. Слободчикова, Е.И. Исаева и др.

В.В. Краевский, Г. П., Щедровицкий др. пишут о том, что построение педагогических систем необходимо производить на основе **научных знаний**, описывающих, прежде всего, особенности собственной “природы” объекта педагогической деятельности. То есть развитие объекта понимается как превращение возможного для него в действительное.

Общую позицию ученых, работающих в рамках генетического подхода в педагогике как ведущего, можно обозначить положениями, сформулированными Георгием Петровичем Щедровицким. К научным знаниям он относит знания об **естественных процессах**, происходящих в объектах и подчиненных их внутренним законам в условиях, когда эти

объекты включены в деятельность и оцениваются с точки зрения ее целей и механизмов (20). В качестве основного естественного процесса рассматривается развитие как всеобщая форма движения материи.

Г.П. Щедровицкий пишет: “ Использование научных знаний меняет как способы выработки практически - методических и конструктивно - методических знаний, так и саму практику. Сами практические действия начинают создаваться и строиться как реализующие естественные и внутренние потенции предмета деятельности к изменению, зафиксированные в уже имеющихся научных знаниях. Наличие теоретически полученных знаний о возможных и невозможных явлениях объектов позволяют предсказать результаты и последствия новых практических действий, направленных на эмпирические объекты, и сознательно искать такие средства и способы воздействия, которые могли бы реализовать заложенные в объекте потенции. При этом научные знания перерабатываются параллельно в практико-методические или конструктивно-технические знания” (21).

В процесс развития включено все существующее, и все остальные естественные процессы можно рассматривать как элементы развития. Ричард Тарнас, анализируя историю развития западного мышления, пишет о том, что научные открытия в XX веке убедительно доказали, что целостность, единство и многообразие мира есть результат взаимосвязанных процессов развития всех его элементов. Человек также развивается как часть Мира и его отношения с этим Миром, как отношения функционирования есть результат такого развития. Эта мысль не нова. Она составляет ядро идеи всеединства, сформулированной Аристотелем и наиболее полно развернутой в трудах русских философов В. Соловьева, С. Франка, В.И. Плотникова и др.

Выделение развития как основного естественного процесса, определяющего характер педагогических условий, привело к тому, что в современной педагогике генетический подход уже не мог сводиться к осуществлению принципа природосообразности, так как этот принцип не позволяет однозначно определить способы реализации генетического подхода в педагогике.

На выделении **генетического принципа (принципа развития) как основного** особенно настаивают Виктор Иванович Слободчиков и Евгений Иванович Исаев. Посредством этого принципа, во-первых, фиксируется необходимость включения в теоретическое основание педагогических исследований и педагогического проектирования, прежде всего, знаний о всеобщих закономерностях развития, которые помогут сформировать и систему знаний о закономерностях развития человека во всей их полноте, снимающую противоречивость различных антропологических концепций. Во-вторых, - необходимость определения на основе этих знаний не только форм, методов и приемов организации образовательного процесса, но и целей, и содержания образования.

Использование генетического подхода в качестве основного, системообразующего в содержательном плане позволяет выявить объективные основания определения целей и содержания образования, существующего в условиях быстроменяющегося общества.

«Генетическая логика, - пишут Слободчиков и Исаев, - есть, прежде всего, логика выведения, а не постулирования ставшего (или желаемого). С генетической точки зрения, чтобы понять, что есть нечто и объяснить, как оно возможно, необходимо ответить на главные вопросы: **Из чего, как и во что это нечто развивается?** Поиск ответов именно на эти вопросы жестко определяет постановку и центрального вопроса всего генетического анализа: **что развивается?** – и только затем – как? за счет чего? и в каком направлении?» (17, с.140).

Итак, принцип развития, прежде всего, реализуется через генетический анализ, процедура которого организуется следующим порядком вопросов:

- 1) что развивается?
- 2) в каком направлении это развивается?
- 3) как это развивается?
- 4) за счет чего это развивается?

Общая концепция диалектического развития с опорой на методы системного подхода позволила В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву выделить следующие особенности реализации генетического принципа: **«Развивающийся объект рассматривается, во-первых, с точки зрения его внутренней структуры, как органическая совокупность структурных составляющих, как внутренне связанное и функционирующее целое, как система; во-вторых, с точки зрения процесса, как закономерное следование друг за другом во времени совокупности изменений его внутренних состояний; в-третьих, с точки зрения выявления и фиксации качественных изменений в его структуре в целом; в-четвертых, с точки зрения раскрытия закономерностей его развития, законов перехода от одного состояния к другому»** (17, с. 149). Другими словами, реализация генетического принципа предполагает использование знаний о закономерностях развития человека, выявленных и описанных исходя из знаний о всеобщих закономерностях развития.

Наиболее серьезной проблемой реализации генетического подхода в современной педагогике является то, что категориальный аппарат теории развития до сих пор в своей полноте так и не задействован. Применение генетического принципа в педагогике базируется лишь на основе применения отдельных его категорий. В результате такого неполного использования знаний о закономерностях развития получается неполное выявление педагогических условий, обеспечивающих развитие человека.

3. 2. 2. Всеобщие закономерности развития как философско-теоретические основы изучения и проектирования образования, ориентированного на развитие человека как целостности

Применение генетического подхода как основного предполагает использование структурно-генетического метода изучения и проектирования образовательного процесса. А это значит, что модель образовательного процесса как целостности выстраивается через выделение структуры, генетически исходной по отношению к основной функции образовательного процесса, и построения модели её развития. Инвариантная структура такой модели должна отражать условия проявления всеобщих закономерностей развития. Поэтому, для педагогики становятся необходимыми знания о всеобщих закономерностях развития.

В философии существует множество концепций, положительно решающих вопрос об изменчивости мира и его развитии. Среди них выделяют такие основные модели как:

- 1) градуалистская модель развития, предложенная Г. Спенсером (1820-1903);
- 2) модель «творческой эволюции», или «эмерджентизм», разработанная Л. Морганом и А. Бергсоном;
- 3) натуралистическая модель развития, характерная для второй половины XIX века;
- 4) равновесно-интеграционная модель;
- 5) диалектико-материалистическая модель развития, представляющая собой вариант соединения гегелевских идей развития абсолютного духа и материализма К. Маркса.

(Подробнее о моделях см. 2, с. 446-462).

В качестве основной выбрана диалектико-материалистическая модель развития, так как посредством неё были достигнуты значительные результаты в объяснении природы, общества, мышления, бытия в целом.

Развитие как одну из характеристик бытия изучает диалектика. На основании этого диалектику часто определяют как учение о развитии, подчеркивая тем самым факт того, что развивается само бытие и все процессы в нем.

Современное понимание диалектики возникает с начала XIX века, после создания Гегелем универсальной теории познания и учения о бытии. Диалектикой стали называть всеобщий метод познания, который рассматривает все предметы и явления как развивающиеся и взаимосвязанные, а также учение о бытии, основанное на этом методе.

Основные принципы диалектики – принцип развития и принцип всеобщей связи.

Принцип развития отражает понимание развития как атрибута бытия, как тип (форму) движения материи.

В диалектической концепции движение рассматривается как особый противоречивый процесс, сочетающий в себе моменты устойчивости и изменчивости, движение понимается здесь как атрибут материи, включающий в себя все процессы изменения, которые происходят в мире. Как отмечал Гегель, «точно также как нет движения без материи, так не существует материи без движения». (6, с.64.).

Всякое изменение, в свою очередь, есть результат взаимодействия предметов, событий или явлений через обмен материей, энергией, информацией. Именно это, как пишет В.В. Миронов, - позволяет нам исследовать их через энергетические или информационные проявления (19, с. 377).

Для всякого объекта существовать означает взаимодействовать, то есть оказывать влияние на объекты и испытывать на себе воздействие других. Поэтому движение – это всеобщая форма существования бытия, которая выражает его активность и процессуальный характер.

Существуют различные типы и виды изменчивости. Самая общая их дифференциация может быть проведена как их разделение на количественные и качественные.

Количественные изменения – это, прежде всего механические процессы, связанные с перемещением тел, изменением их энергии.

Качественные изменения связаны с изменением структуры предмета, его превращения в другой предмет. Качественные изменения бывают обратимые и необратимые. Обратимые изменения состояний предметов характеризуют процессы функционирования. Необратимые качественные изменения характеризуют процессы развития.

Развитие – закономерное, направленное, необратимое качественное изменение материальных и идеальных объектов. Одновременное наличие этих свойств отличает развитие от других изменений

С проблемой направленности развития связано понимание прогресса как развития от низшего к высшему. Оно не может быть принято как универсальное. Применение понятия прогресс обретает смысл только при условии уточнения его значения применительно к конкретным системам. Так как, что для одного объекта может быть рассмотрено как высшее, для другого может быть худшим.

Принцип всеобщей связи отражает понимание мира как организованного и упорядоченного, в котором все связано со всем.

Под связью понимается зависимость между явлениями, отражение взаимообусловленности их существования и их изменений. Связи не существует без взаимодействия. Взаимодействие существует как процесс воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояний, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Взаимодействие носит объективный, универсальный и активный характер. Без изучения взаимодействия нельзя

понять ни свойств, ни структуры, ни законов действительности. Без выяснения форм и содержания различных видов связи и взаимодействия в природе и обществе невозможно понять развитие. Развитие любого объекта происходит в его отношениях с другими объектами. Изменение характера внешних для объекта отношений приводит к изменению его структуры, т.е. внутренних отношений, а, следовательно, и его качеств.

В современной философии утвердилось понимание объекта развития как системно организованного, причем сохраняющего системный характер своей организации на любом этапе развития. Такой подход к изучению развития наиболее совместим с целями педагогических исследований, также организуемых в рамках системного подхода.

Работы А.Н. Аверина, Л.М. Андрюхиной, Г.И. Бондарева, В.В. Байлук, Ю.С. Вяткина, И.Я. Лойфмана, В.В. Миронова, А.Ф. Коломойцева, В.И. Плотникова и др., позволили выделить наиболее значимые характеристики всеобщих закономерностей развития, и описать их через следующие положения:

1. Любой **системный объект** представлен какими-то **элементами** (единицами) и **взаимосвязями между ними**, т.е. имеет определенную **структуру** (форму существования), состояние которой характеризуется как **качество**.

Качество - это характеристика состояния объекта, отражающего его структуру.

2. **Новое качество объекта**, появляющееся в результате развития характеризует **новую форму его существования**. Качества объекта, сменяющие друг друга в процессе развития и характеризующие основные этапы этого процесса, отражают различное состояние структуры этого объекта, то есть различное состояние его элементов и взаимосвязей между ними.

3. Любой **развивающийся объект характеризуется** посредством системных и сущностных (родовых) качеств, а также качеств своих отдельных элементов, которые находятся между собой во взаимосвязи и взаимозависимости. Каждая система качеств отражает состояние отдельных элементов объекта, структурное объединение которых характеризуется через системное качество. **Системное качество** характеризует состояние объекта как целостности. Системное качество может характеризовать измененное состояние объекта как целостности, но в то же время, характеристику любого объекта составляют и такие системные качества, по которым этот объект отличается от объектов другого рода или вида – это **родовые системные качествами**, которые принято называть **сущностными качествами**. Родовые системные качества неизменны, т.е. всегда присущи объекту, а, следовательно, говорят о существовании **инвариантной структуры объекта**, которая сохраняется при любых его изменениях, носящих нормальный характер, то есть, не являющихся патологическими

изменениями. Существование инвариантной структуры объекта позволяет выявить **инвариантную структуру развития этого объекта**.

Родовые системные качества отличаются от просто системных качеств объекта. Последние отражают такие изменения объекта, которые не затрагивают инвариантной структуры, но характеризуют разные формы, т.е. модификации её существования, возникающие на разных этапах развития объекта.

4. Развитию это разворачивание сущности объекта, т.е. это переход от возможного к действительному.

Действительное – это «наличное бытие объекта» (Гегель), это актуальное бытие. Возможность – это потенциальное, т.е. еще не реализованное бытие.

«Истинное есть целое, - пишет Гегель, - Но целое есть только сущность, завершающаяся через свое развитие» (6, с. 10).

5. **Условия возникновения новых системных качеств** объекта складываются в процессе его функционирования, который тесно связан с процессом развития и представляет собой внутреннюю основу всякого развития.

Функционирование - это циклическое воспроизводство качеств объекта, это всегда действие объекта и его взаимодействие с другими объектами. Качество функционирующего объекта проявляется вовне, т.е. при установлении **внешних связей** объекта с другими объектами. В то же время, качество объекта, воспроизводимое при его функционировании, есть характеристика **внутренней структуры объекта** – его элементов и взаимосвязей между ними, т.е. при функционировании реализуются связи между элементами объекта, т.е. **внутренние связи**.

Момент взаимосвязи всех явлений рассматривается как **отношение**, в таком смысле это понятие будет использоваться и в настоящем исследовании. Объекты, находящиеся в отношении, называются **относящимися сторонами**.

6. Форма проявления качеств объекта при его функционировании различна и характеризуется как **свойства объекта** (Г. Гегель). Характер свойств объекта определяется не только тем качеством, которое они выражают, но и свойствами того, с чем объект вступает во взаимодействие. Это явление объясняется тем, что никакое качество объекта не проявляется в отношении отдельно от других его качеств, т.е. форма проявления каждого качества всегда складывается на основе интеграции различных качеств объекта. В отношении объекта с различными другими объектами проявляются и различные комплексы его качеств, т.е. возникают различные, возможно новые, связи между его элементами.

7. Если в ходе **функционального взаимодействия** внешние условия, а, значит, и внешнее отношение изменяются, это приводит и к изменению внутренних отношений, т.е. отношений между элементами объекта. При этом

в изменениях как внешних, так и внутренних отношений, характерных для процесса развития, выделяют несколько моментов.

Впервые моменты развития были выявлены Г. Гегелем, который с позиций объективного идеализма разработал целостную концепцию развития человеческого духа, человеческой культуры. Он характеризует развитие через выделение следующих моментов: 1) единое, 2) раздвоение единого как процесс преобразования тождественного, сначала в *различное* затем в *противоположное* а затем и в *противоречивое*, 3) возникновение в результате разрешения противоречий **нового единого**.

Единое – момент развития, начало новой ступени существования объекта, для которого характерно единство старых и новых качеств объекта. Для Гегеля это мыслимое единство, это сочетание моментов разрушения элементов старой системы и моментов преемственности, то есть сохранения свойств старой системы при обогащении их новым качеством.

Подход Гегеля при всех его интерпретациях и изменениях в целом остается одинаковым во всех философских концепциях, стоящих на позиции целостного описания мира. Применительно к материальному миру развитие объектов, явлений можно представить как изменение характера их отношений (как внешних, так и внутренних), в котором выделяет те же моменты, образующие инвариантную структуру процесса развития:

1) **единое, или тождественное** - это непротиворечивое отношение между объектами, выступающими сторонами отношения (относящимися сторонами), в котором их свойства гармонично согласуются, т.е. свойства одного объекта тождественны необходимости другого объекта. Объект в том определенном отношении, которое складывается как единое (обозначим его как основное), также существует как единое. Это значит, что свойства одних элементов объекта непротиворечиво согласованы со свойствами других элементов, по отношению к его внешней функции в основном отношении.

При этом рассматриваемый объект кроме основного отношения находится еще и в других отношениях, которые могут характеризоваться как раздвоение единого. Относящиеся стороны в этих отношениях проявляют себя либо как различные, либо как противоположные, либо как противоречивые. Эти внешние для объекта отношения приводят к преобразованию качеств некоторых его элементов. Проявление таких качеств в отношении единого приводят к его раздвоению, т.е. к разрушению установившихся отношений.

2) **раздвоение единого** – это процесс преобразования тождественного, это разрушение гармоничного отношения:

- сначала в *различное*, когда объекты основного отношения начинают проявлять себя как различные, т.е. свойства одного начинают отличаться от тех, которые необходимы другому или от тех, которые необходимы этому одному в отношении с другим. Возникновение таких свойств, разрушающих единое, связано с возникновением под воздействием

других отношений новых качеств элементов объекта, отличных от тех, которые были и обеспечивали гармонию. При этом воздействие старых качеств элементов в основном отношении преобладает, что обеспечивает устойчивость этого отношения. На этом этапе изменения отношения изменение качеств элементов объекта происходит не только под воздействием сторонних отношений, но и под воздействием того различного, которое проявляется в основном отношении. Такие новые качества элементов образуют предпосылки возникновения нового качества объекта в целом, позволяющего установится новому единому.

- затем в *противоположное*, когда объекты в основном отношении начинают проявлять себя как противоположные, т.е. свойства одного объекта начинают выступать как совершенно несходные с тем, что необходимо другому, или с тем, которые необходимы этому одному в отношении с другим. Это происходит за счет количественного накопления качеств элементов объекта, отличающихся от тех, которые были в отношении единого. В то же время достаточное влияние оказывают старые качества элементов объекта. За счет этого сохраняется внешнее основное отношение, но степень его устойчивости уменьшается. Как реакция на возникновение противоположного в основном отношении происходит дальнейший количественный рост новых качеств элементов, т.е. накопление предпосылок возникновения нового качества объекта в целом.
- а затем и в *противоречивое*, когда между объектами возникает отношение, при котором свойства одного становятся несовместимы со свойствами другого - одно исключает другое. Количественное накопление качественных изменений элементов объекта к этому моменту превышает меру, которая делала основное отношение устойчивым. Сочетание новых и старых качеств элементов начинают проявляться в основном отношении как свойства, несовместимые со свойствами другого объекта – отношение на грани распада. Если к этому моменту во внутренних отношениях произошло накопление предпосылок - качественных изменений элементов объекта, достаточных для возникновения такого нового качества объекта, которое привело бы к разрешению возникшего противоречия, то происходит перестройка отношений между элементами объекта: разрушается старая структура объекта и возникает его новая структура, которая проявляется как это качество. Новая структура объекта, проявляющаяся как его новое качество, образуется на основе согласования новых и старых качеств элементов объекта. Таким образом, в новом всегда содержится старое. А моменты разрушения диалектически сочетаются с моментами преемственности, т.е. сохранением свойств старой системы при обогащении её новым качеством.

Если достаточное количество предпосылок возникновения нового качества не образовалось к моменту обострения противоречия в основном отношении, то либо распадается это отношение, а объект в целом не развивается, что может рассматриваться как задержка развития, либо распадается сам объект – необратимо разрушается его структура, что означает срыв развития и также ведет к распаденю отношения.

3) возникновение в результате разрешения противоречий **нового единого**, т.е. новой формы непротиворечивого отношения между относящимися сторонами. Установление такого отношения происходит в результате возникновения нового качества объекта, воспроизводство которого приводит к преодолению возникшего противоречия.

8. Описанные выше процессы, характеризующие основные моменты развития, были закреплены как **всеобщие законы развития**, как законы диалектики.

Законы диалектики впервые были выявлены Гегелем. В философии они рассматриваются и как законы развития понятий (как у Гегеля) и как **всеобщие законы развития**: 1) закон отрицания отрицания; 2) закон перехода количества в качество, 3) закон единства и борьбы противоположностей. Эти законы не существуют оторвано друг от друга, а реализуются как компоненты общего процесса развития. Описание этих законов – это описание аспектов развития, существующих в единстве.

По Гегелю **закон отрицания отрицания** отражает следующее: движение (развитие) происходит через двойное отрицание, т.е. преодоление одной формы другой, вырастающей из отрицания первой.

Закон отрицания отрицания можно разъяснить следующим образом: В отношениях противоречия каждая из относящихся сторон начинает отрицать другую, но в процессе развития это отрицание приводит к возникновению нового отношения единого (новой связи), это означает, что произошло изменение качеств отрицающего. Таким образом, новое состояние относящейся стороны, характерное для отношения нового единого, отрицает её старое состояние, характерное для отношения противоречия.

Закон отрицания отрицания также означает, «что в любом процессе развития каждая последующая ступень является, с одной стороны, отрицанием предшествующей ступени (через отрицание каких-то свойств и качеств), а с другой - отрицанием этого отрицания, так как воспроизводит в изменившемся предмете, на новой ступени, в новом качестве некоторые свойства и качества отрицаемого предмета. В процессе любого развития диалектически сочетаются моменты разрушения элементов старой системы и моменты преемственности, то есть сохранения свойств старой системы при обогащении её новым качеством. **Закон отрицания отрицания выступает прежде всего как синтез, то есть достижение нового качественного содержания не путем их простого суммирования, а за счет преодоления**

противоречивых сторон. Это дает основание в более общей форме обозначать его как «закон диалектического синтеза» (19, с. 384-389; 2, с. 463-473)

Закон перехода количества в качество выражает взаимосвязь между количественными и качественными изменениями. Этот закон, применительно к объектам и явлениям действительности, характеризует следующее: количественное накопление качественных изменений как элементов предмета, так и факторов его существования, приводит к возникновению нового качества этого предмета, таким образом, в процессе развития количественные изменения переходят в качественные. Новое качество предмета создает новые возможности количественных изменений.

Закон единства и борьбы противоположностей выражает сущность процесса развития и говорит о том, что развитие основано на наличии противоречий во внешних и внутренних отношениях любого предмета. Причем развитие представляет собой процесс не только разрешения противоречий, но и создание новых. Поэтому развитие носит бесконечный характер.

9. Пока возникающие противоречия не приводят к изменению структуры всего объекта, т.е. к возникновению нового системного качества, их относят к **противоречиям функционирования**. Для них характерно то, что все изменения внешних и внутренних условий существования объекта происходят в рамках меры, что обеспечивает сохранение соотношения его элементов. О **превышении меры** говорит разрушение имеющейся структуры объекта, которое происходит при изменении соотношения сторон внутренних отношений, когда «...первоначально превалирующая, господствующая противоположность все более теряет это свое положение, а первоначально подчиненная, напротив, набирает силу» (4, с. 48). Такой характер отношений составляет уже специфику **противоречий развития**, для которых характерно изменение соотношения противоположных сторон, приводящее к возникновению новых связей между элементами и даже новых элементов, т.е. новой структуры объекта, которая характеризуется новым системным качеством. Таким образом, в определенный момент противоречия функционирования переходят в противоречия развития, которые разрешаются через возникновение новой структуры объекта, а значит через возникновение у него нового системного качества.

10. Описание процедуры возникновения нового наиболее точно может быть осуществлено через категории «**предпосылки**», «**условия**», «**начало**». Наиболее убедительной представляется точка зрения В.И.Плотникова:

Как предпосылки рассматривается то, что определяет возникновение нового. Чаще всего о предпосылках говорят как об условиях, но использование понятия «предпосылка» позволяет точнее характеризовать условия развития объектов.

Посредством категории «предпосылки» обозначается то, что уже выделено, познано как обуславливающее развитие объектов. Оно выработано для постижения исторического процесса в его глубинной необходимости, т.е. обозначает наличное бытие, понятое в его единстве.

Категория «условия» объясняет «наличное бытие» в его соотношении с иной безразличной для него непосредственностью (Г.Гегель), т.е. она обозначает лишенное единства многообразие наличного бытия по отношению к любому, выделенному из него явлению или событию

Так как возникновение нового определяется внутренними и внешними отношениями развивающегося объекта, то и предпосылки могут быть дифференцированы как внешние и внутренние.

В зависимости от временного отношения к акту возникновения выделяют три основных вида предпосылок: общие, основные и непосредственные.

В качестве **основных предпосылок** выступает то, что обуславливает воспроизводство и развертывание сущности объекта и сохраняется в силу этого на всех этапах его развития. В качестве такового во внешних для объектов отношениях всегда выступают какие-либо определенные объекты, а также определенные формы этих отношений. Во внутренних отношениях – те стороны (элементы) объекта как целостности, взаимодействие которых проявляется как его сущностное качество. Например, в качестве основных предпосылок развития человека с одной стороны выступает природная и социокультурная стороны бытия человека, а с другой, во внешнем отношении - как объекты могут быть выделены другие люди и объекты природы, а как форма отношений – культурно-опосредованное отношение (деятельность). Таким образом, основные предпосылки определяются по отношению к сущности объектов и к направленности развертывания этой сущности в процессе существования.

Общие предпосылки развития объекта выявляются по отношению к таким его качествам, которые характеризуют определенные общие этапы развертывания сущности этого объекта, т.е. определенные этапы его развития.

Как **общие предпосылки возникновения нового качества у какого-либо объекта** выступают те тенденции изменений основных предпосылок, которые возникают в отношении развивающегося противоречия и приводят к возникновению этого нового. Другими словами, как **общие предпосылки выделяется то, «что по отношению к будущему результату возникновения нового выступают в форме тенденции, определяющейся развитием противоречий старого качества»** (13, с. 105). Например, общими внешними предпосылками возникновения новых качеств личностной культуры человека являются тенденции изменений природной стороны, выражающиеся в ухудшении природных условий жизни, и тенденции изменений социокультурной среды, выражающиеся в усложнении техники,

нарастании количества информации, увеличение межкультурных контактов и т.п.

Общие предпосылки возникновения нового качества объекта можно выявить только через изучение тенденций изменений того, что выступает для этого объекта основными предпосылками, и выделению из них тех, которые приводят к возникновению нового качества объекта.

«Исследование общих предпосылок, т.е. формы, в которой они существуют до появления нового, дает возможность понять предельные состояния старого, необходимость выхода за границы старого, и в этом смысле – абстрактную необходимость возникновения нового. Ни форму возникновения нового, ни его саморазвитие общие предпосылки, однако, не определяют» (13, с. 105).

К **непосредственным предпосылкам** относятся те элементы и те их качества, сцепление которых образует новую структуру объекта, т.е. его новое качество. Непосредственные предпосылки – это та форма существования общих предпосылок, которая приводит к возникновению нового. «**Непосредственные предпосылки** по отношению к результату возникновения нового выступают в форме превращения, т.е. в виде самого процесса становления новой формы, нового типа структурного сцепления» (13, с.105). Например, непосредственными предпосылками возникновения базиса личностной культуры выступает с природной стороны бытия человека - наглядно образное мышление, с социокультурной стороны бытия человека - личностный опыт, отличающийся: 1) картиной мира, сформированной на уровне представлений и позволяющей принимать самостоятельные решения и организовывать самостоятельную деятельность в ближайшем окружении; 2) освоенными средствами и способами деятельности, позволяющими самостоятельно организовать деятельность в ближайшем, знакомом для человека окружении; 3) ценностями социально-значимого, которые проявляются как общее стремление делать то, что одобряют значимые взрослые.

«Исследование непосредственных предпосылок есть наиболее ответственный и трудный аспект познания, связанный с необходимостью понимания противоречия нового типа в момент его появления. Знание непосредственных предпосылок есть одновременно понимание конкретной необходимости возникновения нового и той специфической формы, которая определяет его саморазвитие».

«Превращение безразличной непосредственности условий в существенное опосредование основания и есть **акт возникновения нового**, «грань», отделяющая новое от старого, «**начало**» принципиально нового бытия.... Условия и непосредственные предпосылки в действительности могут совпадать и совпадают друг с другом, но для этого они должны друг в друга превратиться. Если говорить точнее, то превращаются общие предпосылки в непосредственные, но процесс этот *обусловлен*, т.е. ограничен

наличным бытием, его реально существующим многообразием, конкретным сочетанием и взаимодействием необходимого и случайного.

Непосредственные предпосылки складываются в результате предельного развития общих предпосылок на конкретном материале наличных условий. Формой существования непосредственных предпосылок является процесс складывания специфических противоречий на фундаменте столь же специфического наличного субстрата» (13, с.105).

11. Для любой структурной перестройки объекта, то есть возникновения любого нового системного качества, необходимым является, во-первых, наличие определенного комплекса непосредственных предпосылок, который формируется из общих внешних и внутренних предпосылок, а, во-вторых, их обязательное соединение (сцепление) между собой, которое проявляется как возникновение новых связей между элементами объекта, т.е. возникновением его новой структуры.

Постепенное образование предпосылок за счет роста объекта (качественных изменений его элементов, происходящих в результате разрешения функциональных противоречий) и за счет изменений среды, с которой взаимодействует объект, создает возможность для существенного изменения, т.е. изменения качеств объекта как целостности, трактуемого как его развитие. Наличие предпосылок развития какого-либо объекта создает лишь возможность возникновения нового качества этого объекта, и только их сцепление приводит к самому возникновению. Сцепление предпосылок позволяет **возможному** стать **действительным**. Таким образом, **возникновение нового** является формой перехода от возможного к действительному. Сцепление непосредственных предпосылок развития человека происходит в деятельности, т.е. в культурно опосредованном отношении. Такое сцепление может произойти и случайно, но может быть и специально организовано. В этом случае мы можем говорить об управлении развитием.

12. **Возникновение** нового качества объекта создает оптимальную форму его внешних и внутренних отношений (взаимосвязей) в условиях и в момент этого возникновения. Это объясняется тем, что само сцепление предпосылок представляет собой возникновение новой структуры отношений, и происходит как установление состояния тождества относящихся сторон в отношении, когда их свойства наиболее адекватно согласованы друг с другом. Это состояние можно характеризовать как единство относящихся сторон, но оно не может быть продолжительным. Относящиеся стороны находятся во взаимосвязи не только друг с другом. Для других же отношений может быть характерно наличие противоречий, которые, как мы выяснили выше, неминуемо приводят к изменениям. Любое же изменение одной из сторон оптимально сложившегося отношения приводят к «раздвоению единого» (12, с. 9). Момент раздвоения единого характеризуется как **начало** движения. Это начало может быть началом

возникновения нового объекта, или началом нового этапа развития уже существующего объекта. Когда новое качество воспроизводится во внутренних и внешних отношениях, возникает сначала различие, оно приводит к возникновению противоположностей и, наконец, к противоречию. Вся эта смена состояний отношения в процессе функционирования приводит к разрешению противоречий функционирования, в результате которых возникает новый комплекс предпосылок, создающий возможность для возникновения нового системного качества. Но этот же момент, возникновение означает начало уничтожения вновь возникшего, что приводит к необратимости изменений. То есть, процессу **возникновения** постоянно сопутствует процесс **уничтожения**. Они обуславливают друг друга и существуют только в единстве (8, с. 86-87, 13, с. 87).

3. 2. 3. Генетический подход в педагогике как следование принципу развития

Применение генетического подхода при проектировании и организации образовательного процесса выражается в ориентации педагогов на принцип развития. Принцип развития, определяющий порядок построения образовательного процесса, фиксирует обусловленную всеобщими закономерностями развития необходимость в определенном порядке организации проектировочной (исследовательской) деятельности педагогов.

Реализация **принципа** развития при изучении и проектировании образовательного процесса предполагает выполнение педагогами следующих **правил**:

1. Рассматривать в образовательном процессе воспитанника (обучающегося) как генетически исходную структуру, т.е. как развивающийся объект.
2. Рассматривать в качестве развивающегося объекта в образовательном процессе человека как целостности, а в качестве предметов развития – развитие основных его элементов;
3. Определять цели образования на основе:
 - определения общей для всех людей направленности развития человека как такового,
 - определения общих для всех людей этапов развития человека как такового и его качественных характеристик, возникающих на каждом этапе этого развития.
4. Ориентировать образовательный процесс на возникновение качеств, характеризующих новые этапы в развитии человека, а не на уничтожение нежелательных.
5. Определять содержание образования на основе знаний об основных предпосылках развития человека как такового.

6. Ориентировать свою деятельность на создание общих и непосредственных предпосылок (необходимых условий) последовательного возникновения системных качеств, характеризующих человека как такового на основных этапах его развития.

Положения, записанные как правила организации деятельности педагогов, являются в то же время описанием **модели образовательного процесса**, выстроенной на основе знаний о всеобщих закономерностях развития. Эта модель является основным результатом применения генетического подхода в педагогике в качестве основного, т.е. системообразующего.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Почему при изучении и проектировании образовательного процесса, в первую очередь ориентированного на развитие человека, генетический подход выступает основным?
2. Дайте историческую ретроспективу применения генетического подхода в педагогике.
3. Выполнение каких требований при изучении и проектировании образовательного процесса обязательно при применении генетического подхода?
4. Какие положения диалектической теории развития выступают философско-теоретическими основами изучения и проектирования образовательного процесса, ориентированного на развитие человека как целостности?
5. Какие действия при изучении и проектировании образовательного процесса предполагает ориентация на принцип развития?

Литература

1. Аверин А.Н., Андрюхина Л.М. Развитие и рост. / Диалектика прогрессивного развития. - Свердловск: УГИ, 1976. - С. 52-60.
2. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия. – М., 1997.
3. Байлук В.В. Детерминация развития. / Диалектика прогрессивного развития. - Свердловск: УГИ, 1976. - С. 60-66.
4. Бондарев Г.И. О противоречиях функционирования и развития. / Диалектика прогрессивного развития. - Свердловск: УГИ, 1976. - С.44-52.
5. Вяткин Ю.С. Системная обусловленность развития. / Диалектика прогрессивного развития. – Свердловск: УГУ, 1976, - С.79-84.
6. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – Т. 2. – Философия природы. – М., 1975.
7. Категории диалектики (теоретико-методологические проблемы): цикл лекций // Под ред. И.Я. Лойфмана. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2003. – 255 с.
8. Коломойцев А.Ф. Диалектика возникновения и уничтожения в процессе развития. Диалектика прогрессивного развития. - Свердловск: Изд-во УГИ, 1976. - С. 85-93.
9. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. - Самара. 1994.
10. Краевский В. В. Методология педагогики: анализ с позиции практики // Советская педагогика. - 1988. – № 7. - С. 23 - 29
11. Лойфман И.Я. Развитие как базисная категория диалектики. Диалектика прогрессивного развития. - Свердловск: Изд-во УГИ, 1976. - С. 13-19.
12. Плотников В.И. Сущность развития как методологическая проблема. Диалектика прогрессивного развития. - Свердловск: Изд-во УГИ, 1976. - С. 3-13.
13. Плотников В.И. Социально-биологическая проблема. – Свердловск: Из-во УГИ, 1975. – с. 191.

14. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. - М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. - 432 с.: ил.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
16. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика – М.: Владос, 2002. – в 2-х ч.
17. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
18. Философско-психологические проблемы развития образования // Сер.: Теория и практика развивающего обучения / Под. ред. В. В. Давыдова, - М.: ИНТОР, 1994. - с. 128.
19. Философия / Под ред. Зотова А.Ф., Миронова В.В., Разина А.В.. – М., 2003. - с. 384
20. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Высш. шк., 1990. - 576 с.
21. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. - М.: Школа. Культура. Политика, 1995. - 800 с.

3.3. Философские основы антропологического подхода в педагогике

3.3.1. Философские основы стратегий образования, складывающихся на основе антропологического подхода

Применение антропологического подхода в педагогике связано с использованием в качестве основания построения целостного образовательного процесса знаний о закономерностях тех сторон **развития** человека, которые выделялись как ведущие в этом процессе. В зависимости от того, что считалось детерминантой развития человека, формировались следующие основные подходы и модели организации образования и воспитания:

- 1) модель социоцентристского образования и воспитания,
- 2) модель теоцентристского (религиозного) образования и воспитания,
- 3) модель антропоцентристского образования и воспитания.

Философские основы образования, разрабатываемые Платоном, Аристотелем, Томасом Мором (1478-1535), Томмазо Кампанеллой (1568-1639), Поль Анри Гольбахом (1723-1789) и др. строились на соотнесении целей образования с целями развития общества. Это породило **социоцентристские модели** образования.

Философия средних веков (Аврелий Августин (354-430) – «О христианском учении») выработала философские основания **теоцентрической модели образования**, для которой характерна ориентация на цели совершенствования человека в соответствии со Словом божьим – заповедями.

Антропоцентристская модель образования стала формироваться на идеях Жан Жака Руссо (1712-1778), Николая Александровича Бердяева (1874-1948) и др., объявившие личность и её свободу целью самой себя.

Названные модели образования существуют в различных модификациях. Так в педагогике можно выделить модели личностно-ориентированного образования, сложившиеся и в рамках социоцентристского, и в рамках антропоцентристского, и в рамках теоцентристского подходов.

В то же время, в философии разрабатывались идеи образования, ориентированного на развитие человека как целостности, образования, раскрывающего смысл человеческой жизни (смысло-ориентированное образование) (педагогика смысла). Основанием возникновения модели такого образования являются труды таких философов, как Иммануил Кант, Вильгельм Виндельбанд, Карл Риккерт, Карл Маркс, Макс Шелер, Николай Гартман, Борис Вышеславцев, Владимир Соловьев, Семен Франк, Иван Ильин и др. Модель образования, ориентированного на развитие человека как целостности и на смысл его жизни, преодолевает ограниченность любых «измов». Результатом такого образования должна стать предельная универсальность человека, совпадающая с его предельной уникальностью.

В 20-30-е годы XX века в западной педагогике в работах Г. Ноля, А. Хута, А. Фишера, В. Лоха, Й. Дерболава, Г. Рота, А. Флитнера, М. Лидтхе и др. стала разрабатываться идея синтеза педагогики и философской антропологии на основе целостного понимания человека.

«В 70-80-е годы XX века философско-педагогическая антропология становится широким международным течением, представители которого стали разрабатывать единую теорию «человека воспитанного». Предмет новой отрасли знания определялся как раскрытие сущности человека в **воспитании**, а последнее как **особая форма целостного бытия человека**, имеющего ряд фундаментальных характеристик», которые выделялись на основе выявления онтологических оснований различных психологически-духовных феноменов воспитания: советование, встреча, риск, срыв, кризис и т.д. (6, с. 133).

Названные философско-антропологические исследования, выстраиваемые на основе целостного понимания человека, отличались разноплановостью рассмотрения этой целостности. Так у одних внутренняя детерминация всех свойств человека выводилась из его духовной сущности, а у других – из природно-биологической. Отсутствие единого подхода к пониманию феномена целостного формирования человека привело к возникновению разнообразных концепций воспитания. Общим недостатком этих концепций является недооценка социальной стороны воспитания, обусловленная представлениями о том, что социальность не является существенным качеством человека.

Одним из примеров реализации стратегии образования и воспитания целостного человека является также **концепция целостной школы**, разработанная канадской и немецкой педагогикой. Методологическим основанием этой концепции является ряд учений и идей современного

естествознания, в частности **синергетики**. К числу представителей данной концепции относятся канадские ученые Р. Рамзей, Л. Смит, Б. Тейлор-Холдон, К. Тиндал и немецкие ученые Г. Рёдер, Х Рёдер, Г. Брюнгер, выпустившие книгу «Целостная школа». В качестве главной цели воспитания авторы этой концепции выдвигают «воспитание в духе широкой социальной коммуникабельности, интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, формирование развитой, свободной и позитивно настроенной личности» (22, с. 111).

В нашей стране философские основы педагогики на основе понимания человека как целостности разработаны заведующей кафедрой философии Курганского государственного университета И. Н. Степановой. Её концепция социально-культурного производства человека как субъекта базовых, родовых свойств опирается на идею многоуровневой сущности человека и его воспитания (12).

3.3.2. Понимание природы человека как основание разработок моделей личностно-ориентированного образования в современной России.

В конце 70-х годов широкую известность получил доклад Римскому клубу «Нет пределов образования», в котором были выделены основные типы образования («поддерживающий тип», «инновационный тип») и описаны их характеристики. Основное отличие этих моделей заключается в том, что в первом случае образование направлено на «поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы», а во втором – на подготовку людей, способных «вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду». Формирующийся в конце 20-го века новый тип образования «помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации» (3, с. 3, 4). То есть, была зафиксирована необходимость подготовки человека не к воплощению какой-то идеальной модели общества, которая была создана в прошлом или в настоящем, и, следовательно, и в том и другом случае являлась воспроизводством существующего уровня развития культуры какого-либо социума, а к решению общественных и личностных проблем как актуальных, так и прогнозируемых на основе создания новых социально-культурных способов их разрешения. Таким образом, образование стало действительно ориентироваться на будущее.

Так как переход на новый тип образования сопровождался отходом от социоцентристской модели образования, то на первый взгляд казалось очевидным, что если направленность на решение общественных проблем не помогала разрешить проблемы отдельного человека, а, напротив, только

увеличивала и усугубляла их, то образование должно обеспечить подготовку человека к решению личностных проблем. Причем в основе такой подготовки должна лежать не опора на имеющийся общественный опыт как основное средство личностных проблем, а актуализация потенциала личности, осуществляемая в процессе её саморазвития. Актуализировавшийся потенциал личности проявляется в её качествах, следовательно, процесс образования должен быть направлен на создание условий возникновения качеств личности, позволяющих ей успешно разрешать все возникающие проблемы.

Для того чтобы определить необходимый набор качеств личности, как правило, обращаются к науке, философии, религии, предлагающим свою трактовку понимания личности. Выделенные качества личности становятся ядром модели образованности, то есть модели основного продукта образования. Эти же качества представляются как ценности, которые должны определять направленность поведения и деятельности учащихся. Таким образом появляются антропоцентристские модели образования, в которых человек объявлен целью самого себя. Для этих моделей характерна позиция: «Если каждый решит свои проблемы, то и общественные проблемы будут решены».

Первые теоретические основания такой модели образования во второй половине 20-го века в отечественной педагогике были сформированы группой ученых, в которую вошли А.С. Арсеньев, Э.В. Безчеревных, В.В. Давыдов, Р.Р. Кондратов, Ф.Т. Михайлов. Они изложены в монографии «Философско-психологические проблемы развития образования», вышедшей в 1981 году. Было обращено внимание на необходимость развития личности, способной самостоятельно решать возникающие перед ней проблемы. При этом, результаты развития виделись в освоении человеком форм деятельности, основу которых составляло теоретическое мышление. Развитие личности было выделено в качестве приоритетной для образования задачи, и при этом говорилось, что «...личность не может определяться никакими внешними целями (внешней целесообразностью)» (14, с. 37). Ведущей была выделена следующая позиция: «Человек, чтобы развиваться как личность, должен иметь в качестве цели себя самого» (14, с. 42). При этом в результате образования предполагается получить совпадение личностных и общественных интересов, так как «последние и есть собственные интересы личности, которые сами опять-таки являются целью общественного развития» (14, с. 20).

Воспитание при этом подходе рассматривается «как всеобщая форма развития личности» (14, с. 11). При этом предполагалось, что развитие и усвоение всеобщих духовных потенций предметной деятельности общественного человека осуществляется в освоении форм деятельности, организованной по типу всеобщего труда, в котором «каждый его участник выступает в своих личностных характеристиках и производит уникальный,

причем целостный продукт, что обусловлено «частью кооперацией современников, частью использованием труда предшественников (14, с. 18-19).

Эти теоретические положения были практически реализованы в модели развивающего обучения, разработанной В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным. В то же время они дали толчок для появления других моделей образования, в которых объявлялась независимость личности от общества. К ним можно отнести педагогические системы Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Г.К. Селевко, О. Газмана и др. На этих же позициях строится современное дошкольное образование.

Говоря о развитии независимой от общества личности, исследователи не могли определить развиваемые у личности качества, не опираясь на какую-либо модель социального устройства. Во-первых, было необходимо выделить какие-либо качества в качестве системообразующих, определяющих ценностную ориентацию человека. Во-вторых, качества личности обозначаются посредством понятий, а это значит, что педагогам необходимо определиться с тем, на какие формы проявления этих качеств, зафиксированные на уровне представлений, им необходимо ориентировать воспитанников. Поэтому, модели образования, теоретически построенные как антропоцентристские, при реализации либо преобразуются в социоцентристские, либо с самого начала приобретают характеристики теоцентристских. Но и теоцентристские модели образования не могут обойтись без разъяснения божественных заповедей, которые даются людьми, причем, учитывая долгий период атеистического воспитания, плохо к этому подготовленными и в конечном счете также опирающимися на пережитый опыт определенных социально-культурных отношений.

Такие социоцентристские или теоцентристские модели образования, получаемые на базе антропоцентристских, опасны тем, что практически воспроизводящаяся в них модель общественных отношений **остается скрытой** и, следовательно, авторы образовательных программ и педагогической практики абсолютно свободны в трактовке того, что обозначают те или иные ценности. Но допустима ли такая произвольность в конкретизации ценностных ориентаций самого образования и ценностных ориентаций отдельных людей? Разрешит ли все проблемы человека следование принципу, выделенному в качестве основополагающего в учебном пособии «Педагогика» Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича, в котором в содержание понятия «личность» введена следующая характеристика: «Личность ответственна за свой выбор перед собой и Богом, чьи нравственные постулаты являются единственным ориентиром и ограничителем свободы»? (1, с. 46). На эти вопросы не получено достаточно убедительных ответов, а вместе с тем, модели педагогических систем, строящих воспитание

подрастающего поколения на основах антропоцентризма и теоцентризма активно внедряются в педагогическую практику.

В то же время в отечественном образовании продолжают развиваться педагогические теории, которые отходят от позиций социоцентризма, но придают огромное значение социально-культурному опыту предыдущих поколений людей, стремясь найти основы оптимального сочетания интересов человека, общества и государства. Основой для развития таких моделей стали исследования таких ученых как В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.К. Журавлев, Л.В. Занков и др. Еще в 80-е годы начатая ими работа по формированию содержания образования строилась на позициях взаимообусловленности общественного и личностного опыта, но первоначально общественный опыт рассматривался как то, что полностью определяет характер опыта личностного.

В 90-е же годы было обнаружено, что быстрый темп общественного развития порождает идейно-нравственный хаос и приводит к возникновению в системе образования социально-мировоззренческого вакуума. И.Я. Лернер пишет о том, что этому «должны быть противопоставлены начала, способные дать личности возможность выбора, молодому поколению – социально эффективную духовную направленность» (7, с.70). Создание такой направленности И.Я. Лернер видит в определении ориентиров воспитания на основе выделения «глобальных проблем человечества и соответствующие их решению глобальные ценности» (7, с. 8). «Это оправдано тем, пишет он, - что глобальность интересов и забот стала в XX веке характерной чертой всех регионов, всех государств и социальных организаций. Если глобальные проблемы возникли в новейшее время (демографические, энергетические, экономические и др.), то глобальные ценности, объективно существующие в скрытом виде всегда, открылись человечеству к концу XX века с достаточной очевидностью для большинства. В основе этих ценностей – осознание единства исторических судеб человека и природы, земли и космоса, интенсификация макро-хозяйственных связей, взаимозависимость политических процессов, техники, науки и культуры» (7, с. 8). Как самую опасную из числа глобальных проблем современности, И.Я. Лернер выделил антропологическую катастрофу (уничтожение человеческого в человеке). Это указывает на то, что ценностью как для человека, так и для общества должен быть признан не просто человек, рассматриваемый как вид живых организмов, а то, что его делает человеком. Это уточнение позволит избежать крайностей антропоцентризма, порождающего такое положение вещей, при котором интересы индивида становятся приоритетными по отношению к возможностям природы, культуры, социума, государства.

Проведенный И.Я. Лернером анализ условий, определяющих ценностную направленность образования, а, следовательно, и развития человека, показывает, что образование должно обеспечивать подготовку человека к решению глобальных проблем, которые в силу своей глобальности

становятся общественными. Поэтому, с первого взгляда кажется, что образование должно обладать социоцентристской направленностью. Но для социоцентризма характерна ориентация на воспроизводство уже существующих в виде идеальных моделей, или в виде реально существующих систем общественных отношений, которым необходимо строго следовать. Ни одна из существующих моделей общественных отношений не может решить глобальных проблем современности, поэтому надежды могут связываться только с воспитанием определенной ценностной ориентации человека, которая станет основанием для определения ценностной направленности его поведения и деятельности. И.Я. Лернером предлагается направленность развития человека определять глобальными ценностями, т.е. ценностями универсально значимыми для всех людей, принадлежащих к любой культуре в любое историческое время. Является ли обращение к такого рода ценностям проявлением теоцентризма или же речь идет о выработке такой направленности образования, в которой бы гармонично сочетались позиции всех «центризмов»?

3.3.3. Антропологический подход при определении стратегии развития образования, ориентированного на развитие человека как целостности

В педагогических исследованиях и проектировании недостаточно полно используются знания о закономерностях развития человека. Часто эти знания о человеке, выработанные философией и различными науками, не согласованы. По этому поводу Виктор Франкл в своих исследованиях предупреждал: «отдельные науки представляют реальность столь различно, что картины противоречат друг другу». Причем особенная опасность возникает тогда, когда предпринимаются попытки объяснить все закономерности развития человека с позиций одной науки. «Когда это происходит, - пишет В. Франкл, - наука превращается в идеологию. Что касается, в частности наук о человеке, то биология превращается при этом в биологизм, психология – в психологизм и социология – в социологизм» (15, с. 46). И получение знаний о человеке как суммы результатов исследования, проводимых в рамках отдельных наук, и односторонняя трактовка природы человека приводят к редуционизму. А, по мнению В. Франкла «...редуционизм не только редуцирует у человека целое измерение; он укорачивает человека ни много ни мало на **специфически человеческое измерение**» (выделено мной – Н.Х.) (15, с. 46-47). В частности в своих работах он обоснованно доказывает, что и физиология и психология рассматривает человека как закрытую систему, т.е. упуская из вида основное сущностное качество человека - его открытость миру.

Таким образом, для того, чтобы следовать словам К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она

должна прежде узнать его во всех отношениях», педагогам необходимо не простое изучение содержания всех наук, изучающих человека, а, прежде всего выработка позиции, которая сможет обеспечить получение знания о человеке как о развивающемся целом (13, с.15) .

Функцию интеграции знаний о человеке взяла на себя антропология и К.Д. Ушинский в своем труде «Педагогическая антропология» представил целостный взгляд на его природу, опираясь на достижение науки XIX века. Научные открытия XX века выявили новые закономерности развития человека, а новые социально-культурные условия его жизни в начале XXI века выдвинули вновь открытые закономерности в разряд наиболее значимых. В настоящее время мы не можем говорить о том, что исследования, проводимые в рамках педагогической антропологии, дают педагогам всю полноту информации о человеке, необходимую для организации научно обоснованного образовательного процесса. Более того, педагогическая антропология находится в сложной ситуации, так как всегда ее основание составляла философская антропология, а, по словам В. И. Плотникова, «...современная философская антропология перестала выполнять свою роль интегратора всего поля антропологических исследований...» (10, с. 35). «...Философская антропология, - пишет он, - представлена ныне множеством альтернативных мировоззренческих форм, типологических вариаций и концептуальных разновидностей» (10, с. 33). Проявление этого положения мы обнаруживаем и в современной педагогике, в которой используются в качестве методологического основания самые различные исследования. Поэтому, современная педагогика вынуждена формировать теоретические основания построения педагогических систем, начиная с выяснения онтологических основ развития человека, а уж затем переходить на уровень антропологии. Г.П. Щедровицкий пишет о том, что когда мы начинаем исследования и использования знаний о его объекте, полученным разными науками, т.е. имеем дело с несколькими объектами, фиксирующими предположительно один объект, то необходимо представить этот объект в онтологической схеме или в онтологической картине, снимающей эту многопредметность (21, с. 81-82). Это положение выделяет знания о всеобщих закономерностях развития как методологическое основание, позволяющее выбрать концепции человека, наиболее полно описывающие условия его развития, и непротиворечиво согласовать знания о закономерностях развития человека, полученные различными науками.

Антропологический подход следует рассматривать не как антропоцентристский, складывающийся в противовес по отношению к социоцентристскому и теоцентристскому подходам. Все центристские подходы выступают как системообразующие при построении соответствующих моделей образования: антропоцентристской, социоцентристской и теоцентристской. Это означает, что **определенная система знаний**, сложившаяся в **определенной теории** (антропологической, социологической

или теологической) определяет порядок изучения педагогических явлений и порядок построения образовательного процесса. То есть, на основе системы знаний, выработанных какой-либо частной теорией (например, теорией Фрейда, или теорией Дьюи) вырабатывается система принципов и правил (приемов, способов) изучения, проектирования и организации образовательного процесса.

Антропологический подход отличается от названных подходов (в том числе и антропоцентристского) тем, что его применение в педагогике должно обеспечить и организацию педагогических исследований, и проектирование и организацию образовательного процесса на основе использования согласованных систем знаний о человеке, выработанных философией, религией и различными науками. Такое согласование может быть обеспечено, если антропологический подход будет использоваться в тех границах и согласно тому порядку деятельности (исследовательской, проектной, организационной), которые определяются системным и генетическим подходами.

Таким образом, способ реализации антропологического подхода задается принципами и правилами, выработанными в рамках системного и генетического подходов. Это означает, что система знаний о человеке, используемая в педагогике, должна характеризовать бытие человека в его своеобразии и целостности. Описание своеобразия бытия человека должно обеспечить четкое представление о встроенности этого бытия в целостность мира и о том, что **принципиально** отличает человека от всех других объектов природы. В целостности бытия человека должно обнаружиться единство следующих аспектов этого бытия:

- природного и культурного,
- индивидуального и общественного (социального),
- трансцендентного и фактического,
- функционирования и развития.

Место и роль образования также должны обнаружиться при изучении целостности бытия индивида. Исходя из этих данных, определяются и педагогические условия организации образования.

Стратегия современного образования складывается на основе разработки системы принципов, определяющих порядок педагогических исследований, порядок проектирования и организации образовательного процесса. Системный и генетический подход позволяют в качестве системообразующих выделить, во-первых, **принцип системности**, во-вторых, **принцип развития**. Применение в педагогике иерархически подчиненного им антропологического подхода может быть выражено через введение **антропологического принципа**. Антропологический принцип в педагогике определяется как методологический прием, предполагающий принятие «человека» за исходную точку педагогических исследований, а

точнее человека как генетически исходную структуру проектирования и организации образовательного процесса.

Принципы являются формой обозначения тех положений, которые определяют порядок какой-либо деятельности в соответствии с закономерностями и законами, значимыми для её реализации. Поэтому, когда называется какой-либо принцип, предполагается его расшифровка через перечисление обозначаемых им положений, в которых описывается связь определенных действий человека с определенными закономерностями и законами.

Если посредством определенного принципа фиксируются положения, соотносимые с группами закономерностей и законов различных аспектов, сторон бытия, то он может быть конкретизирован через комплекс взаимодополняющих друг друга принципов. Это положение важно как для точности в понимании антропологического принципа, так и для его адекватной реализации.

Согласно описанному выше смыслу антропологического подхода, **«антропологический принцип»** можно обозначить как **«принцип ориентации на развитие человека как целостности»**. В то же время, анализ различных моделей образования показывает, что многие из них строились на различном понимании целостности человека. Поэтому возникает необходимость уточнения смыслового содержания этого принципа через такую **систему принципов**, которая позволяла бы, с одной стороны, зафиксировать закономерности, характерные для тех основных сторон целостной структуры бытия человека, существование которых признается всеми антропологическими теориями (т.е. рассматриваемых как неизменные, как инвариантные), а с другой стороны – использовать все вновь открывающиеся знания о человеке.

Наиболее общей и отражающей сущность человека является структура, отражающая природную и социо-культурную стороны его бытия и взаимосвязь между ними. Поэтому антропологический принцип может быть представлен следующими принципами:

- 1) антропологическим принципом природосообразности,
- 2) принципом культуросообразности,

Смысловое содержание этих принципов и их действия должны рассматриваться и трактоваться во взаимосвязи и взаимообусловленности. Эта закономерность реализации двух основных принципов фиксируется **принципом коэволюционной связи**.

Таким образом, применение антропологического подхода при определении стратегии современного образования предполагает развитие системы образования, связанное с использованием при построении образовательного процесса системы знаний о человеке, отражающей следующее:

- 1) закономерности развития природной стороны бытия человека, коэволюционно связанной с социо-культурной стороной его бытия;
- 2) закономерности развития социо-культурной стороны человека, коэволюционно связанной с природной стороной его бытия.

3.3.4. Философско-теоретические основы антропологического подхода при изучении и проектировании образования, ориентированного на развитие человека как целостности

Антропологический принцип в педагогике определяет, что при исследовании и построении педагогического процесса знания о закономерностях развития человека, отражающие его природу, его сущность являются системообразующими. Это означает, что эти знания берутся как основа при проектировании педагогических технологий, то есть, при проектировании содержания целей образования и последовательности их реализации, содержания образования, а также при определении способов организации педагогического взаимодействия (форм, методов и приемов организации педагогического процесса), проектировании их комплекса и последовательности.

При реализации антропологического принципа содержание целей образования должно описывать качества человека, возникающие на общих для всех людей конечном и промежуточных этапах развития человека как целостности. Только такое образование можно определить как ориентированное на развитие человека, а его общая цель наиболее удачно описывается посредством традиционной формулировки: «создание условий для всестороннего и гармоничного развития человека».

Определение характеристик основных компонентов образования (педагогического процесса), ориентированного на развитие человека, может быть осуществлено на основе системы знаний о закономерностях развития человека как целостности. Такая система знаний может быть выработана, если её основу составят знания о человеке, которые, с одной стороны, позволят представить его как элемент развивающегося мира, а с другой - как живое существо, отличающееся от всех других живых существ. Решение этой задачи может быть осуществлено только с позиций онтологии.

Теория новой онтологии, разработанная Н. Гартманом, а также антропологические теории М. Шелера, К. Маркса, В.И. Плотникова, теория коэволюции и др. позволили выработать следующие положения, составляющие основу системы знаний о человеке как о целостности:

1. Развитие человека представляет собой закономерное, направленное качественное изменение основных элементов (сторон) его бытия, находящихся во взаимосвязи и во взаимозависимости друг с другом.

2. Характеризующий человеческую сущность процесс развития человека как целостности, встроенной в целостность мира, складывается из следующих взаимообусловленных процессов (сторон развития):

1) физической стороной развития, представленной закономерным, направленным, качественным изменением морфофизиологических систем организма человека;

2) психической стороной развития, представленной закономерным, направленным, качественным изменением его психических процессов;

3) социо-культурной стороной развития, представленной закономерным, направленным, качественным изменением личностного опыта человека;

4) развитием индивидуального духа человека (М. Шелер) - новообразованием, отличающим человека от животных, качества которого определяют порядок развития и взаимодействия всех остальных сторон развития человека.

3. Основные процессы развития человека взаимосвязаны и взаимообусловлены. В различных исследованиях эти взаимосвязи фиксируются следующим образом: взаимосвязь бытия индивидуального духа и социально-культурного слоя бытия человека исследуется как его **духовность**; взаимосвязь психического и социально- культурного - как его **душевность**, а взаимосвязи физического и психического - как его **телесность**.

4. Основные стороны развития человека можно также представить как природную и социокультурную. Эта дифференциация отдельных процессов развития человека отражает двойственность его природы. Природную сторону составляет индивидуальный дух человека, его психика, его тело, социокультурную - его личностный опыт. Необходимость сообразности образования особенностям этих сторон развития человека закрепляется **антропологическим принципом природосообразности**.

5. Возникновение второй природы человека - социокультурной стороны его бытия произошло в результате случайного возникновения **элементарной социальной связи** во внешних отношениях предков человека (гоминидов) (В.И.Плотников) (9), которое привело к преобразованию внутреннего психического энергетического центра, обеспечивающего целостность любого живого организма и управляющего энергией его влечений, в индивидуальный дух (М. Шелер) (19).

6. Элементарная социальная связь сложилась 2,5 мл. лет назад в Олдувайской культуре из случайного сцепления трех предпосылок: 1) производства орудия; 2) звуков, подкрепляющих орудийную деятельность («ага-реакция»); 3) взаимозависимости между гоминидами, складывающейся вокруг орудийной деятельности.

Возникновение элементарной социальной связи - это возникновение **опосредованной формы отношений**, которое стало возможно через её общественное закрепление, т.е. усиление с помощью группового эффекта, когда все люди повторяют действия индивида, открывшего эту форму отношений, воспроизводят её в своей деятельности, утверждая как «способ деятельности», «способ жизни». Воспроизводство опосредованной формы отношений разными людьми приводило к её изменению. Так формировалась **культура**, которая в целом представляет **собой совокупность открытых и закрепившихся в жизни людей культурно-опосредованных форм отношений с миром**. Массовое воспроизводство найденных форм приводило к возникновению множества изменений каких-то характеристик этих форм, что порождало противоречия и приводило к установлению новых опосредованных форм отношений.

Плотников пишет, что три составляющие элементарной социальной связи имели различную степень устойчивости на различных этапах развития человечества. На первом этапе - устойчивым элементом выступает орудийная деятельность, на втором - норма взаимодействия, устанавливаемая социумом. На третьем - язык. Таким образом, развитие человека характеризуется последовательным возникновением у него способности сначала к установлению орудийной формы отношений, затем нормативной, а затем такой, которая устанавливается им с опорой на язык, на содержание понятий и категорий.

В начале эти три стороны элементарной социальной связи имели различную степень стабильности, но повышение степени их стабильности в результате социокультурного развития человечества привело к установлению трех типов опосредования отношений человека с миром: орудиями, нормами, языком. Таким образом происходило базирующееся на сохраняющейся взаимообусловленности основных сторон опосредования изменение возникшей формы отношений. Возникло качество, характеризующееся как открытость этой формы, т.е. способность её к изменению в зависимости от изменения степени стабильности сторон элементарной социальной связи.

Воспроизводство элементарной социальной связи гоминидами привело к возникновению культурно-опосредованной формы отношений, характерной для человека современного вида - Homo sapiens, которое произошло около 40 тысяч лет назад.

7. Преобразование психического центра, присущего любому живому организму заключалось, согласно исследованиям М. Шелера, в следующем. При установлении элементарной социальной связи произошла перестройка внутренней структуры организма гоминидов. Прежде всего, установление опосредованной формы отношений привело к задержке энергии жизненных влечений, её накоплению (т.е. аккумуляции) и потере определенности направленности этих влечений - инстинкт потерял власть над этой энергией. То есть, изменение внешних отношений гоминидов с миром привело к изменениям функционирования энергетического центра этого живого организма, управляющего его влечениями в соответствии с генетически заданной программой. В результате на новом этапе своего развития энергетический центр выступает уже **как индивидуальный дух человека.**

Наиболее существенные характеристики этого процесса выделены в исследованиях М. Шелера. В его работах индивидуальный дух рассматривается как энергетический центр, управляющий и руководящий влечениями человека и обеспечивающий целостность его существования, то есть, как то, что обеспечивает взаимосвязь всех сторон его бытия как во внешнем, так и во внутреннем плане. Управление, по его словам, состоит «в «затормаживании» и «расторможивании» импульсов влечений, а под руководством понимается как бы демонстрация духом ценностей, реализующихся через движение влечений» (359, с. 169). Содержанием актов духа служит вытеснение жизненных (витальных) влечений и сублимация их энергии в культуросодержащую деятельность, в предметно определенные интенции - в ценности. Таким образом, работа индивидуального духа заключается в задержке влечений человека, что приводит к возникновению свободы «от», к их сублимации и возникновению новой направленности влечений как свободы «для».

В исследованиях Л. Фейербаха функция духа рассматривается как качество, характеризующее единство чувств. Всеобщее единство чувств означает согласование информации о чувственно воспринимаемых человеком элементах как внешней, так и внутренней сторонах переживаемого им отношения. Такое согласование может осуществляться только за порогом рационального сознания, вне сферы его контроля, т.е. в дорефлексивном сознании (Ж.-П. Сартр). Это положение подтверждается исследованиями Э. Блоха, Г.В. Ф. Гегеля, В.Э. Кассирера, К. Леви-Стросса, Ж. Лакана, В.В. Плотникова, С. Франка, Г.Э. Хенгстенберга и др.

Согласование информации об элементах переживаемых человеком отношений приводит к возникновению образа, отражающего возможную для этого отношения оптимальную (или гармоничную) форму его организации, - идеального образа этого отношения. Это образ, возникнув в сознании человека, переживается им как необходимый, как значимый. Он начинает

определять направленность активности человека, т.е. и представляет собой то, что обозначается как личностная ценность.

Энергия жизненных влечений, попадающая во власть духа, преобразуется по своей сути. Она может быть приложена человеком в любом направлении, перенесена на любой предмет, что характеризуется как открытость человека миру, как его свобода. Такого рода энергию А.Б. Невелев назвал **энергией универсальной любви**. Рассмотрение энергии любви как объединяющего начала всего существующего свойственно Гераклиту, Платону, М. Шелеру, Тейяру де Шардену, В. Соловьеву, Б. Вышеславцеву и др.

Формой существования предметно направленной энергии универсальной любви выступают **личностные ценности**, возникающие в результате работы индивидуального духа.

При этом важно отметить, что предметная направленность стремлений человека, возникает только в культурно-опосредованной форме отношений под влиянием индивидуального духа и может быть воспроизведена только посредством такой же формы отношений. Таким образом, установление культурно-опосредованной формы отношений выступает в качестве основной предпосылки развития человека и проявления его качеств.

8. Функции индивидуального духа привели к преобразованию функций и психической и физической сторон бытия человека. Согласованность функций природной стороны человека выразилась в возникновении у него такого сущностного качества как открытость человека миру.

Открытость человека миру соотносят с такими его сущностными качествами как генетическая незаданность программы его жизни, как его свобода.

Открытость человека миру заключается в следующем:

а) в генетической незаданности программы жизни, которая проявляется,

во-первых, в том, что в качестве предмета потребности для человека может выступать любой объект или явление мира;

во-вторых, в том, что количество вариантов форм (способов установления) отношений человека с миром, обеспечивающих удовлетворение его потребностей, ограничено возможностями всех существующих независимо от него объектов и явлений, т.е. практически неограничено;

б) в том, что границы бытия человека соотносятся им с границами мира, существующего независимо от него (это происходит в дорефлексивном сознании и проявляется как интуиция целостности, интуиция недостающего (Г.В.Ф. Гегель, С. Франк, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр и др.);

в) в том, что у человека происходит постоянная смена направленности его влечений, т.е. смена его потребностей - это проявляется как стремление к постоянному преодолению границ своего существования.

9. Человеческий образ жизни выстраивается на основе развития у человека способности к установлению оптимальных форм культурно-опосредованного отношения с действительностью.

Культурная опосредованность внутренних и внешних отношений человека с действительностью заключается в том, что человек может устанавливать отношения с внешним миром, необходимые ему для удовлетворения своих потребностей, только на основе использования при этом орудий, норм и языка.

10. В изложенной выше концепции бытия человека как природно-социо-культурного в качестве **основных сущностных качеств человека**, которые определяют качества всех остальных сторон его бытия, называются:

1) **культурная опосредованность внутренних и внешних отношений человека с действительностью** (внешние - это установленные отношения человека с другими людьми, с природой, с культурой, с самим собой, внутренние - это мыслительные образы выстраиваемых внешних отношений);

2) **открытость человека миру.**

11. Природная и социокультурная сторона связаны коэволюционно.

Коэволюционный тип связи между развивающимися объектами был выявлен Л.А. Уайтом. Он исследовал культуру с позиций синергетики, и выявил, что с одной стороны, культура - это особый класс явлений, имеющих символическое значение и присущих только человеческим сообществам, а с другой - это самоорганизующаяся термодинамическая система, функционирующая по естественным законам.

«Поначалу в качестве объектов коэволюции рассматривались гены и культура, во взаимодействии которых порождается человек, а сама культура оформляется биологическими императивами (Э. Уилсон). Не принятая вначале, идея коэволюции стала быстро порождать все новые модели, концептуально оформляя не только вновь рождающиеся теоретические представления, но и те, которые уже успели утвердиться в науке. В результате вариантами коэволюции оказались взаимодействия природных и социальных систем (А. Тойнби), природных и этнических общностей (Л.Н. Гумилев), человека и биосферы (Н.Н. Моисеев), и, наконец, Природы и Культуры» (В.И. Плотников) (10, с. 86).

В исследованиях В.П. Кохановского понятием «коэволюция» обозначается корреляция эволюционных изменений развивающихся систем, предполагающая их взаимоадаптированность и взаимосвязанность в единую мегасистему (5, с. 353). Анализ различных определений понятия «коэволюция» позволяет его трактовать как сопряженное взаимообусловленное изменение систем или частей внутри целого. Следует при этом отметить, что коэволюционировать могут не всякие наугад (случайно, хаотично) избранные две (возможно, и более) системы. Необходима некая (относительная) симметрия, равнозначность

«равноположенность» коэволюционирующих систем. Коэволюционную форму связи В.В. Плотников трактует как структурированную совместность Природы и Культуры (10, с. 261).

12. Коэволюционный характер связи между природной и социально-культурной сторонами бытия человека позволяет понять причины выделения в его развитии следующих этапов:

- 1) рождение человека как природного организма, как индивида, относящегося к виду *Homo sapiens*;
- 2) включение индивида в социально-культурные отношения и начало становления личности;
- 3) становление личности как развитие его социокультурного опыта и способности к установлению культурно-опосредованных отношений;
- 4) возникновение свободной индивидуальности как ставшей личности, в которой предельная уникальность совпадает с предельной универсальностью.

13. Родившейся человека, еще не включенный в социально-культурные отношения, тем не менее, обладает качествами, присущими только человеческому существу: он рождается с открытой программой жизни (открытый миру), т.е. предметы его потребностей, а также способы их удовлетворения генетически не определены. Это качество характеризует состояние природного бытия родившегося человека, которое задается качествами индивидуального духа, определяющими качества физической, и психической сторон его бытия. Открытость человека миру проявляется, прежде всего, в том, что, если маленькие дети попадают к животным, то их развитие осуществляется по биологическому типу. Эти дети, даже попав обратно к людям, уже не овладевают ни речью, ни прямохождением, развитие их мышления приостанавливается на примитивном уровне.

Для развития родившегося индивида как человека необходимо его включение в социально-культурные отношения. Это обуславливает возникновение предметного содержания сознания, фиксирующего опыт переживания ребенком социально-культурных форм отношений с действительностью. Воспроизводство этого социально-культурного опыта, сначала очень незначительного, но сразу задающего определенную структуру отношений с миром (структуру культурно-опосредованной формы отношения), позволяет младенцу самому быть инициатором включения в социально-культурные отношения. Таким образом, возникает социально-культурная сторона бытия человека, которая и начинает развиваться сопряжено и на основе взаимообусловленности с природной стороной его бытия.

Тесная взаимосвязь психического и социально-культурного слоев бытия все же не исключает их некоторой автономности. На признании этой автономности строится и культурно-историческая концепция развития человека Л.С. Выготского. Культурно-историческое развитие человека Л.С.

Выготский рассматривал как сторону целостного процесса его развития. В то же время он обращал внимание на необходимость уяснения «различия между органическими и культурными процессами развития и созревания, между двумя различными по существу и природе генетическими рядами, и, следовательно, между двумя принципиально различными рядами закономерностей, которым подчинены эти две линии в развитии поведения ребенка» (2, с. 222).

14. Козволюционная связь между природной и социокультурной сторонами бытия и развития человека осуществляется через возникновение личностных ценностей - предметноопределенных направленностей стремлений человека, возникающих в результате работы индивидуального духа и фиксируемых как мыслительные формы.

Ценности как мыслительные формы, фиксирующие стремление человека к тому, что переживается им как значимое само по себе, как сущностно необходимое, выступают системообразующим элементом личностного опыта человека. Они определяют структуру мировоззрения человека, структуру целостной картины мира, складывающейся в его сознании, направленность его поведения и деятельности. Реализация ценностей в поведении человека при установлении им отношений с действительностью приводит к качественному изменению природной стороны: к изменению физиологии человека, работы его психики и индивидуального духа. В результате качественного изменения функционирования природной стороны возникают качественно иные ценности, что в свою очередь приводит к качественному изменению социокультурного бытия человека.

15. Направленность коэволюционно связанных процессов развития природной и социокультурной сторон бытия человека задается обеими сторонами.

Природная сторона бытия человека обуславливает возникновение тенденции изменений качеств человека, основу которой образует процесс актуализации открытости человека миру. Этот процесс возникает в результате того, что, с одной стороны, индивидуальным духом обеспечивается постоянное изменение предметной направленности энергии жизненных влечений человека, а со второй тем, что бытие человека соотносится с целостностью мира, существующего независимо от него. Таким образом, тенденция изменений предметной направленности влечений человека задается генетически заложенным стремлением человека расширить горизонты своих возможностей, границы своего бытия до границ бытия как такового, т.е. до границ мира, существующего независимо от него.

Качества природной стороны развития человека проявляются в том, что человек рождается с открытой программой жизни, т.е. с генетически не заданными предметами его потребностей (предметами влечений) и способов их удовлетворения. Программа жизни человека формируется в результате

включения родившегося человека в культурно-опосредованные отношения, организуемые другими людьми, и освоения им посредством этого культуры, созданной предшествующими поколениями.

Несмотря на разнообразие форм существования культуры её воздействие на человека не хаотично. Жизненную программу человека определяет **социокультурный код**, который может быть понят как порядок воздействия на человека социально-культурных факторов, определяющих организацию его жизни и его развитие. Для того чтобы выявить то, что определяет порядок, образующий социокультурный код, необходимо рассмотрение основы культуры как таковой и выявление инвариантной структуры этой основы.

16. Для того чтобы установить порядок взаимосвязи между выявленными сторонами развития человека, необходимо рассмотреть **развитие человека как взаимообусловленность естественной и искусственной сторон этого процесса.**

Общий процесс развития человека и все составляющие его процессы представлены двумя сторонами: **естественной и искусственной** (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) (11).

Естественная сторона имеет сущностные характеристики процесса, то есть, представлена как закономерная, поэтапная, временная последовательность изменений тела, психики, личностного опыта и индивидуального духа человека (личностные и неличностные образования) (О-1, О-2, и т.п. на рис. 2).

Искусственной же стороной развития человека является совершаемая им деятельность, которая выступает основным фактором и источником развития человека (Д-1, Д-2 и т.п. на рис. 2). В то же время именно деятельностная сторона процесса развития человека позволяет нам выявить характер развития его естественной стороны.

Развитие какого бы личностного или неличностного образования мы не рассматривали, **деятельность** выступает при этом и как внешнее и как внутреннее воспроизводство (т.е. функционирование) качественных характеристик этих образований. Только наблюдая за внешней деятельностью человека, мы можем судить о его физическом и психическом развитии. Но если физическая и психическая стороны развития человека проявляются в его деятельности через какие-либо ее характеристики, то личностный опыт человека составляет ее содержательное, смысловое и инструментальное наполнение. То есть, деятельность представляет собой, прежде всего, функционирование личностного опыта человека – его социокультурное бытие. Развитие личностного опыта характеризуется качественными изменениями, которые проявляются в деятельности как качественные изменения культурных средств, при помощи которых эта деятельность организована. Из этого следует: **развитие личностного опыта человека, т.е. его социокультурное развитие, является ведущим в**

целостном процессе развития человека. Именно поэтому социокультурное развитие человека выступает основой образовательного процесса, а цели образования, рассматриваемого как взаимосвязанные и взаимообусловленные воспитание и обучение, описывают качественные изменения его личностного опыта.

Модель развития человека на рисунке 3 позволяет нам наглядно представить, что качественное состояние любой стороны бытия человека, рассматриваемой как структурное образование, внешне проявляется в деятельности, т.е. деятельность –1 (Д-1), есть проявление состояния структурного образования-1 (О-1), в деятельности-2 (Д-2) проявляется новое качественное состояние структурного образования (О-2) и т.п.

Модель взаимосвязи естественной и искусственной сторон развития человека.

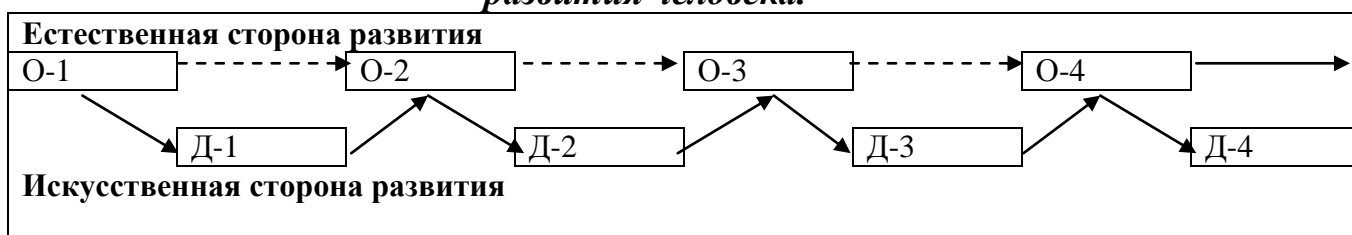


Рисунок 3.

Общие закономерности развития позволяют утверждать, что изменение характера внешней деятельности приводит к изменению как самих структурных образований человека, так и связей между ними. То есть, если изменившиеся внешние условия повлекут за собой какие-то изменения во внешней деятельности человека, и она уже не будет являться только воспроизводством его личностного опыта или его психических, физических состояний, то это приведет к изменению этого опыта и состояний всех других сторон бытия человека

Итак, изучение основных закономерностей развития человека как целостности, отражающих двойственность его природы и взаимообусловленность природной и социально-культурной сторон бытия, позволяет сделать вывод о том, что ведущей стороной развития человека выступает социо-культурная сторона его бытия.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Почему модели антропоцентристского, социоцентристского, теоцентристского образования и образования, ориентированного на развитие человека как целостности можно считать основными?
2. Как понимается природа человека авторами моделей личностно-ориентированного образования, возникших в России с 90-х годов XX века?
3. Какова роль антропологического подхода при определении стратегии развития современного образования, ориентированного на развитие человека как целостности?

4. Какие знания о человеке, выработанные философией, входят в философско-теоретические основы антропологического подхода, применяемого в педагогике?
5. Каким образом эти знания повлияют на вашу профессиональную деятельность?

Литература

1. Бондаревская Е.В. С.В. Кульневич Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. Пособие для студ. сред. и высш. пед. учебн. Заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. - М.: "Школа - Пресс", 1995. - с. 448
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) - Рига: НПЦ “Эксперимент”, 1995. - 176 с.
5. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. – Ростов н /Д.: Феникс, 1999. – 576 с.
6. Куликов В.Б. Философско-педагогическая антропология: проблемы и тенденции // Вопросы философии. – 1985. - № 6. – С. 133.
7. Лернер И.Я. Система дидактических знаний и ее значение для построения учебно – воспитательного процесса. Современная дидактика: теория – практике. – М.: изд. ИТПиМИО РАО, 1993.- С. 11-40.
8. Плотников В.И. Дух и его культурно-исторические модификации. Духовность и культура. Духовность мироотношения: Материалы всер. конф. - Екатеринбург, 1994. - С. 4-29
9. Плотников В.И. Социально-биологическая проблема. – Свердловск: Из-во УГИ, 1975. – с. 191.
10. Плотников В.И. Философская антропология как метафизика культуры / XXI век: будущее России в философском измерении. – Екатеринбург: Изд-во УГУ, 1999. – С. 86-90.
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. - М.: Школа - Пресс, 1995. - с. 384
12. Степанова И.Н. Философско-антропологические основы стратегии образования и воспитания. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. – 308 с.
13. Ушинский К.Д. Собр. Соч.: в 11 т., М.; Л., 1948 –1952. Т. 1, Т. 8.
14. Философско-психологические проблемы развития образования // Сер.: Теория и практика развивающего обучения / Под. ред. В. В. Давыдова, - М.: ИНТОР, 1994. - с. 128.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. И нем./Общ. Ред.Л.Я. Гозмана и Д.Н. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
16. Худякова Н.Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования: В 2 т. - Челябинск: ЧелГУ, Уральский научн.-образ. Центр РАО, 2002. – в 2-х частях. - часть 1-я – 146 с., часть 2-я - 196 с.
17. Худякова Н.Л. Воспитывающая функция образования: В помощь учителю. – Челябинск: Уральский научн.-образ. Центр РАО, ЧелГУ, 2000. – 60 с.

18. Худякова Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие - Челябинск: Изд-во «Околица», ООО «Тендерлайн», 2004.- 398 с.
19. Шелер М. Положение человека в космосе / Избранные Произведения: Пер. с нем.– М.: Издательство «Гнозис», 1994. – С.- 129-193.
20. Шубинский В.С. Философские подходы к педагогической теории.
21. Щедровицкий Г.П. Системное движение и перспективы развития методологии. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 57-88
22. Яркина Т.Ф. Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике // Педагогика. – 1992. - № 7. – С. 111

3.4. Философские основы культурологического подхода в педагогике

3.4.1. Культурологический подход в педагогике как следование философским основам принципа культуросообразности

Культуросообразность образования как педагогическая проблема.

Целенаправленное применение культурологического подхода в педагогике заключается в организации образовательного процесса на основе следования принципу культуросообразности.

Впервые в педагогике принцип культуросообразности был назван в числе основных (наряду с принципом природосообразности и принципом самодеятельности) Фридрихом Адольфом Вильгельмом Дистервегом, немецким педагогом, жившем в 1790-1866 годах, последователем Песталоцци. Требование культуросообразности у Дистервега означало необходимость учитывать в содержании воспитания исторически достигнутый уровень культуры и воспитательный идеал общества.

Принцип культуросообразности выражает необходимость в организации педагогических исследований, проектировании и организации образовательного процесса на основе использования согласованных систем знаний о **закономерностях существования и развития культуры**, выработанных философией и различными науками. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, образование, прежде всего, представляет собой социокультурное развитие человека, а с другой - образование является важнейшей формой существования культуры, поэтому закономерности её существования и развития всегда являются основанием построения образования.

Результатом реализации принципа культуросообразности в педагогической деятельности должно стать образование, согласованное по своим основным параметрам со **структурой и содержанием культуры, её формами и тенденциями развития.**

Культуросообразность образования как актуальнейшая педагогическая проблема стала рассматриваться во второй половине XX века. Это обусловлено тенденциями мирового развития, т.е. тенденциями развития социокультурных отношений, охватывающих все человечество.

К числу основных тенденций мирового развития в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отнесли следующее:

- ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительному расширению контактов межкультурного взаимодействия.....;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение форм неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;
- возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80 процентов национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого населения....» (4, с. 1, 2).

На фоне проявлений перечисленных тенденций мирового развития стало очевидно, что образование не соответствует структурам, характеризующим культурное развитие общества по нескольким аспектам. В конце XX века появилось множество исследований, в которых отмечались следующие отступления образования от принципа культуросообразности:

1. Содержание образования в полной мере не обеспечивает освоение обучающимися содержания культуры, необходимого и для проживаемого ими социокультурного момента и для личностного развития; не соотносено с особенностями и уровнем мировой, отечественной, национальной культуры, а также культуры того социума, в котором проживают обучающиеся; не отвечает требованиям общекультурного и поликультурного образования.
2. Структура содержания образования не в полной мере соответствует структуре социокультурного развития человека.
3. Процедура формирования содержания образования не предусматривает гибкое адекватное реагирование (подстраивание) на качественные изменения социокультурной ситуации, складывающейся на основе взаимодействия всех социальных общностей, в которые тем или иным образом включен обучающийся.

Решение этих проблем не стало общей задачей отечественной педагогики и часто осуществляется как переход от одной крайности к другой. Закономерности социокультурного развития человека специально

не изучались и, поэтому лишь частично учитываются при построении образовательного процесса. Попытка преодолеть проблему неадекватности образования социокультурной ситуации через формирование социального заказа не приведет к желаемым результатам, так как при этом утрачивается научная обоснованность целей и содержания образования. Решение проблем, связанных с недостаточной степенью культуросообразности образования, может быть найдено только при рассмотрении культуры и её роли в жизни и развитии индивида и общества с позиций философии.

Философское понимание культуры как теоретическое основание построения образовательного процесса согласно принципу культуросообразности

В философии существует множество подходов в трактовке культуры, которые выражают две основные позиции. С одной точки зрения культура рассматривается как продукт деятельности человека, а с другой - человек как продукт культуры.

Понятие культуры развивалось исторически. Вначале оно обозначало процессы освоения человеком природы (возделывание земли, продукты ремесел), а также воспитание и обучение. В качестве термина стало широко использоваться в европейской философии со второй половины 18 века, когда культура начинает рассматриваться как особый аспект жизни общества, связанный со способом осуществления человеческой деятельности и характеризующий отличие человеческого бытия от животного существования.

Возникает несколько направлений в разработке проблематики культуры.

В первом из них культура рассматривалась:

- как развитие человеческого разума и разумных форм жизни, противостоящих дикости и варварству первобытного бытия человека (французские просветители – Ф.М. Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Ш.Л. Монтескье, Д. Дидро, П.А. Гольбах и др.);
- как историческое развитие человеческой духовности, т.е. эволюция морального, эстетического, религиозного, философского, научного, правового и политического сознания, обеспечивающих прогресс человечества (немецкий классический идеализм – И. Кант, Г. Фихте, Ф. В. Й. Шеллинг, Г.В.Ф. Гегель; немецкий романтизм – Ф. Шиллер, Ф. Шлегель; немецкие просветители – Г.Ф.Лессинг, И.Г. Гердер и др.).

С этих философских позиций культура предстает как процесс и результат образования, поэтому проблема культуросообразности самого образования не ставится. Фактически этот принцип реализуется через соответствие структуры содержания образования основным сферам деятельности человека.

Во втором направлении акцентируется внимание не на поступательном историческом развитии культуры, а на её особенностях в различных типах общества. Различные культуры рассматриваются как автономные системы ценностей и идей, определяющие тип социальной организации (философы-неокантианцы – Г. Риккерт, Л. Кассирер, М. Вебер; философы, работающие над проблемами социальной философии – Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер, П. Сорокин, А.Д. Тойнби и др.). Было расширено понимание культуры путем включения в неё всего богатства материальных вещей, этнических обычаев, разнообразия языков и символических систем. С этих философских позиций культуросообразность образования стала усматриваться в сообразности содержания образования национальным культурам. Примерами реализации такого подхода в педагогике могут быть исследования К.Д. Ушинского, С. Гессена, Л.Н. Толстого и др. На этой же базе возникло понимание необходимости поликультурного образования (школа диалога культур В.С. Библера).

В конце XIX - начале XX веков зародилось третье философское направление исследования культуры. Культура стала рассматриваться в качестве информационного аспекта жизни обществ, как социально значимая информация, регулирующая деятельность, поведение и общение людей. В результате была установлена не тождественность культуры и общества. Культура – это информация, выступающая как совокупный исторически развивающийся опыт, которая частично может осознаваться людьми, но весьма часто функционирует как подсознательное. Её передача от поколения к поколению возможна только благодаря её закреплению в знаковой форме в качестве содержания различных семиотических (знаковых) систем (французские структуралисты К. Леви-Стросс, М. Фуко, Ж. Лакан). С этих позиций в качестве человека образованного, культурного стал рассматриваться человек информированный и освоивший способы получения информации.

Анализ трех основных подходов в трактовке культуры, чаще всего описываемых в философской литературе, показывает, что все они отражают различные формы и уровни её существования. Это предполагает существование такого подхода к пониманию культуры, который бы предусматривал её рассмотрение как целостности, согласующей все характеристики, выявленные авторами трех названных концепций культуры. Такой подход существует и четко обозначен в работах В.И. Плотникова, который культуру в целом трактует как совокупность открытых (т.е. способных к изменению) и закрепившихся в жизни людей культурно-опосредованных форм отношений с действительностью (12,13,14). Культуру он рассматривает как продукт деятельности человека, но и человека – продуктом культуры, возникшей в простейшей форме как элементарная социальная связь. При таком понимании, с одной стороны, Культура противопоставляется Природе, с другой – рассматривается в

коэволюционной связи с ней. Коэволюционная связь существует и между человеком и культурой: с одной стороны человек является продуктом культуры, так как только включение в социокультурные отношения делают родившегося человека человеком; с другой стороны – культура – результат активности человека, продукт его деятельности.

Такой подход к пониманию культуры предполагает образование, ориентированное на организацию условий, сообразных и культуре и природе человека.

Четвертое направление философских исследований культуры позволяет согласовать знания о культуре, выработанные в рамках трех первых подходов, на основе выявления общих характеристик культуры. В качестве таковых могут быть рассмотрены содержательно-конструктивные и содержательно-смысловые характеристики культуры, позволяющие понять различные формы её существования, опираясь на единую основу. Изучение этих характеристик позволяет также определить порядок, образующий **социокультурный код жизни человека, и порядок организации образовательного процесса.**

3.4.2. Содержательно-конструктивная характеристика культуры как теоретическое основание построения образовательного процесса

Упорядоченность социокультурных факторов, воздействующих на развитие человека и определяющих его жизненную программу (социокультурный код жизни человека), прежде всего, задается инвариантными структурами, определяющими содержательно-конструктивную характеристику культуры.

Содержательно-конструктивная характеристика культуры образуют качества, отражающие состояние структур, представляющих её как **открытые (т.е. способные к изменению) культурно-опосредованные формы отношений человека с действительностью.** Эти формы отношений отличаются особенной структурой, как открытые формы они могут развиваться, и сохраняются только посредством закрепления в социокультурном опыте людей. Все эти особенности культурно-опосредованной формы отношений позволяют сделать вывод, что **содержательно-конструктивную характеристику культуры составляет её качества, определяемые следующими инвариантными структурами:**

- 1) структурой культурно-опосредованного отношения человека с действительностью (миром и самим собой);
- 2) структурой развития культурно-опосредованного отношения человека с миром;
- 3) структурой социокультурного опыта (личностного и общественного).

1. Инвариантная структура культурно-опосредованного отношения человека с действительностью

Структура культурно-опосредованной формы отношения представлена следующими моментами:

- 1) *объект отношения* – мир, существующий сам по себе, независимо от человека по своим закономерностям;
- 2) *субъект отношения* – активная, творческая, свободная сторона отношения, сам человек (индивид, группа, народ, человечество).
- 3) *средство отношения* – культурная форма, то, что человек помещает между собой и миром в качестве проводника воздействия на мир и проводника обратного действия мира на человека. Таким образом, через средство (культуру или культурное средство) человек осуществляет взаимодействие с миром;
- 4) *предмет отношения* – объект, взятый в отношении к субъекту через средство (культуру), предстающее «призмой», через которую мир для человека становится предметным. Предмет – это та часть объекта, которая выделяется культурным средством, на которую это культурное средство «указывает»;
- 5) *продукт отношения* – преобразованный предмет.

Структура организованной человеком культурно-опосредованной формы отношений, прежде всего, задает порядок функционирования и развития интеллектуальных психических процессов.

При установлении культурно-опосредованной формы отношений с миром человек посредством сознания создает не только образ цели предстоящей деятельности, являющейся описанием продукта (результата) этой деятельности, но и её проект. Проект предстоящей деятельности представляет собой образ культурно-опосредованного отношения во всей его целостности. То есть, мы можем говорить о том, что **внешнее для человека культурно-опосредованное отношение с действительностью предполагает предварительное существование мыслительного образа** этого отношения в сознании человека, который выстраивается при помощи восприятия, внимания, воображения, памяти, речи и мышления как **внутреннее отношение**.

Способность предварительного построения мыслительного образа внешних отношений с действительностью, т.е. внутреннего отношения, проявляется как **активность сознания субъекта**.

Характер внешнего отношения зависит и от качеств субъекта, который является одной из сторон этого отношения, и от качеств применяемого им культурного средства, и от качеств объекта. Эта закономерность создает возможность образования человека через его включение в отношения с определенными объектами и с применением определенных культурных средств.

Характер внутреннего отношения, которое выстраивается субъектом как образ внешнего отношения, определяется только самим субъектом. Так как внутреннее отношение выстраивается как образ внешнего отношения, то оно имеет ту же структуру, что и внешнее отношение, т.е. посредством мышления должны быть определены и мыслью должны быть зафиксированы характеристики всех элементов внешнего культурно-опосредованного отношения. Осознание человеком этих особенностей построения отношений, раскрывает возможность организации самообразования.

«Вообще отношения можно только мыслить, - писал К. Маркс, - если их хотят фиксировать в отличие от тех субъектов, которые находятся между собой в тех или иных отношениях» (8, с. 206).

Для того чтобы лучше разобраться в механизме образования внутреннего отношения уместно в соответствии с историко-философской традицией говорить не о «мысли», а о мыслительной форме. На рисунке 4 схематично переданы связи основных элементов, составляющих определенность опосредованного отношения человека с миром, которая фиксируется мыслительной формой.

Структура мыслительной формы

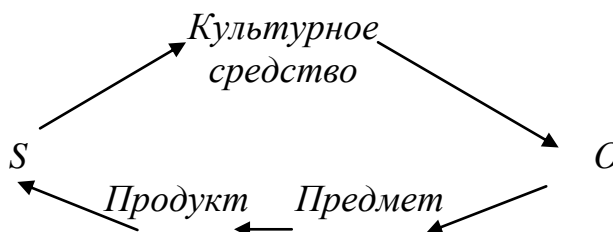


Рисунок 4.

Активность человека, определяемая его стремлениями, направлена на мир и тем самым создает связь, или другими словами, отношение с миром. Но активность человека - субъекта (S) в отношении всегда проявляется через культурное средство (Культурное средство). Это культурное средство из всего мира, рассматриваемого как объект (O), выделяет только часть его, – то есть, предмет (Предмет). Выделяя предмет, культурное средство одновременно воздействует на него и преобразует. В результате такого воздействия образуется продукт (Продукт). Характер культурного средства определяет и характер продукта: если культурное средство представлено мыслительными формами, то и продукт, полученный в результате применения этих средств, представляет собой образ каких-то объектов или явлений мира, зафиксированный мыслительной формой; если же культурное средство материально, то материален и продукт, получающийся от его применения.

Таким образом, мыслительная форма имеет в качестве своих полюсов моменты процесса применения культурного средства при установлении человеком отношений с миром. Они-то и определяют (ограничивают) чувства и мысль человека, создавая в своем взаимодействии отношение как таковое.

Можно сказать, что процесс применения культурного средства при установлении человеком внешних отношений с миром задает инвариантную структуру мыслительной формы, которая существует объективно. То есть, мыслительная форма представляет собой предметно определенные образы отношений человека с миром.

2. Инвариантная структура развития культурно-опосредованного отношения человека с миром, представленная основными группами культурных средств и соответствующими им основными предметностями мира

Культурно-опосредованная форма отношений определяется характеристиками культурного средства, используемого человеком при установлении отношения с миром, так как именно культурное средство выбирает, создает субъект деятельности для того, чтобы определенным образом преобразовать объект своей деятельности и получить желаемый продукт.

Этимология слова «пред-мет» указывает нам, что предмет - это то, что стоит перед метой. В качестве меты выступает то культурное средство, которое мы используем. А так как культурное средство связывает человека с миром, то предмет выделяется из объекта, представленного миром как целостностью.

В исследованиях А.Б. Невелева пишется о неразрывной связи указателя и указываемого. «Любой указатель отсылает к «другому», на которое он указывает, поэтому только рассмотрение совместного бытия указателя и указываемого фиксирует (для человека) само бытие чего бы то ни было» (11, с.32). «Культура как универсальная указывающая мета, представляющая человеку мир как пред-мет (перед метой), внутренне различена на четыре группы средств (орудия, символы, знаки, предельно универсальные знаки), которые задают человеку соответствующие предметные горизонты (предметности) мира и представляют собой порядки возрастания универсальности предметного бытия человека» (11, с.33).

Развитие культурно-опосредованной формы отношений человека с действительностью представляет собой процесс закономерного, направленного, качественного изменения этих отношений. Качественное изменение отношений обусловлено изменением качеств культурных средств, используемых человеком при установлении этих отношений. В основе развития культурно-опосредованной формы отношений лежит

последовательное освоение им основных культурных средств: орудий; символов и представлений; понятий и категорий; предельно универсальных категорий «не» («ничто») и «все». Развитие культурно-опосредованных форм отношений - это, прежде всего, развитие деятельности.

Закономерная связь основных групп культурных средств с миром, позволила выделить соответствующие им те основные группы предметов (предметностей мира), через совокупность которых мир может быть представлен как целостность. В исследованиях А.Б. Невелева (9,10,11) мир как предмет представлен следующими четырьмя уровнями предметности (слоями), каждый из которых выделяется определенной группой культурных средств (культурой), обладающих общими сущностными характеристиками:

1) культура, представленная орудиями позволяет выделить предметность мира-1 (П-1) – мира материальных предметов и чувственно воспринимаемых свойств этих предметов;

2) культура, представленная символами позволяет выделить предметность мира-2 (П-2) - мира, представленного формами отношений между объектами и явлениями мира, зафиксированными на уровне общих представлений – это мир устойчиво повторяющихся способов взаимодействия, мир норм, правил поведения и деятельности людей;

3) культура, представленная знаками позволяет выделить предметность мира-3 (П-3) – это мир, представленный через теории, идеи и т.п., посредством знаковых систем, прежде всего языком на уровне понятий и категорий;

4) культура, представленная предельно универсальными знаками, универсальными категориями «ничто» и «все» (небытие и бытие). Позволяет выделить предметность мира-4 (П-4) – мир, представленный в единстве всех его предметностей.

Освоение человеком определенной группы культурных средств позволяет выделить в мире и познать соответствующие уровни его предметности. Таким образом, в развитие культурно-опосредованного отношения можно выделить четыре этапа:

1) отношение, которое человек организует, используя во внешнем отношении орудия (материальные предметы) и опираясь при построении внутреннего отношения на конкретные представления об объектах и явлениях мира;

2) отношение, которое человек организует, опираясь на общие представления о мире, символы, указывающие на определенное сочетание качеств объектов и явлений;

3) отношение, которое человек организует, опираясь на понятия и категории, т.е. на теоретические знания о мире;

4) отношение, которое человек организует, осознанно регулируя свою деятельность категориями «не» и «все», позволяющими ему при проектировании внутреннего отношения непротиворечиво согласовать

знания о мире, существующие на уровне представлений, понятий и категорий (16 ч.1, с. 96).

Целостное представление мира через выделение уровней его предметности посредством основных групп культурных средств, свидетельствует о том, что эти средства позволяют представить полноту и целостность культуры в ее основных элементах.

Последовательное освоение человеком основных групп культурных средств отражает основные этапы становления культуры в филогенезе. Эти этапы соответствуют этапам развитие природной и социально-культурной сторон целостного процесса развития индивида. Знание инвариантной структуры развития культурно-опосредованной формы отношений позволяет точно определить качества предпосылок развития человека как целостности на каждом из основных этапов этого процесса. Кроме этого, структура развития культурно-опосредованной формы отношений соотносима с **урвневой структурой процесса установления культурно-опосредованного отношения** (см. табл. 1).

Для современного человека стало возможным использование всех культурных средств, а значит и построение своих отношений с миром на основе использования полных знаний о мире. Порядок установления таких отношений отражает **урвневая структура построения культурно-опосредованных отношений**, которая также задает структуру **социокультурного кода**, определяющего порядок жизни и развития человека.

Образ внешнего отношения складывается в сознании человека поурвнево: от образа, отражающего наиболее общие, но и наиболее значимые для человека характеристики сторон отношений на уровне **понятий**, до образа на уровне **конкретных представлений**, отражающего способ соотнесения единичных характеристик этих сторон, существующих фактически.

В практической деятельности человек может осуществить только то, что может представить на уровне конкретных представлений. В то же время, оптимальный способ организации отношений может быть выработан только на основе знаний уровня понятий, фиксирующих существенные качества объектов и явлений. Следовательно, проектирование во внутреннем отношении образа внешних отношений заключается в создании образа этих отношений сначала на уровне категорий, а затем трансформация этого образа до уровня конкретного представления.

Поурвневое проектирование образа внешних отношений происходит в сознании человека, а ход его может регулироваться, контролироваться только самим человеком. В философии XX века было осознано, что для человека в качестве основных регуляторов своего поведения и деятельности выступают категории «не» и «все». На каждом этапе проектирования рефлексия организуется противоположными вопросами «**Все** ли я учел,

продумал и т.п.?)» - «Ничего ли я не забыл?»; «Нет, этого делать нельзя, а можно ли **все** остальное?» и т.п.

3. Инвариантная структура личностного и общественного социокультурного опыта .

Установление культурно-опосредованной формы отношений человека с миром осуществляется на основе воспроизводства личностного опыта этого человека. Поэтому структура личностного опыта является основанием выделения соответствующих компонентов в культуре.

Личностный опыт – это процесс и результат проживания и переживания человеком социально-культурной определенности его внешних и внутренних отношений с действительностью. Во внутренних отношениях личностный опыт представлен взаимосвязанными и взаимодействующими мыслительными формами, которые во внешних отношениях воспроизводятся как поведение и деятельность человека. Структура личностного опыта складывается из групп мыслительных форм, фиксирующих следующие типы отношений человека с действительностью:

- 1) отношения человека с миром, переживаемые им как значимые сами по себе и определяющие направленность его активности;
- 2) отношения между объектами и явлениями, установленные в результате познания человеком мира, характер которых также определяется личностным переживанием этих отношений, выражающимся в их соотнесении с индивидуально значимым для человека;
- 3) формы отношений человека с миром, которые он пережил и может воспроизвести.

Выделенные в структуре личностного опыта мыслительные формы, фиксирующие определенные типы отношений человека с миром, могут быть обозначены по-другому. В этом случае структура личностного опыта будет представлена следующими элементами, которые могут быть соотнесены с элементами культурно-опосредованной формы отношений:

- 1) **личностные ценности** (стремления) характеризуют **активность субъекта**;
- 2) **целостная личностно отнесенная картина мира**, складывающаяся в сознании человека (знания) характеризует выделяемые субъектом **предметности и предметы мира**;
- 3) **освоенные человеком средства и способы деятельности** (умения, навыки) характеризуют **освоенные человеком культурные средства и способы их применения**.

Таким образом, обнаруживается, что структура культурно-опосредованной формы отношений определяет структуру личностного опыта человека, т.е. и в этом отношении проявляется как основа

социокультурного кода, определяющего характер жизни человека и его развитие.

Содержательные и структурные изменения личностного опыта, возникающие в процессе его воспроизводства выступают в роли предпосылок, накопление и сцепление которых в необходимом сочетании приводят к возникновению изменений системных качеств индивидуального духа, и, как следствие, к изменению предметных характеристик возникающих под его влиянием ценностей. Под воздействием ценностей с новыми предметными характеристиками, соответственно перестраивается структура остальных элементов личностного опыта и происходит качественное изменение их предметных характеристик. Это задает человеку уже другой взгляд на внешний мир и на самого себя и начинается новый этап функционирования личностного опыта, соответствующий новому этапу развития культуры.

Структура личностного опыта проявляется и в общественном опыте, складывающемся как выработанные человечеством знания о мире, о способах установления отношений с ним, о ценностях.

3.4.3. Структура личностного опыта и социокультурное развитие человека

Использование знаний о структуре личностного опыта в отечественной педагогике

В 80-е годы XX века в педагогике структура общественного и личностного опыта стала рассматриваться как определяющая структуру содержания образования.

Разрабатывая концепцию базового содержания общего среднего образования, И.Я. Лернер предложил методологию формирования этого содержания, опирающуюся на выделенную им структуру социального опыта. В понимании И.Я. Лернера социальный опыт – это не только опыт, состоявшийся в материализованной и духовной форме, но и приобретенная в процессе исторического развития готовность к деятельности, в частности, творческой и эмоциональной (7, с. 14). И.Я. Лернер предложил следующую структуру социального опыта и, соответственно, содержания образования: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, мышлении; 2) умения пользоваться этими знаниями как способами деятельности; 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе.

«Эти четыре компонента социального опыта и соответственно содержания образования отличаются, - пишет И.Я. Лернер, - во-первых, своим содержанием друг от друга, а также функциями в развитии общества и индивида. Знания, т.е. усвоенная информация, ориентирует людей в

окружающем мире. Без знаний человек не готов ни к одному действию. Усвоенные способы деятельности, т.е. умения обеспечивают воспроизведение человеком окружающего. Опыт творческой деятельности тоже самостоятелен по своему содержанию – он предполагает такие процедуры, которые отсутствуют в алгоритмизированных способах деятельности. К ним относится самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, видение новых функций объекта, видение структуры объекта, видение альтернативы решения и его способов, комбинирование ранее усвоенных способов в новые. Никакой другой вид содержания не имеет процедуры творчества, и без этого вида содержания (компонента) невозможно дальнейшее развитие культуры в целом. Индивид, не усвоивший опыта творческой деятельности, не способен к вмешательству в творческое преобразование действительности. Энциклопедическая образованность человека вовсе не гарантирует творческого потенциала» (7, с.15).

Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, человеку, рассматриваемый как компонент социального опыта, «определяет направленность личности в жизни, отбор его действий и объектов в соответствии с потребностями и мотивами» (7, с. 15)

И.Я. Лернер пишет и о целостности социального опыта: «Попробуйте изъять любой из них [компонентов социального опыта и содержания образования], и общество и личность распались – без знаний или без умений, без готовности к творчеству, без ценностного отношения» (7, с. 15). «Понимание относительной независимости компонентов и одновременно их взаимосвязей является решающим условием построения современного полноценного, т.е. воспитывающего и развивающего обучения» (7, с. 15). Отметив важность осознания и выделения взаимосвязей между компонентами опыта, И.Я. Лернер не выделил общего основания, обеспечивающего эту взаимосвязанность.

Предложенная И.Я. Лернером структура социального опыта была принята за основу многими педагогами-исследователями. С опорой на эту структуру была разработана теория развивающего обучения В.В. Давыдова и Д. Эльконина. И.Ф. Харламов выделяет такие структурные компоненты общественного опыта: 1) всю совокупность выработанных людьми знаний о природе и обществе; 2) практические умения и навыки в разнообразных видах труда; 3) способы творческой деятельности; 4) социальные и духовные отношения (15).

В описанных выше исследованиях рассматривался общественный опыт, структура которого переносилась на опыт индивидуальный. В исследованиях И.С. Якиманской основное внимание уделено индивидуальному опыту человека, который она называет еще и субъектным и личностным опытом. Она ставит проблему «постоянного согласования двух видов опыта (общественного и индивидуального)» (21, с. 76). Говоря о

структуре индивидуального опыта, И.Я. Якиманская выделяет следующее его содержание: 1) предметы, представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы). «Все эти составляющие, - пишет она, - могут быть представлены по-разному, но обязательно во взаимосвязи» (21, с. 74)

Несколько подходов к выделению структуры индивидуального опыта, существующих в педагогике, позволили выявить основные компоненты индивидуального опыта и уточнить их обозначение.

Сравнение компонентов индивидуального опыта, предлагаемых разными авторами, обнаруживают схожесть их содержания. В основном, отличие состоит лишь в тех характеристиках, которые можно признать как взаимодополняющие. Используя возможность взаимодополнения, мы составили обобщенные характеристики компонентов индивидуального опыта (16, с. 128-134):

1) знания о мире и о самом себе, выраженные через представления и понятия, обеспечивающие формирование в сознании ребенка целостной научно обоснованной картины мира.

2) умения пользоваться этими знаниями как способами деятельности, складывающимися из правил выполнения действий (умственных и практических), из операций и приемов;

3) личностные смыслы, установки, стереотипы, определяющие эмоционально ценностное отношение человека к миру.

Элемент "опыт творческой деятельности", выделяемый И.Я. Лернером и И.Ф. Харламовым скорее всего можно рассматривать как гармоничное объединение трех названных выше групп личностных новообразований в целостно представленный опыт человека. Другими словами, опыт творческой деятельности – это целостное воспроизводство индивидуального опыта человека, в котором он реализует свои ценностные ориентации при помощи имеющихся у него знаний о мире и о самом себе и освоенных им умениях. Опыт творческой деятельности возможен при высоком уровне развития индивидуального опыта, который характеризуется как личностная культура и представляет собой ее воспроизводство, поэтому, элемент «опыт творческой деятельности» можно представить как **личностную культуру человека**, то есть, ту часть индивидуального опыта человека, которая воспроизводится им в условиях самостоятельно принимаемых решений.

Проведенные исследования (16, с. 128-134) позволяют уточнить названия компонентов индивидуального опыта. Это представляется необходимым не потому, что предлагаемые ранее обозначения неверны. Ориентируясь на развитие человека, мы выделяем компоненты индивидуального опыта для того, чтобы выявить общие для всех людей этапы развития каждого компонента и закономерности этого развития. В

этом случае особое значение имеет как можно более точное обозначение того структурного образования организма человека, которое мы рассматриваем.

Так, исследования показали, что элемент, представляющий эмоционально-ценностное отношение человека к миру, точнее выделить как личностную систему ценностей. В этом случае процесс социально-культурного развития человека можно рассматривать как процесс становления его личностной системы ценностей. Личностная система ценностей фиксирует то, что человек переживает как значимое лично для себя, фиксирует устойчивую предметную направленность его универсальной энергии любви и задает тем самым предметно определенную направленность его стремлений, которая и реализуется при воспроизведении личностного опыта в отношениях человека с миром.

Название компонента, соотносимого со знаниями человека, также не отражает его сущностные качества. Знания как таковые развиваться не могут, но в сознании человека они образуют образ, картину мира, которая в результате социально-культурного развития человека претерпевает направленные качественные изменения, т.е. также развивается. В настоящее время эта позиция находит все больше и больше подтверждений. В современной педагогической литературе стали употреблять понятие «картина мира». В Законе «Об образовании» говорится о том, что содержание образования должно обеспечить «формирование у обучающихся адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира» (ст.14. п.2.). И.С. Якиманская пишет о том, что «...у ребенка очень рано формируется образ мира, отличающийся целостностью и личностной отнесенностью к нему...» (21, с. 69). Более того, она подчеркивает, что «нельзя забывать, что картина предметной действительности дается ученику как субъекту познания в функционально значимых для него образах и моделях, а не в понятиях» (195, с. 70). Ее выводы подтверждаются результатами исследований Л.С. Выготского, который предупреждал, что понятие не есть личностное образование. «Оно входит в индивидуальное сознание, но в преобразованном, измененном виде наполняется личностным смыслом» (с. 70).

Компонент индивидуального опыта, определяемый через «умения...» не позволяет нам обозначить целостность деятельностной сферы человека. М.С. Каган в своих исследованиях показывает, что виды деятельности можно разделить только абстрактно (3). Вместе с тем, в каждом виде деятельности выделяются свойственные только этому виду средства и способы его осуществления. Целостность деятельностной сферы человека предполагает и комплексное владение средствами и способами всех видов деятельности. Мы не можем обучать детей средствам и способам познавательной деятельности, не сопровождая это обучение освоением им соответствующих средств и способов не только коммуникативной,

ценностно-ориентировочной и преобразовательной деятельностей, но также и художественной, которая учит гармонии, и даже спортивной, организующей волевой элемент любой деятельности.

Освоение комплекса средств и способов основных видов деятельности также происходит в соответствии с закономерностями социально-культурного развития человека, т.е. осуществляется как направленное поэтапное изменение, в основе которого лежит переход человека с одного на другой уровень основных культурных средств. Именно процесс становления основных культурных средств становится общим основанием, объединяющим компоненты индивидуального опыта в их развитии и воспроизводстве. Возможности человека по освоению культурных средств, представленных материально, зависят от освоения им средств мыслительной (внутренней) деятельности – общих представлений, понятий и категорий. Они же задают видение мира и определяют тем самым характер картины мира, складывающейся в сознании человека. Личностная система ценностей также складывается из ценностей, предметные характеристики которых фиксируются либо общими представлениями, либо понятиями, либо категориями.

Таким образом, можно говорить о том, что структура личностного опыта человека представлена следующими компонентами:

- 1) личностной системой ценностей;
- 2) целостной картиной мира в сознании человека;
- 3) освоенными человеком средствами и способами деятельности.

В анализируемых исследованиях личностный опыт не рассматривался как развивающаяся личностная структура. Выявленные в наших исследованиях природные и социокультурные предпосылки возникновения и изменения личностного опыта, позволяют утверждать, что **социокультурное развитие человека есть развитие его личностного опыта, его личности (16,17,18).**

Социокультурное развитие человека

Личностный опыт - это процесс и результат проживания человеком усваиваемой и осваиваемой общественной культуры. Проживание сопровождается переживаниями, в процессе и результате которых устанавливается личностное отношение человека «Я - Мир». Освоенная общественная культура становится личностно отнесенной то есть личностной, субъектной, индивидуальной и обогащается за счет создания человеком на её основе новых форм отношений которые также входят с содержание личностного опыта.

Личностный опыт, обладающий качествами, которые возникают как результаты промежуточных и конечного этапов социально-культурного развития человека, обозначается через категорию **«личностная культура»**.

Личностная культура - это часть личностного опыта, воспроизводимая индивидом в условиях самостоятельно принимаемых решений.

Рассмотрение личностной культуры в качестве целостного результата социокультурного развития человека выдвигает на первый план основной признак становления личности – её способность к самостоятельной деятельности. Такая целевая ориентированность образования предлагалась Ф.В.А. Дистервегом, который этапы развития духовной жизни человека, определяющие структуру процесса обучения, характеризовал той степенью самостоятельности, которую допускает возраст.

Развитие личностного опыта представлено взаимосвязанными взаимообусловленными процессами развития следующих его элементов:

- 1) системы личностных ценностей;
- 2) целостной картиной мира, складывающейся в сознании индивида;
- 3) освоенными средствами и способами деятельности (деятельностная сторона личностного опыта).

Личностная культура складывается на основе взаимосвязи основных элементов личностного опыта. Ядром личностной культуры является система личностных ценностей, которая определяет и структуру целостной картины мира в сознании человека, и особенную значимость для индивида определенных видов и способов деятельности.

Основные этапы развития личностного опыта представлены различными типами личностной культуры:

1. базис личностной культуры,
2. общая личностная культура,
3. личностная культура индивидуального уровня,
4. универсальная личностная культура.

Базис личностной культуры - это личностный опыт, позволяющий человеку принимать самостоятельные решения при построении отношений с действительностью в ближайшем окружении (самим собой, с другими людьми, с природой, и с рукотворным миром), опираясь на представления.

Общая личностная культура - это личностный опыт, позволяющий человеку принимать самостоятельные решения при построении отношений с действительностью, опираясь на систему понятий и категорий, выработанные общественным опытом и усвоенные человеком.

Личностная культура индивидуального уровня - это личностный опыт, позволяющий человеку принимать самостоятельные решения при построении отношений с действительностью, опираясь на уникальную систему понятий и категорий, сложившуюся в сознании индивида.

Универсальная личностная культура - это личностный опыт, позволяющий человеку принимать самостоятельные решения при построении отношений с действительностью, опираясь на гармоничное

использование всех основных групп культурных средств: орудий, представлений, понятий и категорий.

Тип личностной культуры определяет и качества элементов личностного опыта. Изменение типов личностной культуры отражает основные этапы становления личностного опыта, общие для всех людей.

Особенности социокультурного развития могут быть выявлены только в результате изучения закономерностей этого процесса, определяемых культурой.

3.4.4. Порядок проектирования образовательного процесса на основе комплексного применения системного, генетического и антропологического и культурологического подходов.

Проектирование образовательного процесса, ориентированного на развитие человека как целостности, на развитие личности начинается с осознания того, что такое «развитие» и с определения, что развивается в процессе обучения и воспитания, т.е. что является **предметом развития**.

Предмет развития представляет собой ту часть или тот аспект объекта развития, который преобразуется в рассматриваемом процессе.

Объектом развития в педагогическом взаимодействии является **человек**. Основные предметы развития в образовательном процессе могут быть выделены через их соотнесение с основными сторонами развития человека как целостности (см. тему 3.3.4.).

Таким образом, в качестве основных **предметов развития в образовательном процессе** выступают: 1) тело человека, 2) психические процессы, 3) личностный опыт.

Развитость индивидуального духа проявляется, прежде всего, в развитости личностного опыта человека, а также в развитости его тела и психики. Для педагогов важно знать о закономерностях существования этой стороны развития человека, так как именно она определяет его собственно человеческую природу (см. подробнее в работах М. Шелера, Н.Л. Худяковой).

Так как развитие представляет собой закономерное, направленное качественное изменение какого-либо объекта, то цели образования, ориентированного на развитие человека, должны описывать качества как объекта, так и предметов развития, возникающие на конечном и промежуточных этапах этого процесса.

В соответствии с выявленными объектом и основными предметами развития в образовательном процессе выделяются следующие основные группы целей образования:

1. **Общая цель образования**, описывающая конечный результат развития человека как целостности. В качестве такой цели может выступать

следующая:

обеспечить всестороннее и гармоничное развитие человека.

2. Группа основных целей 2 уровня:

1) цели социально-культурного развития - развития личностного опыта (складывается из целей воспитания и обучения):

2) цели психического развития - развития мышления, речи, восприятия, воображения, внимания, памяти;

3) цели физического развития.

Развитие личностного опыта обеспечивается процессами воспитания и обучения и описывается посредством образовательных целей, а также целей воспитания и обучения. В этих целях отражаются качества личностного опыта как целостности и его элементов, возникающие на конечном и промежуточных этапах развития личностного опыта.

Развитие психических процессов происходит в результате развития личностного опыта - это опосредованный результат образовательного процесса. Цели психического развития, как развития мышления, памяти, восприятия, внимания, воображения, речи, составляют особенную группу целей образования и могут определяться для диагностики эффективности развития личностного опыта учащихся. Для реализации этой задачи необходимо описание качеств названных психических процессов на конечном и общих для всех людей промежуточных этапах развития этих процессов.

Физическое развитие человека также происходит в результате развития личностного опыта и его систематического воспроизводства. Цели физического развития, наряду с собственно образовательными целями, в современном образовании определены и реализуются в основном в рамках курса «Физическая культура».

Развитие личностного опыта учащихся (социокультурное развитие) является ведущей стороной развития человека. Поэтому основным предметом развития в образовательном процессе является личностный опыт учащихся.

Структура культурно-опосредованной формы отношений определяет зависимость развития человека от следующих факторов, являющихся элементами этого отношения:

- 1) от мира, существующего независимо от человека,
- 2) от тех предметностей мира, которые человек обнаруживает, благодаря используемым им культурным средствам,
- 3) от разницы между миром как целостностью и предметностью мира, освоенной человеком,
- 4) от характера активности человека (например, степени силы его активности),
- 5) от используемых человеком культурных средств (в том числе и при осуществлении мыслительных действий);

б) от продукта как преобразованного (может быть неправильно) предмета. При определении целей, содержания и способов организации образования влияние этих факторов должны учитываться.

Механизм взаимосвязи и взаимообусловленности процессов воспитания и обучения в образовательном процессе раскрывается более полно при рассмотрении педагогических функций этих процессов в их соотношении с **предметом педагогического воздействия**, выступающим также и как **предмет развития в педагогическом взаимодействии**.

В качестве предмета педагогического воздействия и предмета развития в любом педагогическом процессе выступает личностный опыт обучающегося.

В педагогике личностный опыт рассматривается как основной предмет педагогического воздействия и основной предмет развития в образовательном процессе. Личностная культура рассматривается как продукт педагогической деятельности, как основной результат образовательного процесса. Посредством этой категории закрепляется ориентированность образовательного процесса на развитие самостоятельности человека, его творчества в продуктивной деятельности.

Конечный результат развития личностного опыта человека как целостности описывается через общую **образовательную цель**, которая характеризует также образовательную функцию педагогического процесса.

Образовательная функция целостного педагогического процесса заключается в том, что образующие этот процесс взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы воспитания и обучения, направлены на развитие личностного опыта обучающегося как целостности, т.е. на становление его личностной культуры, его личности. Основу развития личностного опыта и становления личностной культуры составляет специально организованное целенаправленное освоение обучающимися социокультурного опыта, выработанного предыдущими поколениями людей. Целостный педагогический процесс, обеспечивающий реализацию образовательной функции, обозначается как образовательный процесс.

Формируемый уровень личностной культуры выступает в качестве **общей образовательной цели** (цели социокультурного развития). Таким образом, общая образовательная цель заключается в становлении личностной культуры обучающихся.

Типы личностной культуры соотносимы с образовательными целями ступеней образования:

- для дошкольного образования и для общего начального образования образовательная цель заключается в становлении базиса личностной культуры;
- для среднего общего образования – в становлении общей личностной культуры;

- для профессионального образования – в становлении общей профессиональной личностной культуры;
- для системы повышения квалификации – в становлении личностной культуры индивидуального уровня (в том числе и профессиональной);
- для системы повышения квалификации высшего уровня и самообразования – в становлении универсальной личностной культуры.

Формируемый уровень личностной культуры определяет необходимые для его возникновения качества элементов личностного опыта. Эти качества и составляют **содержания целей воспитания и обучения.**

Цели воспитания описывают **систему личностных ценностей**, возникновение которых у человека означает переход на новый этап его социально-культурного развития.

Цели обучения описывают: 1) **через систему знаний** то содержание целостной картины мира, которое должно возникнуть в сознании человека на новом этапе его развития; 2) **через систему умений** те средства и способы основных видов деятельности, которые он должен освоить, чтобы перейти на новый этап развития.

Целостная картина мира в сознании обучающегося и деятельностная сторона личностного опыта выступает как предмет развития и предмет педагогического воздействия, организуемого с целью обучения. Система личностных ценностей воспитанника выступает как предмет развития и предмет педагогического воздействия, организуемого с целью воспитания.

В любом педагогическом взаимодействии осуществляется воздействие на все элементы личностного опыта. Целенаправленность этих воздействий задается образовательной целью, которая конкретизируется посредством целей воспитания и обучения. В образовании, **ориентированном на развитие человека**, цели воспитания и обучения описывают качества элементов личностного опыта, возникающие на конечном и общих для всех людей промежуточных этапах развития этого опыта. Посредством целей воспитания описываются конечный и промежуточные этапы развития ценностного мира человека (системы личностных ценностей). Посредством целей обучения - конечный и промежуточные этапы развития деятельностной стороны личностного опыта и развития целостной картины мира в сознании человека.

В образовательном процессе взаимообусловленность воспитания и обучения обеспечивается целостностью развития личностного опыта обучающегося, т.е воздействие средствами воспитания на личностный опыт учащегося приводит не только к изменению качеств его системы личностных ценностей, но и к изменениям целостной картины мира в его сознании, а также к изменению деятельностной стороны его личностного опыта. То же самое происходит и при применении средств обучения: изменение деятельностной стороны личностного опыта обучающихся и изменение целостной картины мира в их сознании приводит к изменению качеств их

системы личностных ценностей. Таким образом, образовательный процесс, складывающийся из взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов воспитания и обучения, всегда, в первую очередь, ориентирован на **развитие личностного опыта** человека, которое может рассматриваться как его социокультурное развитие, как становление его личностной культуры. Это развитие является основанием развития личности и основанием развития человека как целостности.

Выявленная структура развития человека как целостности позволяет выстроить следующую систему целей, описывающую основные цели и группы

целей развития, реализуемые в образовательном процессе:

Основные группы целей образования

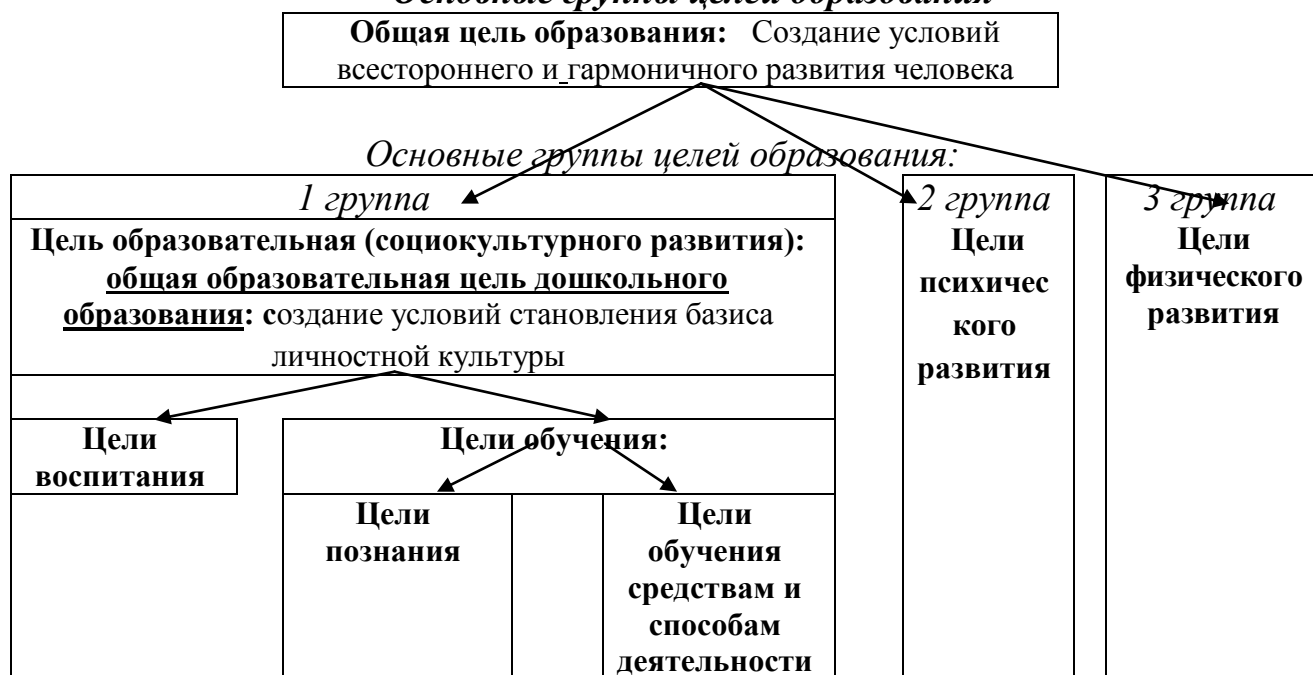


Рисунок 5.

Выделение естественной и искусственной сторон развития позволяют сделать вывод, что определенным образом организованная деятельность создает предпосылки возникновения качеств человека, характеризующих следующий этап его развития. Такая деятельность должна быть организована другим человеком, знающим закономерности развития человека и содержание и способы организации такой его деятельности, которая обеспечит это развитие. Таким человеком, в первую очередь, является педагог.

Таким образом, организация **целенаправленного** развития человека возможна только в педагогическом взаимодействии. Модель такого взаимодействия представлена на рис. 6.

Структурно-генетическая модель образовательного процесса, ориентированного на развитие обучающегося

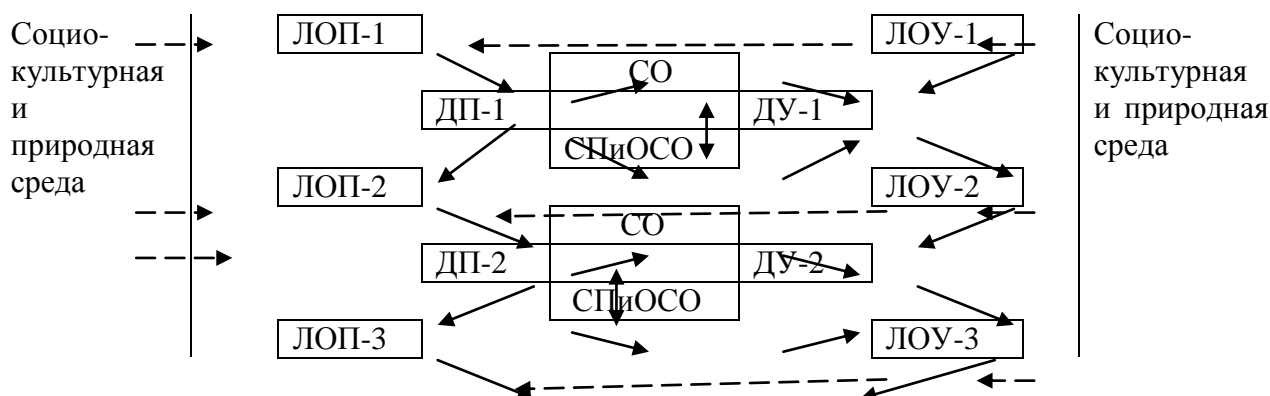


Рисунок 6.

Обозначения:

ЛОП- личный опыт педагога,

ЛОУ – личный опыт учащегося,

ДП- деятельность педагога,

ДУ – деятельность учащегося,

СО – содержание образования – основное культурное средство воздействия на учащегося со стороны педагога и объект усвоения и освоения со стороны учащегося,

СПиОСО – способ передачи (со стороны педагога) и освоения (со стороны учащегося) содержания образования – т.е. способы педагогического взаимодействия - формы, методы и приемы обучения и воспитания.

(СО и СПиОСО проектируются раздельно, но в педагогическом взаимодействии могут существовать только вместе)

Основные элементы образовательного процесса, выделяемые в его структурно-генетической модели:

1) **процесс развития учащегося** (на модели это развитие его личного опыта (ЛОУ-1, ЛОУ-2, ЛОУ-3), конечный и промежуточные этапы которого описываются посредством системы целей образования (воспитания и обучения);

2) деятельность учащегося, ориентированная на возникновение у него тех качеств, которые описаны целями образования;

3) деятельность педагога, обеспечивающая организацию необходимой деятельности учащегося.

Свою деятельность в педагогическом взаимодействии педагог организует с ориентацией на зону ближайшего и зону актуального развития индивида. Эти зоны могут быть определены только по отношению к реальному человеку (индивиду) в конкретный момент его жизни.

Зона ближайшего и зона актуального развития были впервые выделены Л.С. Выготским.

Зоной актуального развития индивида выступает тот общий этап развития человека, на котором находится этот индивид в настоящее время. Зоной

ближайшего развития для него выступает следующий общий этап развития человека.

Итак, образование, ориентированное на развитие человека как целостности, отличается следующим:

1. В качестве объекта развития в таком образовательном процессе выступает человек как целостность.
2. Общая цель образования, ориентированного на развитие человека, заключается в создании условий всестороннего и гармоничного развития человека, т.е. в создании условий, при которых гармонично развивались бы все стороны человека как целостности.
3. В качестве основных предметов развития в образовательном процессе выступают: 1) личностный опыт 2) психические процессы, 3) тело.
4. Развитие личностного опыта обеспечивается процессами воспитания и обучения и описывается посредством образовательных целей, а также целей воспитания и обучения. В этих целях отражаются качества личностного опыта как целостности и его элементов, возникающие на конечном и промежуточных этапах развития личностного опыта.
5. Развитие психических процессов происходит в результате развития личностного опыта – это опосредованный результат образовательного процесса. Цели психического развития как развития мышления, памяти, восприятия, внимания, воображения, речи составляют особенную группу целей образования и могут определяться для диагностики эффективности развития личностного опыта учащихся. Для реализации этой задачи необходимо описание качеств названных психических процессов на конечном и общих для всех людей промежуточных этапах развития этих процессов.
6. Физическое развитие человека также происходит в результате развития личностного опыта и его систематического воспроизводства. Цели физического развития, наряду с собственно образовательными целями, в современном образовании определены и реализуются в рамках курса «Физическая культура».
7. Развитие личностного опыта учащихся (социокультурное развитие) является ведущей стороной развития человека. Поэтому основным предметом развития в образовательном процессе является личностный опыт учащихся.
8. Социокультурное развитие человека есть развитие его личности.
9. Основным фактором развития учащегося в образовательном процессе выступает его деятельность, которая, с одной стороны, основана на воспроизводстве имеющегося у него личностного опыта (зона актуального развития), а с другой, содержит в себе элементы социокультурного опыта, характерные для следующего этапа развития (зона ближайшего развития). Такая деятельность может быть организована только специально

подготовленным человеком. В образовательном учреждении таким человеком является педагог.

10. Деятельность педагога в образовательном процессе, ориентированном на развитие человека, личности, должна быть направлена на организацию такой деятельности учащегося, которая бы обеспечивала возникновение качеств его личностного опыта, характерных для следующего этапа его развития (зоны ближайшего развития) и описанных посредством целей воспитания и обучения.

3.4.5. Содержательно-смысловая сторона культуры как теоретическое основание построения образовательного процесса

Содержательно-смысловая характеристика культуры как проявление значимости и значения отношений человека с действительностью

Содержательно-смысловая сторона культуры представляет культуру как знаковую реальность, выражающую значимость и значение выстраиваемых человеком отношений с действительностью, смысл его жизни. Именно она образует смысловое содержание отношений человека с миром и социокультурного кода. Это содержание складывается на основе сохранения обществом тех форм культурно-опосредованных отношений, которые выделяются в процессе жизни и деятельности индивидов и различных социальных общностей как общезначимые.

Основанием механизма образования смыслового содержания отношений человека с миром выступают **функции знака**, заключающиеся в **указании на предметы (предметности) мира**, и закономерная связь означаемого и означающего.

Любое культурное средство в отношениях человека с действительностью выступает как знак, указывающий на при-знак (предмет), т.е. на то, что необходимо человеку как конкретно-историческому существу.

«Знаки, - пишет Г.Г. Шпет, - «...служат не только указаниями на вещи, но выражают также некоторое **значение**» (19, с. 306). Функция значения усматривается в том содержании предмета, выделяемого в отношении индивида с миром, которое находит какой-то отклик (19, с. 306, 315), вызывает чувство удовольствия (14, с. 12). Значение определяется **значимостью предмета**, выделяемого в отношениях человека с миром, которая отражает необходимость, заинтересованность, захваченность человека этим предметом, **и значимостью самого культурного средства**, которая определяется его необходимостью в данном отношении.

На материальном уровне становления культуры «роль знака и функцию значения выполняют сами предметы, т.е. преобразованные природные вещи, форма которых (например, форма чоппера) удовлетворяет жизненную потребность индивида» (14, с. 12). Затем в роли знака начинает

выступать звук, издаваемый человеком, или жест, соотносимые с определенными внешними характеристиками предметов, выступающих как признак, или «при-знак». Позже в роли знака начинают выступать и слова, фиксирующие общие представления человека, – это тоже «при-знаки», но выделенные в результате обобщения и поэтому носящие общий характер. И, наконец, знак начинает фиксировать характеристики вещей, выделенные в результате мыслительного эксперимента. Такими знаками, прежде всего, становятся понятия и категории.

Характер «при-знаков» жестко связан с характером знака: общие представления фиксируют обобщенные признаки, выделяемые через предметно-чувственное восприятие свойств объектов и явлений, понятия – признаки, обнаруженные в процессе мыслительного эксперимента и выделенные как существенные, сущностные качества объектов и явлений. Эта закономерная связь означаемого, в качестве которого выступает предмет отношения, и означающего, в качестве которого выступает используемое в отношении культурное средство, отмечалась еще школой стоиков. На неё указывается в исследованиях А.Н. Барулина, В.В. Бибихина, В. Г. Волкова, Н. Гартмана, А.В. Кравченко, К. Леви-Стросса, К.И. Льюиса, Ч. Мориса, А.Б. Невелева, В.И. Плотникова, Ф. Соссюра, Г.Г. Шпета и др.

Первая характеристика отношения означаемого и означающего связана с тем, что знак по отношению к при-знаку (предмету) лишь «палец, указывающий на Луну», но не «сама Луна». «Бытие знака вне отношения – пустая абстракция, которую невозможно определить позитивно: лишь указывая на предмет, знак обнаруживает свое присутствие в Мире» - пишет В.И. Плотников. «Предметом, на который указывает знак, может быть любая вещь природного Мира вместе с ее свойствами, которые обнаруживаются в отношениях с Человеком» (42, с. 9).

В своей совокупности знаки образуют язык. На первом этапе развития человечества знаки образуют язык реальной жизни (предметность-1), затем возникает символический язык (предметность-2), затем язык знаковых систем, прежде всего речи (предметность-3), затем органичное существование всех языков (предметность-4) (14, с. 12; 6,7).

В.И. Плотников трактует **значимость** как функцию и означаемого и означающего, посредством которой устанавливается связь между ними, отражающая характер той необходимости, во имя которой строится отношение человека с действительностью (14, с. 12).

Язык как знаковая система позволяет понять **природу функции значимости**, носителем которой является любое культурное средство, выступающее в роли знака. С того времени, когда в качестве знака стала выступать речь, - пишет В.И. Плотников, - «знак как таковой есть только «указатель», а зато *предмет* есть все, что человеку *необходимо* как конкретно историческому существу во всем сплетении его социокультурных связей и отношений. **Предмет** становится носителем конкретной значимости, а

знак носителем **абстрактной значимости**, какой угодно «пустой», но *способной* стать сколь угодно «содержательной» (14, с. 26-27). Поэтому трактовка символов, содержание понятий и категорий не может не меняться, вбирая в себя ту конкретную значимость предметов, которая раскрывается в ходе культурно-исторического процесса в новых отношениях Человека с Миром.

Конкретная и абстрактная значимости составляют значение для человека установленного отношения как целостности. Конкретная значимость всегда связана с жизненной потребностью индивида, которая удовлетворяется в устанавливаемом отношении с действительностью в настоящем. Абстрактная же значимость фиксирует всю полноту возможностей используемого в отношении культурного средства, которая не исчерпывается необходимостью конкретного отношения. Таким образом, любое культурное средство несет в себе потенциальную возможность выведения человека за пределы конкретных отношений, которая определяет перспективу жизни человека, его будущее. В этом проявляется функция смысловой значимости устанавливаемого человеком отношения, которая выражает общую направленность его активности, проявляющуюся в каждом конкретном отношении человека с действительностью. Как выражение общей направленности активности человека смысловая значимость его отношений с действительностью выражает также и **смысл его жизни**.

Функция **смысловой значимости культурных средств** образует **смысловое содержание культуры**, упорядоченность которого можно установить по отношению к универсально смысловому значению культуры, рассматриваемой как **всеобщая форма человеческого бытия**, которая позволяет **установиться и раскрыться родовой сущности индивидов**. Это значение культуры выделяется потому, что культурно-опосредованная форма отношения человека с действительностью выражает и возникшую у человека открытость миру, и его стремление к установлению гармоничных отношений с ним. Через развитие познания и осознание человеком той значимости, которую выражает культура, перед ним постепенно раскрывается и смысл жизни, который в своем пределе заключается в раскрытии человеком своей родовой сущности, т.е. в возникновении устойчивой способности к осуществлению своей открытости миру или способности к установлению связей всего со всем.

Формы выражения смысловой значимости культуры

В смысловом содержании культуры отражается та заинтересованность, захваченность людей миром, которая определяет и общую направленность их активности, и частные культурно-исторические формы проявления этой направленности.

Формой выражения смысловой значимости любого отношения, прежде всего, являются **ценности**, выступающие в отношениях человека с действительностью как ценностная основа этих отношений, как образ формы отношений, с которого начинается установление любого конкретного отношения. Поэтому, **захваченность человека миром** в структуре личностного опыта **фиксируется в форме личностных ценностей**, а в **общественном опыте** она, прежде всего, **отражается в слове, в языке, а также в объективированных ценностях, т.е. в знаниях о ценностях, входящих в содержание общественного сознания, в объективированный дух.**

Носителями смыслового содержания культуры кроме ценностей, выражающих уже освоенное, хотя и не всегда осознанное индивидом содержание, являются все основные группы культурных средств: орудия; символы и представления; понятия и категории; предельно универсальные категории «не» и «все».

Изучение диалектического единства процессов **опредмечивания и распредемечивания** позволяет понять процедуру образования смысловой значимости культуры в деятельности одних индивидов и процедуру раскрытия смысловой значимости культуры в деятельности других. Идея опредмечивания и распредемечивания исходную проработку получила в философии Гегеля, у которого она конституировалась при рассмотрении процессов объективизации абсолютного духа в природу и историю, диалектики объективного и субъективного духа, развития идеи становления и идеи снятия. Окончательный категориальный статус понятия «опредмечивание» и «распредмечивание» получили в работах К. Маркса.

Процессы опредмечивания и распредемечивания можно описать следующим образом. При производстве чего-либо действия человека и его представления о том, что и как он должен получить, воплощаются в определенную вещь. Таким образом, «во время процесса труда, труд постоянно переходит из формы деятельности в форму бытия, из формы движения в форму предметности», т.е. происходит процесс опредмечивания. (8, с. 200). Использование человеком кем-то произведенной вещи сопряжено с тем, что эта вещь своими качествами и свойствами, заложенными в неё в процессе производства, определяет характер его действий, направляет его внимание на те или иные стороны жизни, определяя тем самым и направленность процесса познания. Другими словами, человек втягивается в отношение, сторона которого, представленная произведенной вещью, определяет характер этого отношения, а, значит, воздействует на структуру внутреннего отношения, изменяя её, создавая предпосылки её развития. То есть, при использовании человеком какой-либо вещи в качестве средства или объекта собственной деятельности, происходит переход формы предметности этой вещи, заложенной другими людьми, в форму деятельности (функционирования) этого человека и в форму, определяющую

структуру внутреннего отношения в его сознании. Этот процесс рассматривается как процесс распрямления.

Как переосмысление проблематики опредмечивания и распрямления можно рассматривать концепцию интериоризации Ж.Пиаже. Аналогичные идеи высказал в концепции работы со знаками Л.С. Выготский.

Таким образом, **смысловое содержание культуры**, выражаемое материальными предметами культуры, словом, языком, ценностями, образует основание общих предпосылок **социокультурного развития человека**. Освоение индивидом как можно большего количества культурных средств, обладающих различными качествами, освоение всего богатства родного языка, позволяет создавать такой базис его личностной культуры, воспроизводство которого раскрывает ему новые смыслы его жизни.

Проявление смысловой значимости культуры в отношении со-бытия

Исследования В.В. Бибихина, В.И. Плотникова, А.Б. Невелева показывают, что универсальный смысл культуры может быть реализован только в отношении со-бытия. Знак и обозначаемое связаны событием таким образом, что каким бы ни был знак и что бы он ни обозначал, он всегда обозначает событие, организованное и пережитое человеком. Бибихин, исследуя природу языка, выявил, что «слово несет в себе событие так, что в нем, казалось бы, привычном и стершемся, проступает его исходная значимость. Она та же самая, что значимость события» (1, с. 45) «Значимость слова перекликается со значительностью события» (1, с. 44). «Знак обязательно соотнесен со знанием настолько, что уже для того, чтобы быть знаком, слово требует знания о том, что оно знак. ...Лишь после того, как мы удостоверимся, что рассматриваемые нами фигуры – знаки, мы можем приписывать им значение» (1, с. 51). «Знак возникает, когда определенная видимая, слышимая или как-то еще присутствующая для нас фигура наполняется значимостью, принадлежащей не этой фигуре, а событию» (1, с. 51-52).

Событие – это всегда со-бытие человека, культуры (знака) и мира, - это особенно подчеркивается в исследованиях В.И. Плотникова (14, с. 27). Как со-бытие человеком воспринимается только такое отношение, в котором конкретная значимость предмета отношений переживается как адекватная форма проявления смысловой значимости этого отношения. Такое переживание приводит к пониманию человеком смысла отношения в целом, которое он и начинает воспринимать как событие.

Понять механизм установления отношения со-бытия, в котором в наибольшей степени проявляется универсальная смысловая значимость культурных средств, помогают исследования А.Б. Невелева. Он пишет: «В бытие чувственного сознания, в чувственной мыслительной форме

(восприятии, представлении) существуют два полюса: внешняя вещь и культурный эталон, с которым она соотносится. Полюс внешней вещи – это *полюс единичности* чувственного образа (чувственной мыслительной формы), полюс культурного эталона – это *полюс всеобщности*. Общность (всеобщность) указывающего культурного эталона – результат «миллиардноразового повторения» найденных отдельным человеком фигур практического действия людей с миром на протяжении миллионов лет их истории. Из этого следует, что жизнь человека, его переживание бытия мира пульсирует между названными двумя полюсами мыслительной формы, являясь либо более частной, либо более общей» (9, с.3-4). Эта пульсация проявляется как переживание человеком **персональной идентичности** то с культурным средством - полюсом общего (в пределе всеобщего), то с предметами мира – полюсом единичного. При этом «наличие общего полюса культуры в человеческом сознании делает человека свободным по отношению к «сущему», к конкретности его непосредственного бытия. И наоборот, наличие полюса единичного в сознании делает бытие человека свободным по отношению к общему полюсу культуры. Персональная идентичность человека – это «бытие – между», «осужденное на свободу»» (9, с. 4).

Таким образом, особенностью захваченности, определяемой взаимосвязью обозначаемого и обозначающего в культурно-опосредованном отношении, является то, что человек **переживает её как персональную идентичность** либо с внешней вещью как полюсом единичного, либо с культурным эталоном, с которым она соотносится, как полюсом общего (в пределе всеобщего).

Персональная идентичность человека является формой проявления его личностных ценностей, так как именно они выражают захваченность человека тем, что переживается им как предельно для него значимое. В ценностях, рассматриваемых как образ формы отношений, можно выделить все элементы отношения. Поэтому проявление персональной идентичности, соотносимой либо с полюсом единичного, либо с полюсом абстрактного, означает, что в своих ценностях человек акцентирует один из элементов отношения, фиксируемого ими. В результате выделяется два типа ценностей: ценности, задающие направленность активности человека на достижение какой-либо формы отношений (например, на нормы поведения и деятельности) и ценности, задающие направленность активности человека на достижение либо каких-то качеств относящихся сторон: самого себя или внешней для себя среды.

При переживании реальных отношений с действительностью человек, устойчиво идентифицируя себя с полюсом общего, обнаруживает ограниченность предметов и предметностей мира, порождающую чувство постоянной неудовлетворенности человека бытием, в которой отсутствуют моменты переживания удовлетворения, т.е. моменты переживания единого.

Бессмысленность жизни переживается из-за недостижимости смысла, открывающегося через абстрактную значимость знаковой реальности. Эта неудовлетворенность порождает необходимость в персональной идентичности с конкретной значимостью, носителем которой являются предметы отношений. Но устойчиво сохраняющейся идентификации с предметами мира человеку мешает объективно существующее стремление к актуализации своей открытости миру. Такую предметную идентификацию человек переживает как утрату своей свободы, и потерю смысла жизни. Обрести утраченное человек может только при возникновении персональной идентичности, соотносимой с абстрактной значимостью культурного средства, в качестве которого может выступать только то, что раскрывает человеку новую значимость, новый смысл жизни. Такое культурное средство уже относится к следующей ступени культуры, раскрывающей новую предметность мира.

Таким образом, как пишет В.И. Плотников, культурно опосредованная форма отношений, в которой происходит сращивание функций **предметности, знаковости и значимости** с необходимостью, порождает свойство **транзитивности**, т.е. переходности, которое, в свою очередь, приводит к феномену **оборачивания**. Описывая первый этап становления знаковой реальности, Плотников даёт следующую характеристику транзитивности: «В индивидуальной жизни индивида это свойство порождает легкость переноса сознания с готового предмета (носителя чувственного образа) на «при-знак» предметности в природной вещи, с признака на побуждающий к действию «знак» (т.е. жест, звук, мимику со стороны других индивидов), со знака на «значение» (т.е. чувство удовлетворения) и обратно. Во всех этих переходах чем дальше, тем более центральную роль начинает выполнять знак как таковой и его модификации (при-знак, знаковый образ, знак – сопроводитель значения)...» (14, с. 12).

Феномен оборачивания на первых этапах развития человечества, прежде всего, проявился во взаимосвязи жизни индивида и совместной жизни общины: «феномен оборачивания начинает формировать его внутренний мир, т.е. механизм рефлексии – индивидуальную форму присвоения коллективного опыта» (14, с. 12). «В жизни общины феномен оборачивания существенно облегчает процесс формирования, закрепления и трансформации коллективной памяти» (14, с. 13). Но основанием оборачивания всегда является переход конкретной значимости в абстрактную и наоборот, который осуществляется тогда, когда выделенный в одном отношении предмет начинает выполнять функцию культурного средства в другом отношении, а то, что в одном отношении было культурным средством, в другом становится предметом. Механизм такого оборачивания раскрыт К. Марксом как генезис мыслительной формы стоимости, а точнее, по утверждению Н. Бухарина и Э. Ильенкова, - мыслительной формы *ценности*.

Транзитивность и оборачиваемость составляют основу процесса социально-культурного развития как индивида, так и человечества в целом, так как обеспечивают перенос захваченности человека (человечества) не только с культурного средства на предмет, но и переход с одной предметности мира на другую. Такой переход осуществляется в результате нарастания противоречий между конкретной значимостью предметов отношений и универсальной смысловой значимостью, задаваемой личностными ценностями, выполняющими функцию ценностных оснований отношений. Это происходит потому, что персональная идентичность на промежуточных этапах развития человека отражает не универсальную смысловую значимость отношения, носителем которой являются представленные в своей целостности ценности, а только такую, которая определяется захваченностью человека общим или единичным полюсом значимости, зафиксированными этими ценностями. Это акцентирование в личностных ценностях отдельных сторон образа оптимальной (гармоничной) формы отношений с действительностью, проявляющееся как персональная идентичность, задает порядок отбора и согласования культурных средств построения отношения. Этот комплекс средств, который используется современным человеком при установлении любого конкретного отношения с действительностью, и определяет характер предмета отношений. Поэтому в выстроенных человеком отношениях очень скоро выясняется, что конкретная значимость предмета отношения не соответствует универсальной смысловой значимости этого отношения, т.е. необходимости в гармоничной форме отношений, в результате чего отношения проходят все стадии тождества-различия, противоположности и собственно противоречия. Переживание человеком противоречивости отношений приводит либо к разочарованию в значимости конкретных предметов стремлений, либо к разочарованию в значимости того, что фиксируется в ценностях. Средством разрешения противоречивости отношений человека с миром, могут стать только новые личностные ценности, возникновение которых позволяет пережить этому человеку освобождение от потерявших значимость ценностей и от захваченности единичными предметами, выделяемыми в рамках соответствующей предметности мира. В качестве таких ценностей могут выступать образы отношений человека с действительностью, основанием которых будут выступать культурные средства, выделяющие предметность мира более высокой степени общности. Возникновение таких ценностей переживается человеком как событие, мобилизующее все его силы, открывающее новый уровень перспективы его жизни.

3.4.6. Философские основы выделения общечеловеческого, национального и индивидуального в образовании и воспитании.

Образование и воспитание должно быть сообразно тому общечеловеческому, национальному и индивидуальному, что характеризует бытие человека как общее, особенное и единичное. Эти уровни характеристик человека определяются и природной и социо-культурной сторонами его бытия.

С одной стороны, общечеловеческое, национальное и индивидуальное в индивиде определяется качествами его индивидуального духа, его психики и его физиологии, т.е. того, что составляет его природную сторону, с другой стороны - качествами освоенной им культуры. Но тем, что задает все качества человека, характеризующие его как человека, является работа индивидуального духа – того новообразования, возникновение которого привело, по словам М. Шелера, к возникновению нового принципа жизни – человека.

Общие характеристики работы индивидуального духа были установлены с опорой на исследования М. Шелера, В. Дильтея, Г.Г. Шпета, В.И. Плотникова.

Когда говорится о духе, часто имеется в виду деятельность, свободная от эмпирических противоречий, и существующая независимо от усилий человека, направленных на её организацию, от его воли. Такая деятельность порождает продукты, влияющие на жизнь человека, определяющие её порядок. Посредством слова «дух» обозначается также некий порядок, планомерность и единство как продуктов или результатов деятельности индивида или общества, так и их жизни в целом. Этот порядок обеспечивает единство, выражающее сущность и смысл жизни и деятельности как отдельного индивида, так и общества. Понять механизм возникновения порядка, задаваемого духом, позволяют исследования В.И. Плотникова.

В исследованиях В.И. Плотникова, дух рассматривается как **деятельная способность связывать всего со всем**, как инвариант преобразований, который существует только в виде своих множественных культурно-исторических модификаций, существенно влияющих на типы социальности и в свою очередь испытывающих обратное воздействие с их стороны.

Вся совокупность культурно-исторических модификаций духа, с одной стороны, тяготеет к некоторой упорядоченной целостности, к всеединству, а, с другой - в ней отражается **архетип коллективного бессознательного**, сложившийся в древности. В то же время, В.И. Плотников обращает внимание на то, что «Дух» нельзя отождествлять со знаковой реальностью, которая является условием и продуктом работы духа.

Архетипическую структуру осуществления деятельной способности духа связывать все со всем определили функции и свойства, проявляющиеся

в культурно-опосредованной форме отношений, характерной для человека. Эта структура, в свою очередь, определяет структуру всего внутреннего мира индивида.

Предметность, транзитивность и оборачивание в их структурном сцеплении становятся запечатленной информацией (т.е. внутренним переживанием, сознанием и пониманием своей общности с другими людьми, сопричастности к единому делу и общей судьбе), образующей инвариантную основу языка. На вариативной основе речи формируется динамическая структура мышления.

Последовательность сцепления предметности, транзитивности и оборачивания, выражающаяся в переносе индивидом при установлении отношений с действительностью своего внимания с одного на другой элемент отношения, при этом, относясь к каждому из них, в том числе и к самому себе, то как к объекту, то как к культурному средству отношения, позволяет согласовать качества и свойства сторон отношений, т.е. установить связь между ними. Порядок установления такой последовательности определяется характером взаимодействия следующих архетипических структур внутреннего мира человека:

1. **Всеобщая архетипическая структура** отражает структуру процесса развития – всеобщей формы движения, в которую включены все объекты действительности.
2. **Родовая архетипическая структура** является модификацией всеобщей структуры, отражающей особенности проживания человеком культурно-опосредованной формы его отношений с действительностью, которая выступает и как основная предпосылка возникновения родовых сущностных качеств человека, и как форма воспроизводства этих качеств.
3. **Культурно-исторические модификации всеобщей и родовой архетипических структур** возникают, прежде всего, как форма проявления архетипов коллективного бессознательного (К. Юнг), как культурно-исторические типы (Н.Я. Данилевский, И. Гессен, А. Тойнби, О. Шпенглер, К. Ясперс).
4. **Личностные модификации структуры внутреннего мира** человека, складывающиеся на основе трех первых структур, а также под влиянием индивидуальных природных и социально-культурных особенностей индивида и природной и социально-культурной среды его жизнедеятельности.

Архетипические структуры внутреннего мира человека соотносимы с выделяемыми Н. Гартманом (2) в целостности мира модусами духовного, представленными:

- 1) обьективированным духом, охватывающим все вневременное идеальное, сверхисторическое;

- 2) объективным духом, являющимся носителем истории в строгом первичном смысле, и относящимся, как и первый модус, к явлению внеиндивидуализированного духовного;
- 3) личностным духовным, которое индивидуализировано и которое только и может любить и ненавидеть, нести ответственность, вину, заслугу, иметь сознание, волю, самосознание.

Анализ характеристик модусов духовного показывает, что то, что представляется объективированным и объективным духом, складывается из продуктов духовной деятельности индивидов, являющихся в первом случае формой воспроизводства родовых архетипических структур внутреннего мира индивидов, а во втором – формой воспроизводства культурно-исторических модификаций этих структур.

Форма воспроизводства каждой архетипической структуры проявляется в определенных качествах продуктов личностного духовного. В них можно выделить и качества, характеризующие продукт деятельности индивида как вневременное и сверхисторическое, и качества, характеризующие его как культурно-историческое. Благодаря представленности в каждом продукте работы личностного духа родового и культурно-исторического, они сохраняются человечеством как общезначимые и составляют общественный опыт.

Общая характеристика продуктов деятельности человека, отражающая архетипические основания его деятельной способности, в первую очередь относится к личностным ценностям, так как именно они являются непосредственным продуктом индивидуального духа. Поэтому, дифференциация ценностей может быть осуществлена в соответствии с модусами духовного, выделенными Н. Гартманом (2). Исходя из этого основания, можно выделить личностные ценности и знания о личностных ценностях, в качестве которых выступают объективированные и объективные ценности.

Личностные ценности - это результат работы индивидуального духа, порядок которой определяется всеобщими, родовыми и культурно-историческими архетипическими структурами в их личностной модификации.

Объективированные и объективные ценности представляют собой знания о таких личностных ценностях, которые в большей мере выражают в первом случае - родовое значимое, а во втором – культурно-историческое значимое. Понятие «общественные ценности» может быть применимо как обозначение тех личностных ценностей, которые выделяются в определенном социуме для входящих в него людей как общезначимые.

Проявление различных аспектов архетипической структуры осуществления деятельной способности индивидуального духа приводит к возникновению личностных ценностей, фиксирующих то, что значимо и для рода, и для определенного культурно-исторического типа людей, и для индивида. Знания об этих ценностях, составляющие ядро объективированного и объективного

социально-культурного опыта людей, отражают направленность развития ценностного мира человека и структурируют содержание общественного опыта в соответствии с архетипическими структурами внутренней жизни человека. Архетипическая структура осуществления деятельной способности духа является формой воспроизводства основы бытия человека, а её культурно-историческая составляющая - формой воспроизводства достаточного основания возникновения и развития ценностного мира человека.

Таким образом, организация условий освоения людьми общественного опыта в соответствии с этой структурой, отражающей всеобщее, родовое (общечеловеческое), культурно-историческое (в том числе и национальное) и индивидуальное, позволяет создать оптимальные условия как социально-культурного развития человека, так и развития его ценностного мира.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Почему культуросообразность образования рассматривается как педагогическая проблема?
2. Каким образом различное понимание культуры приводит к различному пониманию условий реализации принципа культуросообразности?
3. Что составляет содержательно-конструктивную характеристику культуры?
4. Почему содержательно-конструктивная характеристика культуры может выступать теоретическим основанием изучения и проектирования образовательного процесса при применении культурологического подхода в педагогике?
5. Каким образом знание о структуре личностного и общественного опыта использовались в отечественной педагогике при определении стратегии развития образования?
6. Каким образом знания о структуре личностного опыта человека и о закономерностях его развития применялись или могут быть применены при определении стратегии развития образования?
7. Какой порядок проектирования образовательного процесса вырабатывается на основе комплексного применения системного, генетического, антропологического и культурологического подходов?
8. Какие компоненты образовательного процесса в первую очередь находят отражение в структурно-генетической модели образовательного процесса?
9. Чем отличается образование, ориентированное на развитие человека как целостности?
10. Что составляет содержательно-смысловую характеристику культуры?
11. Почему содержательно-смысловую характеристика культуры может выступать теоретическим основанием изучения и проектирования образовательного процесса при применении культурологического подхода в педагогике?
12. Какие философские знания о человеке являются философскими основаниями выделения общечеловеческого, национального и индивидуального в образовании и воспитании?

Литература

1. Бибихин В. В. Язык философии. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. – 416 с.
2. Гартман Н. Проблема духовного бытия. Исследования к обоснованию философии истории и наук о духе / Культурология XX век: Антология. – М.: Юрист, 1995. – С. 246-394.

3. Каган М. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). - М.: Политиздат, 1974.-328с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. / Научно-методические материалы для региональных практических семинаров. - М.: ИРО, 2001-2002.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 302 с.
6. Лернер И. Я. Введение // Дидактические проблемы построения базового содержания образования: Сб. науч. тр. / Под ред. Лернер И.Я. Система дидактических знаний и ее значение для построения учебно - воспитательного процесса. Современная дидактика :теория -практике / Под научной ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева, -М.: из-во ИТП иМИО РАО, 1993. - 288 с.
7. Лернер И.Я. Система дидактических знаний и ее значение для построения учебно – воспитательного процесса. Современная дидактика: теория – практике. – М.: изд. ИТПиМИО РАО, 1993.- С. 11-40.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. - М.: Изд-во политической литературы, 1974. - Т. 23. - 453 с.
9. Невелев А.Б. Структура персональной идентичности: возвышение к единству многообразия / Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: Межвузовский сб. научных трудов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – Вып. 3. - С. 3- 22.
10. Невелев А.Б. Дух и мыслительные формы в контексте становления индивидуальности. дисс. на соискание уч. степ. докт фил. наук. Екатеринбург, 1998. – 329 с.
11. Невелев А.Б. Философская онтология / Философия: учебное пособие. Челябинск: Чел. Гос. ун-т, 2006. - 456 с.
12. Плотников В.И. Философская антропология как метафизика культуры / XXI век: будущее России в философском измерении. – Екатеринбург: Изд-во УГУ, 1999. – С. 86-90.
13. Плотников В.И. Социально-биологическая проблема. – Свердловск: Из-во УГИ, 1975. – с. 191.
14. Плотников В.И. Дух и его культурно-исторические модификации. Духовность и культура. Духовность мироотношения: Материалы всер. конф. - Екатеринбург, 1994. - С. 4-29
15. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Высш. шк., 1990. - 576 с.
16. Худякова Н.Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования: В 2 т. - Челябинск: ЧелГУ, Уральский научн.-образ. Центр РАО, 2002. – в 2-х частях. - часть 1-я – 146 с., часть 2-я - 196 с.
17. Худякова Н.Л. Воспитывающая функция образования: В помощь учителю. – Челябинск: Уральский научн.-образ. Центр РАО, ЧелГУ, 2000. – 60 с.
18. Худякова Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие - Челябинск: Изд-во «Околица», ООО «Гендерлайн», 2004.- 398 с.
19. Шпет Г.Г. Внутренняя форма слова / Психология социального бытия. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996, - С.49-260.
20. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии, 1994. - № 2 - С. 64 - 77.
21. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно - ориентированного обучения // Вопросы психологии, 1995. - № 2 - С. 12-41.

3.5. Философские основы деятельностного подхода в педагогике

3.5.1. Основные подходы к пониманию деятельности и возникновение деятельностного подхода в педагогике

Изучение природы человека с точки зрения концепций, рассматривающих его в целостности мира, убедительно доказывает, что деятельность человека является основной предпосылкой его развития. Для того, чтобы построить эффективный образовательный процесс, ориентированный на развитие человека, необходимо соотнести знания о закономерностях развития человека со знаниями о деятельности и закономерностях её осуществления. Это определяет необходимость применения деятельностного подхода в педагогике.

Деятельность стала предметом изучения сначала в философии, затем в психологии. В XX веке в философских знаниях теория деятельности выделилась в специальный раздел – праксиология.

Понятие деятельности с античных времен разрабатывалось преимущественно в идеалистической философии. Особенно глубоко деятельность изучалась немецкой классической философией. Подчеркивая активное, деятельное начало человека, идеализм усматривал существо этой активности в свойствах духа, который принципиально противостоит природе. Дух при этом рассматривался как внутренняя активность, спонтанность человеческой деятельности, как способность, определяющая свободу человека.

Иммануил Кант (1724-1804) рассматривал субъекта деятельности не как созерцающего действительность, а как созидающего формы предметного мира.

В ранг всеобщего активного основания культуры деятельность впервые возвел **Иоганна Готлиба Фихте** (1762-1814). Как **деятельностный принцип**, как производящее основание он рассматривает сознание и предлагает искать основу опыта человека из происходящего в самом сознании вследствие свободного акта мышления. Так, **деятельностно-практическое отношение** человека к миру становится у Фихте предшествующим теоретически созерцательному отношению: сознание здесь не дано, а задано, порождает себя, а очевидность его покоится не на созерцании, а на **действии**. Из этого положения Фихте выводит основной принцип своей «**философии свободы**»: «Я полагает само себя, свое собственное бытие». Это означает по Фихте, что в этом акте, который предполагает, что познать свое действие значит его произвести, индивид порождает свой собственный дух, свою свободу. Это самоопределение предстает в философии Фихте как адресованное субъекту нормативное требование, к которому субъект должен вечно стремиться. «Воздвигни свое Я, создай себя!» - вот с чего начинается философия Фихте, посвященная

обоснованию единства познания и деятельности, самостоятельности и свободы человеческого Я, бытие которого целиком выводится из **деятельности** самого субъекта.

В философии Фихте обосновано единство теоретического и практического Я, ибо деятельность субъекта не исчерпывается у него отражением, познанием. «Я» прежде всего действующее; теоретическое же Я – всего лишь условие, предварительная ступень этого действия (20, с. 768).

Идеи Фихте о субъекте, воплощающем самостоятельность, оказали большое влияние на формирование взглядов **Фридриха Дистервега** – немецкого педагога, последователя И.Г. Песталоцци, жившего в 1790-1866 годах. В число основных принципов воспитания (принцип природосообразности и принцип культуросообразности) он ввел принцип **самодеятельности**. Самодеятельность Дистервег понимал как активность, инициативу и считал её важнейшей чертой личности. В развитии детской самодеятельности видел и конечную цель, и неперемное условие всякого образования.

Наиболее развитую теорию деятельности построил **Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770-1831)**, который описал ее как всеобщую схему, обстоятельно проанализировал диалектику её структуры (в частности взаимоопределяемость цели и средства), сделал ряд глубоких замечаний о социально-исторической обусловленности деятельности и её форм. Гегелевское понимание деятельности нашло отражение в дидактическо-методических работах **Фридриха Вильгельма Августа Фребеля (1782-1852)**. «Для Фребеля, человек – «творящее существо». По его мнению, ребенок от природы наделен четырьмя инстинктами, одним из которых считал инстинкт деятельности (остальные: познания, художественный и религиозный). Инстинкт деятельности или активности, - проявление в ребенке единого творческого божественного начала.

«Одно из основных положений педагогики Ф.Фребеля – возможности человека развиваются в процессе его деятельности. Понимание Фребелем значения деятельности в развитии человека привело его к выводу: виды деятельности (игра, учение, труд), их многообразные сочетания имеют первостепенное значение в воспитании человека» (11, с. 129).

В диалектико-материалистических концепциях деятельность рассматривается как специфическое отношение человека к миру, направленное в первую очередь на преобразование материального мира, как природного, так и социального, который противостоит человеку. Особенно подчеркивается общественный характер деятельности.

С этих позиций деятельность рассматривают как особую форму активности, присущую человеку и имеющую своим содержанием целесообразное изменение действительности, а также как специфическую форму общественно-исторического бытия людей.

Такое понимание деятельности выступило той исходной конструкцией, конкретизация которой позволяет создать общую теорию развития общества, бытия человека и его отдельных сфер. Так **Карл Маркс** в «Экономическо-философских рукописях 1844 года» пишет о том, что «деятельность и пользование её плодами, как по своему содержанию, так и по способу существования, носят общественный характер: общественная деятельность и общественное пользование» (14, с. 190).

«Общественная деятельность и общественное пользование существуют отнюдь не только в форме непосредственно коллективной деятельности и непосредственного коллективного пользования. ... Но даже и тогда, когда я занимаюсь научной и т.п. деятельностью, - деятельностью, которую я только в редких случаях могу осуществлять в непосредственном общении с другими людьми, - даже и тогда я занят общественной деятельностью, потому, что я действую как человек. Мне не только дан в качестве общественного продукта материал для моей деятельности – даже и сам мой язык, на котором работает мыслитель, - но и мое собственное бытие есть общественная деятельность; а потому и то, что я делаю из моей особы, я делаю из себя для общества, сознавая себя как общественное существо» (14, с. 191).

К. Маркс указывает на то, что в деятельности индивид проявляет себя как общественное существо, при этом «индивидуальная и родовая жизнь человека не является чем-то различным, хотя по необходимости способ существования индивидуальной жизни бывает либо более особенным, либо более всеобщим проявлением родовой жизни, а родовая жизнь бывает либо более особенной, либо всеобщей индивидуальной жизнью» (14, с. 191).

Первичной формой деятельности, согласно материалистической диалектике, является производство материальных орудий, с помощью которых люди создают предметы, удовлетворяющие их потребности. Материальное производство (труд) имеет универсальный характер, поскольку в принципе может создавать любые орудия и предметы. Такое производство осуществляется людьми только в определенных взаимосвязях и отношениях, совокупность которых образует производственные или общественные отношения людей.

В процессе исторического развития материального производства и общественных отношений возникло и приобрело относительно самостоятельный характер духовное производство. Но и в этой форме труда сохраняются основные качества материального производства – его универсально-преобразовательный и общественный характер.

Материальная и духовная (а точнее мыслительная) деятельность людей и соответствующие им типы производства служат **основой возникновения и развития** общественного и индивидуального сознания, личности отдельного человека.

Сознание при этом рассматривается как функция идеальной стороны деятельности, которая обнаруживается в способности людей, производить

отдельные предметы, опираясь на слово или модель как продукты общественно-исторического развития. Идеальное – это бытие реального предмета в стадии его становления в деятельности общественного субъекта. Сознание позволяет человеку стать общественным существом благодаря индивидуальному представительству в индивидуе интересов и позиций других людей.

Диалектико-материалистическое понимание деятельности стало основанием построения отечественного образования в советское время.

Наряду с диалектико-материалистическим пониманием деятельности в конце 19 – начале 20 века разрабатывались другие представления, касающиеся в основном такой существенной составляющей деятельности, как *действие*.

Джон Дьюи в русле философии прагматизма создал **теорию действий**, рассматривая последние в качестве **инструментального содержания понятий**.

Макс Вебер, проанализировав различные виды индивидуальных социальных действий, выделил в них **особое значение ценностных установок и ориентаций**.

Жак Пиаже на логико-математической и психологической основе разработал развернутую **концепцию действий и операционального интеллекта человека** (т.е. установил единство внешней и внутренней деятельности). Все эти взгляды на деятельность получили свое воплощение в педагогике.

Вместе с тем, в XX веке в западной философии стали усматривать «тенденцию отказа от рассмотрения деятельности как сущности человеческого бытия и всеобщего основания культуры». В качестве аргументов такой позиции приводятся следующие положения:

- 1) то, что «на место целеполагания ставились «порыв» или «переживания» (экзистенциализм)»;
- 2) то, что «резкой критике подвергались те представления о деятельности, в которых просматривались отрицательные социальные последствия техницистской активности, не подчиненные нравственным началам» (26, с. 264).

В середине XX века в гуманитарных науках стало ослабевать влияние теорий деятельности, но в 70-80 годы в разных странах оживился интерес к полидисциплинарной теоретической и экспериментальной разработке проблем деятельности. Создано международное общество по изучению теории деятельности, которым с 1988 года на английском языке издаётся журнал «Теория деятельности».

В нашей стране в эти годы проблемы теории деятельности разрабатывались в различных гуманитарных дисциплинах, но, прежде всего, в философии (П.В.Копнина, Э.В. Ильенков, Э.Г. Юдин, М.С. Каган, В.П. Иванов, и др.) и в психологии (М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев,

и др.) На основе результатов их исследований с 80 годов XX столетия стал складываться деятельностный подход в отечественной педагогике.

3.5.2. Философские основы современного деятельностного подхода в отечественной педагогике

В теории деятельности установлены её тесные связи с образованием. Деятельность человека является основным фактором, определяющим его развитие. Деятельность – способ отношения человека с действительностью, который он осваивает через обучение. Направленность деятельности задается личностными ценностями, которые возникают в результате воспитательных воздействий, которые могут быть как стихийными (воспитание как функция общества), так и целенаправленными (воспитание как функция образования). Таким образом, обращение педагогики к теории деятельности поможет в определении содержания целей образования и в поиске ответов на вопросы, возникающие в связи с необходимостью реализации поставленных целей.

Деятельность как творчески-преобразовательная форма активности человека в его отношениях с действительностью

Формы активности человека, обеспечивающие его взаимодействие с миром, характеризуют посредством понятий «поведение» и «деятельность».

Поведение рассматривается как присущее всем живым существам *взаимодействие* с окружающей средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью (20, с. 525). В понятии «поведение человека» часто смысловой акцент делается на приспособление человека к природным и социально-культурным условиям существования, а в понятии «деятельность» - на творчески-преобразовательном отношении человека к условиям его существования, к миру в целом (20, с. 525). Такое соотнесение содержаний названных понятий нельзя признать обоснованным. «Поведение» является более широким понятием, характеризующим взаимодействие с внешней средой любого живого организма. «Деятельность» - атрибут бытия человека, связанный с целенаправленным изменением внешнего мира, самого человека (20, с. 210). Так как нас интересует поведение и деятельность человека, то соотнести трактовки этих понятий можно при рассмотрении понятий одного порядка, т.е. понятий «поведение человека» и «деятельность». В этом случае становится очевидным, что оба понятия обозначают форму (способ) установления взаимодействия человека с действительностью.

Деятельность можно трактовать как процесс установления человеком культурно-опосредованного отношения с действительностью. О поведении человека говорится как о **комплексе способов деятельности** (познавательной, ценностно-ориентировочной, коммуникативной,

организационной, и т.п.), **характерном для субъекта** (индивидуального или коллективного). Таким образом, изучение качеств, характеризующих **форму взаимодействия человека с миром**, позволяет выявить и сущностные особенности человеческого поведения, и сущностные особенности деятельности.

Философские исследования показывают, что все качества и свойства поведения и деятельности человека закладываются при **возникновении формы отношений** организма с действительностью, свойственной только для человека. То, что стало **началом** такого возникновения, рассматривается как **основа поведения и деятельности человека**.

К позитивным или негативным результатам этого поведения и деятельности приводят различные способы воспроизводства начала деятельности, т.е. основы установления взаимодействия человека с действительностью. Результаты будут позитивными, если способы деятельности и поведения человека обеспечивают воспроизводство всех тех качеств, которые заложены в их основе как необходимые и достаточные (достаточность – это полнота необходимого) для проявления **сущностных качеств человека**. Таким образом, выявление и изучение основы деятельности и поведения человека позволяет установить способы их организации, оптимальные по отношению к сущностным качествам человека и условиям его жизни.

Основой поведения и деятельности человека выступает то, что является *началом возникновения* взаимодействия человека с миром, то, что вызывает внутренние и внешние движения человека.

Американские психологи основой поведения считают инстинкты, которые у животных и человека рассматриваются как одинаковые.

Инстинкт – это цепной безусловный **рефлекс**, обеспечивающий установление **генетически обусловленной формы взаимодействия** живого организма со средой. Такая форма взаимодействия предполагает генетически обусловленное выделение **предметов потребностей** живого организма и **способов их удовлетворения**.

Генетически обусловленное – это **врожденное** для организма качество, общее для рода и вида.

Цепной безусловный рефлекс - это «ряд последовательных рефлекторных движений, из которых каждое предыдущее является начальным толчком для каждого последующего» (32, с. 365).

Анализ поведения животных и человека показывает, что и у тех, и у других поведение возникает и на основе врожденного (т.е. инстинктивного) и на основе опыта, приобретенного в ходе индивидуального развития живого организма. При изучении поведения животных легко устанавливается, что основу их поведения составляют инстинкты, обеспечивающие генетически обусловленный выбор и предметов потребностей животных, и форм удовлетворения этих потребностей. Возможности приобретения животными

индивидуального опыта, также определяющего их поведение, **ограничены рамками инстинктов**. То есть животное может заинтересовать во внешней среде только то, что по каким-то признакам сходно с генетически определенными предметами их потребностей и с условиями их удовлетворения. Возможности мышления животных также имеют границы, свойственные для вида и рода животных.

Предметы потребностей человека, а также способы их удовлетворения генетически не определены. Человек рождается с открытой программой. Это значит, что врожденной является только **рамочная форма** существования его потребностей, то есть, базовые потребности, которые выражают удовлетворяемую за счет внешних факторов общую потребность организма в поддержании физиологических процессов, в безопасности, в общности и любви, в уважении, в познании, эстетические потребности, потребность в самоактуализации (А. Маслоу). Предметы и способы удовлетворения потребностей человека определяются им в процессе жизни, т.е. являются не врожденными, а приобретенными.

При анализе поведения людей очень трудно установить, какое сочетание врожденного и приобретенного определяет характер их поведения. Отечественная школа психологии (Л.С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.) настаивает на том, что поведение человека определяется освоенным им социально-культурным опытом и мышлением, развитие которого также обусловлено социально-культурными воздействиями.

Исследуя развитие форм поведения живых организмов Сергей Львович Рубинштейн выделил две основные большие ступени: «1. Основанные на биологических формах существования, вырабатывающиеся в процессе приспособления организма к среде, инстинктивные, т.е. несознательные формы поведения. 2. Основанные на исторических формах существования, вырабатывающихся в процессе общественно-трудовой практики, изменяющей среду, сознательные формы поведения» (27, с. 141).

Инстинктивное поведение, по словам Рубинштейна, «характеризуется: «1) специфическим способом мотивации и 2) специфическими механизмами выполнения. Инстинктивное действие – это сложное действие, исходящее из органической мотивации – из биологических потребностей – и выполняемое посредством первично автоматических реакций» (27, с. 124).

«Психическое развитие животных обусловлено общими закономерностями биологического развития организмов в условиях определенных взаимоотношений его с окружающей естественной средой. Психическое развитие человека обусловлено общими закономерностями общественно-исторического развития. При этом значение биологических природных закономерностей не упраздняется, а «снимается», т.е. вместе с тем и сохраняется, но в опосредованном и преобразованном виде» (27, с. 141).

Эти выводы подтверждаются тем, что дети, попавшие к обезьянам или волкам в раннем возрасте, а позднее опять к людям, так и не смогли освоить человеческий образ поведения. То есть генетически открытая программа человеческой жизни может быть выстроена и по образцу жизни животных (только в раннем возрасте) и по образцу человеческой жизни. Таким образом, для человека генетически определена свободная форма установления взаимоотношений с действительностью, т.е. основным инстинктом человека является **инстинкт свободы**.

Во 2-ой половине 20-х годов 20-го века Николай Александрович Бернштейн «начал проводить исследования поведения человека, результаты которых позволили ему создать оригинальную психофизиологическую теорию построения движений. Эта теория является своеобразным **антиподом** учения о рефлексах Ивана Петровича Павлова. По Бернштейну в основе поведения человека лежит не реакция на внешнее воздействие, а акция как преодоление внешних и внутренних препятствий в процессе решения задачи (в этом случае поведение человека не приспособление к окружающей среде, а её **активное преобразование**) (7, с. 21). «Бернштейн экспериментально показал, что поведение человека направляется так называемой **моделью потребного будущего**, которая строится мозгом на основе информации о текущей ситуации и прежнем опыте, однако не носит строго фиксированного характера, так как организм стоит перед необходимостью вероятностного прогноза и выбора наиболее эффективных путей достижения цели. Создав программу поведения, организм постоянно корректирует её в соответствии с особенностями внешней среды. Это позволяет активно перестраивать поведение по принципу обратной связи, благодаря чему оно, согласно Бернштейну, носит характер рефлекторного кольца, в отличие от традиционной схемы рефлекторной дуги. По Бернштейну, непрерывное циклическое взаимодействие организма со средой осуществляется на различных уровнях построения движений. Эта концепция представляет собой попытку раскрыть механизм прогнозирования действия, его психического моделирования, создания образа предстоящего действия – того представления, которое в дальнейшем **направляет и контролирует** выполнение этого действия» (7, с. 82-83).

Идея Н.А. Бернштейна поддерживалась Л.С. Выготским. В конце XX века исследования А.Г. Асмолова и А.В. Петровского, эмпирически доказавшие **неадаптивность** поведения человека, также стали подтверждением этой идеи.

Таким образом, характер поведения человека в основном определяет приобретенный им социально-культурный опыт и то, что это поведение направлено **не на приспособление к окружающей среде, а на её активное преобразование**. Такой способ установления взаимоотношений человека с действительностью предполагает предварительное (т.е. до установления взаимодействия) **существование в его сознании образа предстоящего**

действия (модель потребного будущего), который выступает как эталон, позволяющий человеку направлять и контролировать выполнение этого действия. Поэтому, решение проблемы выявления основы поведения человека может быть сведено к исследованию существующего в его сознании **образа взаимоотношений с действительностью, определяющего направленность его поведения и деятельности.**

Ряд философов, таких как М. Шелер, Н. Гартман, Карл Риккерт, Борис Вышеславцев, Э. Агацци и др., пришли к выводу, что направленность поведения и деятельности человека задается **ценностями.** Например, Э. Агацци (1988г.) определяет поведение человека как ценностно-ориентированное действие (1, с. 152). Таким образом, основой поведения и деятельности человека являются ценности, представляющие собой предмет изучения аксиологии.

Исследование ценностей показывает, что они представляют собой структуру индивидуального сознания, которая является **социокультурной формой существования потребностей человека.** Социокультурная форма потребностей отражает не только и не столько то, что человеку необходимо для выживания как биологическому организму. Характер собственно человеческих потребностей описывается Ортега-и-Гассетом в труде «Размышление о технике», который из этого выводит сущность техники, понимаемой им как вид человеческой деятельности, направленной на преобразование природы.

Деятельность Ортега-и-Гассет рассматривает как проявление **потребности жить по-человечески.** Он пишет, что, относя понятие «**потребность**» к человеку, «мы считали, что потребность заключалась в условиях *sine quibus non* (непременных), с которыми он сталкивается, чтобы жить. Но они не суть его жизни, и, наоборот, человеческая жизнь не совпадает, или по крайней мере не во всем совпадает, с составом природных потребностей» (21, с. 169). «Биологически объективные потребности сами по себе не являются человеческими.... Даже то, что человеку объективно необходимо, является таковым, когда связано с **избыточным, излишним**» (21, с. 175).

«Жизнь для любого человека означает **благополучие**» (21, с. 174). Цель его действий – «преобразование обстоятельств, ведущее по возможности к значительному сокращению доли случая, уничтожение потребностей и усилий, с которыми связано их удовлетворение» (21, с. 172) «Человек творит новые, благоприятные обстоятельства и, я бы сказал, выделяет из себя сверхприроду, приспособлявая природу как таковую к собственным нуждам» (21, с. 172)

Деятельность, направленную на преобразование природы Ортега-и-Гассет называет технической или «техникой». Этот вид деятельности он считает базовым по отношению к мыслительной деятельности. По его словам человек «начинается с развития техники» (21, с. 192).

В отечественной философии советского периода творчески-преобразовательная деятельность обозначалась как **«практика»**.

Практику рассматривали как «способ включения человека в окружающий его природный и социальный мир путем активного преобразования объективно существующих предметов и явлений внешнего мира» (4, с. 272). Практика рассматривается как **творчески-преобразовательная деятельность**, направленность которой задается **ценностями**. «Практика как специфически человеческий способ бытия в мире представляет собой деятельность, которая обладает сложной системной организацией. Она включает в себя:

- 1) реальное преобразование внешней среды при помощи искусственно созданных орудий и средств (субъект-объектные отношения);
- 2) общение людей в процессе и по поводу этого преобразования (субъект-субъектные отношения);
- 3) совокупность норм и ценностей (ценностно-целевые структуры), которые существуют в виде образов сознания и обеспечивают целенаправленный характер практической деятельности» (4, с. 275).

Практика рассматривается как основание возникновения других видов деятельности, в частности мыслительной (духовной) деятельности. В то же время подчеркивается взаимообусловленность существования и развития практики с другими видами деятельности. Эта взаимосвязь возникает из-за обусловленности практически-преобразовательной деятельности человека объективными свойствами мира. В связи с этим возникает понимание, что **творчество человека ограничено** теми возможностями к преобразованию, которыми обладают преобразуемые им объекты и явления мира, а также возможностями используемых человеком культурных средств. Эта особенность деятельности учитывается далеко не всеми, как на уровне философского осмысления действительности, так и на уровне её практического освоения. Например, в прагматической концепции активности человека эффективность деятельности связывается с удовлетворением субъективных интересов и потребностей. В этой позиции, с одной стороны, проявляется понимание сущности человека как его свободы, а с другой – обнаруживается неполное и неточное осмысление природы человека.

Деятельность предполагает способность индивида к самостоятельному, т.е. свободному определению и предмета своей потребности и способа её удовлетворения. Поэтому люди выступают создателями новых проектов, программ действий, а деятельность предполагает целеполагание – определение цели деятельности не под давлением внешних обстоятельств, а через решение субъекта - в этом заключается **творчество человека, которое со стороны его развивающихся желаний и возможностей ограничений не имеет**. Само решение субъекта обусловлено его открытостью миру, которая проявляется как собственно человеческие потребности. С одной стороны, это

потребность в освоении человеком всего существующего независимо от него мира, возникающая на основе его родовой способности к соотносению границ своего бытия с границами этого мира, а с другой – это потребность к постоянному преодолению границ своего существования, которую в психологии определили как потребность в самоактуализации (А. Маслоу).

Казалось бы, перед человеком весь мир, который он может преобразовывать как ему угодно. Человек сам определяет программу своей жизни и ему не перед кем отчитываться. Но если человек не учитывает возможности преобразуемой им природы, она начинает необратимо разрушаться. Это резко ограничивает возможности человека, закрывает ему многие горизонты его существования. Анализ глобальных проблем человечества подтвердит этот вывод.

Возникает ситуация, когда человек, осуществляя свою открытость миру, забыв о том, что мир существует как целостность, а его объекты и явления имеют границы своего существования, загоняет себя в очень ограниченные условия жизни, закрывает для себя возможность осуществлять эту открытость в дальнейшем. Какая уж открытость миру, если мы не только воду, но и воздух скоро будем покупать в бутылках.

Получается, что **творчески-преобразовательная активность человека должна быть ограничена и может быть ограничена только им самим.** При этом основным способом такого ограничения не могут быть внешние для человека запреты. Но так как направленность активности человека определяется ценностями, которые являются продуктом социокультурного воздействия - продуктом воспитания, то **через воспитание соответствующих ценностей может быть создан механизм внутреннего ограничения действий человека,** не входящий в противоречие с его свободой.

Определение понятия «деятельность» и структура деятельности

Выше приведены несколько трактовок понятия «деятельность». Обратимся еще к некоторым, так как они позволяют глубже понять качества изучаемого нами феномена.

По определению М.С.Кагана под "деятельностью" следует понимать способ существования человека (12). Деятельность охватывает и материально-практические, и интеллектуальные, духовные операции; и внешние, и внутренние процессы. Деятельностью является работа мысли в такой же мере, как и работа руки, процесс познания в такой же мере, как человеческое поведение.

Человеческая деятельность, как социально сформировавшаяся и культурно организованная активность, имеет в своей основе отношение, в котором в качестве относящихся сторон выступают действующее лицо и предмет действия, т.е. субъект и объект. Поэтому, человеческая деятельность

может быть определена как активность субъекта, направленная на объекты или других субъектов. Сам человек должен рассматриваться как субъект деятельности.

Выделяют следующие сущностные качества деятельности:

- 1) **субъектность** характеризуется мотивированностью и целеположенностью активности субъекта, которые создают определенную направленность активности субъекта, не определяемую его инстинктами. Направленность активности субъекта проявляется через выделение субъектом из целостности мира объекта и предмета приложения своих сил, а также через преобразование этого предмета. Процесс преобразования предмета субъектом происходит в соответствии с его потребностью, выражаемой мотивом деятельности, и с его представлением о предполагаемом продукте деятельности, которое существует как цель деятельности;
- 2) **культурная опосредованность** выражается в том, что активность субъекта осуществляется как его воздействие на объект при помощи чего-либо, что выступает средством воздействия. Способность человека к использованию каких-либо средств при удовлетворении своих потребностей не заложена генетически – он всегда сам выбирает что-либо в качестве средства, опираясь при этом на опыт других людей. Такое средство, назначение которого определено самостоятельно, рассматривается как культурное. В качестве культурного средства могут выступать и природные объекты (главное, что человек начинает их применять по-своему), и то, что создается в результате деятельности. Использование того или иного культурного средства определяет способ организации отношения субъекта с объектом, технологию деятельности.
- 3) **предметность** выражается в том, что используемое субъектом культурное средство воздействует только на часть объекта, преобразуя его при этом. Эта часть объекта называется предметом, а точнее, независимым предметом. Независимый предмет различают с образом предмета. Образ предмета является результатом мысленного выделения субъектом предмета деятельности на этапе её проектирования. Операция по проектированию образа предмета включена и в процесс определения субъектом цели своей деятельности, даже если это им не осознается. Как правило, образ предмета не совпадает с независимым предметом, так как при проектировании деятельности субъект опирается на свои знания и об объекте деятельности и об используемом им культурном средстве, которые отличаются той или иной степенью полноты и достоверности. При осуществлении действия независимый предмет выделяется фактически применяемым средством, и под его воздействием преобразуется в продукт деятельности. Чем больше различие между образом предмета и независимым предметом деятельности, тем больше различие между целью (образом желаемого продукта) и продуктом деятельности. Таким образом, обнаруживается, что для повышения

результативности и эффективности деятельности необходимо более точное определение образа её предмета, в наименьшей степени отличающегося от независимого предмета.

Качества деятельности, позволяющие соотнести её с культурно-опосредованной формой отношения, делают возможным следующее определение деятельности: «**Деятельность** – это процесс и результат установления человеком культурно-опосредованной формы отношений с действительностью, обеспечивающей удовлетворение его потребностей».

Деятельность любого вида складывается как **внешняя и внутренняя деятельность**. Внешняя деятельность – это процесс установления культурно-опосредованной формы внешних отношений человека с миром. Внутренняя деятельность – это деятельность сознания. Она заключается либо в построении мыслительных образов внешних отношений, либо в действиях самосознания - в рефлексивной деятельности. Внутреннюю деятельность определяют как **мыслительную, как духовную**.

Если рассматривать деятельность как процесс установления культурно-опосредованного отношения, то обнаруживается его уровневая структура, отражающая иерархически связанные этапы этого процесса. При установлении отношения можно выделить два этапа: этап проектирования будущего отношения и этап реализации проекта. При этом любой проект отношений отличается какой-то степенью общности и абстрактности от фактически устанавливаемого конкретного и единичного отношения.

Уровни установления культурно-опосредованного отношения соотносимы с психологической структурой деятельности, выделенной Алексеем Николаевичем Леонтьевым и представленной следующими элементами: мотив, цель, действия, операции, психофизиологические механизмы деятельности (16, с. 58). При этом, этап проектирования представлен следующими уровнями мыслительной деятельности: уровень мотива, уровень цели, уровень действий, уровень операций. Этап реализации проекта представлен уровнем психофизиологической реализации деятельности, на котором происходит воспроизводство образа деятельности, выработанного в результате проектирования. К такому выводу нас привели исследования структуры мотива и цели.

Мотивированное действие по утверждению Владимира Николаевича Мясищева «имеет в своей основе движущую силу побуждений и основание действия» (19, с. 349). Это означает, что мотив можно представить направленностью действия, которая задается образом предметно определенной потребности человека (движущая сила побуждения), и образом способа удовлетворения этой потребности (основанием действия), фиксирующим такие качества отношений человека с действительностью, которые человек воспринимает как допустимые. Таким образом оказывается, что мотив представляет собой не только образ продукта деятельности, в котором выделяется то его основное качество, которое соотносимо с

потребностью, с желанием субъекта, а еще и образ способа получения этого продукта, фиксирующий то, что субъект деятельности считает для себя допустимым, возможным – так возникает образ деятельности на уровне мотива.

Уровни проектирования педагогического процесса, определяемые структурой становления культурно-опосредованного отношения

Этапы установления отношения	Уровни установления отношений, основными средствами	установления соотносимые с культурными	Психологическая модель деятельности (А.Н. Леонтьева)
Мыслительные действия по созданию внутреннего отношения (проектирование)	Понятие		уровень мотива
	↓		уровень цели
	Общее представление		уровень действий
	↓		
	Конкретное представление		уровень операций
	↓		
Действие по реализации проекта - мыслительного образа отношения человека с миром	установление	внешнего отношения	уровень психофизиологической реализации деятельности

Таблица 1.

То же самое можно обнаружить и при анализе цели деятельности. Правильно определенная цель (та, на реализацию которой можно надеяться с большой степенью вероятности) является полным описанием продукта деятельности. Само такое описание предполагает осознание и соотнесение качеств объекта деятельности и качеств воздействующего на него культурного средства, т.е. наличие образа того действия, которое приведет к реализации поставленной цели. То есть определение цели всегда сопровождается определением и тех качеств отношения, которые позволяют её реализовать – так возникает образ деятельности на уровне цели.

Та же логика распространяется на понимание других элементов деятельности, выделяемых Леонтьевым. При определении и действий, и операций выявляется не только продукт каждого действия и операции, но и способ их осуществления, что позволяет говорить о проектировании образа деятельности на уровне действий и на уровне операций. То есть, на каждом уровне установления культурно-опосредованного отношения посредством мыслительной (проектировочной) деятельности выделяются два этапа: этап определения качеств ожидаемого продукта деятельности и этап определения условий получения этого продукта.

Уровни установления отношений также соотносимы с основными культурными средствами: орудиями (материальными предметами), представлениями, понятиями.

Ценности в структуре деятельности

В рассмотренной структуре деятельности не отражено место ценностей.

Строго говоря, ценности нельзя рассматривать как самостоятельный элемент деятельности, так как ценности – это личностная структура, это структура сознания индивида, а деятельность – это форма установления отношений человека с действительностью. В то же время личностные ценности определяют мотив деятельности, составляют его основу.

Личностные ценности, а именно они являются основанием деятельности, тем, что определяет наиболее значимые для человека качества деятельности, фиксируют стремления человека к тому, что переживается им как значимое само по себе, как сущностно необходимое или в отношениях определенного вида, или во всех его отношениях с действительностью. Как правило, реализация личностных ценностей не связана с какой-либо конкретной деятельностью и даже с видом деятельности, поэтому ценности не могут рассматриваться как самостоятельный элемент деятельности. В то же время реализация личностных ценностей индивида происходит только посредством его деятельности. При этом условия осуществления какой-либо деятельности в какой-то мере определяют и порядок реализации самих ценностей. Например, человек стремится делать добро. При организации им познавательной деятельности эта его ценность также будет реализовываться, но условия её осуществления будут связаны с такими особенностями познавательной деятельности, как, например, её направленность на познание мира, на получение знаний. Эта связь выразится в направленности познавательной деятельности человека на получение знаний, помогающих ему сделать добро. Такая направленность активности человека, в которой личностные ценности соотнесены с особенностями той деятельности, посредством которой они реализуются, характеризуется как мотив деятельности. Таким образом, личностные ценности являются ядром мотива деятельности, а мотив деятельности можно рассматривать как форму проявления ценностной направленности человека, соотнесенной с особенностями этой деятельности.

Рассмотренная связь личностных ценностей человека с мотивом деятельности позволяет выявить такую функцию ценностей как **функция связывания отдельных действий человека и отдельных видов деятельности** в целое, которое обеспечивает в итоге возможность достижения человеком того, что существует как предметная направленность ценности. В каждом конкретном действии человека ценность реализуется лишь частично, а её полная реализация возможна только через сочетание различных видов действий и деятельностей. Таким образом, личностные ценности индивидов создают то единство направлений активности человека, которое образует стержень его личности. По этому поводу С. Гессен писал:

«Оформляющим началом в личности является действие человека, и притом не всякое действие, а действие непрерывное и устойчивое. ... Действие человека должно быть пронизано единством направления, общностью превышающей каждое из них в отдельности задачи, последовательными этапами в разрешении которой они являются. Это значит, что личность обретается только через работу над сверхличностными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры. ... Укорененность личности в сверхличном объяснит нам также еще одну замечательную черту личности, именно ее индивидуальный характер. Только не думая о своей индивидуальности, а работая над сверхиндивидуальными заданиями, становимся мы индивидуальностями. Индивидуальность не может быть предметом забот, она есть естественный продукт устремления к сверхиндивидуальному» (6, с. 74,75).

Мотив деятельности никогда не определяется одной или несколькими личностными ценностями. И предметно определенная потребность человека как движущая сила побуждений, и основание действия определяет всей личностной системой ценностей человека.

Исследования структуры ценностного мира человека показали, что вся система ценностей выступает в качестве ценностных основ отношений (33).

«Актуализация и преимущественное влияние то одних, то других ценностей на характер реального отношения человека с миром, обеспечивается, во-первых, иерархическими связями в системе ценностей, когда одна ценность может подчинять себе другие ценности, сохраняя в то же время влияние этих других ценностей на строящееся отношение. Во-вторых, динамическими свойствами системы ценностей, которые обеспечивают возможность различной формы её существования в различных фактически устанавливаемых отношениях человека с действительностью. Л.С. Выготский, говоря о динамической структуре личности, по сути дела описывал динамичность ценностного мира человека.

Динамичность иерархической системы личностных ценностей позволяет нам представить всю систему ценностей в качестве ценностной основы отношений человека с миром» (33, с. 354).

«Ценностная основа отношений человека к миру и к самому себе – это форма существования личностной системы ценностей, складывающаяся в определенном, фактически устанавливаемом человеком отношении с действительностью, которая определяет характер этого отношения и реализуется через поведение и деятельность человека. Динамические изменения иерархически складывающейся системы ценностей, приводящие к образованию ценностных основ отношений человека с действительностью, всегда ограничены общей ценностной ориентацией человека, которая задается системообразующей ценностью, устойчиво остающейся на верху

иерархической структуры. В то же время, различие форм существования личностных систем ценностей, а, значит, и выделение основных групп ценностных основ отношений, проявляется как возникновение основных комплексов ценностей, отличающихся инвариантными предметными характеристиками.

Итак, основные комплексы ценностей, выступающих в отношении человека с действительностью как ценностные основы отношений, представляют собой модификации системы личностных ценностей человека, возникающие при установлении этим человеком определенных отношений с действительностью. Они соответствуют тем группам отношений человека с действительностью, которые образуются на основе соотнесения базовых потребностей человека с основными группами отношений, различающихся объектами этих отношений, и с основными видами деятельности» (33, с. 355).

Ценностные основы отношений – это начало установления человеком культурно-опосредованной формы отношений с действительностью, в качестве которого выступает модификационная форма его личностной системы ценностей. Она образует направленность активности (ценностную направленность) человека на воспроизводство того первичного образа устанавливаемого отношения, в котором зафиксированы наиболее значимые, необходимые для человека качества этого отношения.

В связи с тем, что в качестве ценностной основы отношений выступает вся система ценностей, обнаруживается необходимость в такой характеристике этой системы, которая бы позволяла зафиксировать общий вектор направленности стремлений человека, фиксируемых всеми ценностями, входящими в неё. В качестве таковой выступает ценностная ориентация.

Ценностная ориентация является устойчивой характеристикой личностной (или общественной) системы ценностей, отражающей общий вектор предметной направленности фиксируемых ценностями стремлений человека (людей) и независимой от модификационных изменений этой системы. Посредством понятия «ценностная ориентация» характеризуется направленность активности человека, соотносимая с определенным общим типом систем ценностей.

Ценностная направленность – это предметная направленность активности человека при организации им деятельности, отражающая его стремление к воспроизводу такой культурно-опосредованной формы отношений, качества которой определяются модификационной формой системы личностных ценностей человека. Ценностная направленность характеризует направленность активности, определяемую ценностными основами определенного вида отношений, или определенного вида деятельности.

В системе личностных ценностей может быть выделена **система профессиональных ценностей**, т.е. ценностные основы профессиональной деятельности, отражающие стремление человека к формам отношений необходимых и значимых для эффективного осуществления профессиональных функций. Структура такой системы ценностей соотносится с группами отношений, характерных для профессиональной деятельности. Основанием дифференциации таких отношений выступают либо стороны отношений, либо основные виды деятельности, или группы действий. Например, для деятельности педагогов характерны отношения «педагог-учащийся», «педагог-педагог», «педагог-руководитель», «педагог – родители» и т.п. Для каждого из выделенных видов отношений в качестве ценностной основы выступает определенная модификация личностных ценностей, основной характеристикой которой является ценностная направленность, определяемая ценностями, наиболее значимыми для определенного вида отношений. В то же время, педагогическая деятельность складывается из нескольких видов деятельности: деятельности, направленной на преобразование личностного опыта учащихся; познавательной деятельности; коммуникативной и т.п. Для каждой из них также характерна своя ценностная направленность, которая и должна быть описана в ценностно-ориентационном компоненте профессиональной компетентности.

Итак, основу мотива определенной деятельности составляют ценностные основы того отношения, которое устанавливается посредством этой деятельности. Эти основы представлены системой личностных ценностей, выражающих комплекс социокультурных потребностей человека, удовлетворение которых соотносится им со смыслом его жизни. Частичная осознанность своих ценностей порождает неточность, искажение характеристик образа выстраиваемых человеком отношений, которые определяются при его проектировании на уровне мотива и цели. Это приводит к построению неоптимального способа организации деятельности.

Построение неоптимальной формы отношений человека с действительностью обусловлено еще и тем, что мотив деятельности определяется не только ценностными основами отношений, но и ситуативными потребностями человека, т.е. такими, которые определяются конкретной ситуацией жизни человека и не соотносятся им со смыслом его жизни. В этом случае к установленному отношению человек относится не как к полной форме реализации ценностей, а только лишь как к одному из средств этой реализации. Например, если ситуация вынуждает человека делать то, что ему не значимо, то значимым для него становится как можно скорее или с меньшими затратами пережить нежелательное отношение, сохранив тем самым силы и время для ценностно-значимого. Это и есть ситуативные потребности.

Основные виды и формы деятельности

На основе анализа особенностей взаимодействия субъекта с объектом деятельности Моисеем Самойловичем Каганом выделяются следующие основные виды деятельности:

1. Основные виды деятельности, выделяемые по способу взаимодействия субъектов и объектов деятельности (М.С. Каган):

- 1) преобразовательная (в ней активность субъекта приводит к преобразованию качеств объекта);
- 2) познавательная (в ней активность субъекта приводит к возникновению мыслительного образа объекта, качества которого при этом не преобразуются);
- 3) ценностно-ориентировочная деятельность (в ней субъектом устанавливается значимость, ценность для него объекта без преобразования его качеств);
- 4) коммуникативная (взаимодействие между двумя субъектами таким образом, что объектом деятельности одного субъекта выступает другой субъект; в результате воздействия первого субъекта на второго у последнего происходит изменение содержания его сознания);
- 5) художественная деятельность (в ней воздействие субъекта на объект приводит к изменению последнего и возникновению у него качеств, выражающих отношение субъекта к миру и самому себе и соотносимых с состоянием гармонии),
- 6) спортивная (воздействие субъекта на объект (в качестве объекта выступает сам субъект) приводит к такому изменению качеств объекта, которое с точки зрения субъекта считается позитивным).

Каган считает, что основные виды деятельности выделяются только теоретически. Фактически же любая деятельность складывается из действий, относимых ко всем основным видам деятельности.

Модель взаимосвязи видов деятельности в целостной деятельности

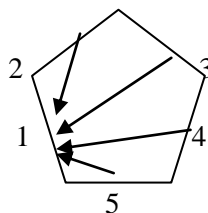


Рисунок 7.

Какие-то действия по отношению к цели деятельности выполняют ведущую роль – они представляют ведущую сторону деятельности, которая и дает название деятельности, совершаемой человеком. Так познавательная деятельность в обязательном порядке кроме собственно познавательных действий включает в себя и коммуникативные, и ценностно-

ориентировочные, и спортивные, и преобразовательные, и художественные действия.

2. Формы деятельности, выделяемые по акцентированию внимания и усилий субъекта либо на достижение определенного результата, либо на сам процесс деятельности.

Различают **игровую и трудовую формы деятельности.**

В трудовой форме деятельности внимание человека, его усилия акцентируются на получение определенного продукта. В игровой форме для человека главное сам процесс деятельности. Получаемый продукт имеет вторичное значение.

Трудовая и игровая формы деятельности характерна для любого из её видов. То есть и познавательная деятельность, и коммуникативная, и др. может быть для человека и игрой (когда важен процесс) и трудом (когда становится важен результат).

Любой вид деятельности человек начинает осваивать в игровой форме. Но для развития деятельностной способности человека необходим его переход от игровых к трудовым формам деятельности, ориентирующих человека на получение определенного продукта.

Игровая форма деятельности, для которой характерно, что цель получения определенного продукта не довлеет над процессом её осуществления, в большей степени, чем трудовая способствует проявлению творческих способностей человека. Однако только трудовая форма деятельности обеспечивает полное воплощение творческих замыслов человека.

В педагогике принято выделять три формы деятельности: учебную, трудовую и игровую. Это представляется философски слабо обоснованным. К такому выводу позволяет прийти даже анализ педагогической практики. Например, в содержание учебной деятельности все чаще включаются игровые формы деятельности, позволяющие учащимся осваивать содержание образования в процессе осуществления деятельности и интересуясь лишь этим процессом. В то же время, в целом учебная деятельность должна обеспечивать реализацию определенных целей.

Таким образом, учебную деятельность точнее отнести к трудовой деятельности, процесс которой направлен на усвоение того, что создано другими людьми, а продуктом является освоенный общественный опыт. С позиций учащихся учебная деятельность может восприниматься как игровая и как трудовая, с позиций же педагога учебная деятельность, содержащая игровые формы всегда трудовая, т.к. в ней всегда важен продукт, а не процесс.

3. Формы деятельности, выделяемые по её соотносимости с внешними или внутренними отношениями человека с действительностью:

1) мыслительная (духовная) деятельность - деятельность, осуществляемая как внутреннее отношение: исследовательская, проектировочная;

2) производительный труд (практика) – деятельность, осуществляемая во внешнем отношении как взаимодействие человека с другими материальными объектами.

4. Формы деятельности, выделяемые по степени самостоятельности субъекта деятельности:

1) деятельность исполнительская, репродуктивная, которая характеризуется тем, что человек самостоятельно выполняет действия и операции согласно цели и плану, которые определены другими людьми;

2) деятельность творческая - это деятельность, в которой повышается степень самостоятельности до предельной, когда человек самостоятельно определяет цель своей деятельности, планирует и определяет критерии и показатели оценивания полученного результата. Творческая деятельность может включать, а может и не включать в себя исполнительскую деятельность.

5. Формы деятельности, выделяемые по целям деятельности, соотносимым с удовлетворением потребностей:

1) производительная (плодотворная) деятельность субъекта, направленная на производство продукта, который предназначен для удовлетворения каких-либо потребностей либо его самого, либо кого-то другого;

2) потребительская деятельность субъекта, направленная на удовлетворение его потребностей посредством использования для этого чего-либо.

6. Формы деятельности, выделяемые по их включенности в общественную систему разделения труда:

1) профессиональная деятельность – оплачиваемая **производительная** деятельность, направленная на получение определенного продукта, цели и способ организации которой задаются общественными потребностями и её местом в общественной системе разделения труда.

2) любительская деятельность – неоплачиваемая **производительная** деятельность, цели и способ организации которой задаются потребностями и возможностями субъекта деятельности.

Различение профессиональной и любительской (непрофессиональной) форм деятельности еще осуществляется и по другому основанию. Так профессиональной часто считается деятельность, отличающаяся высокой степенью результативности и эффективности, а любительской, или не профессиональной, не отличающаяся этими качествами.

3.5.3. Характеристика педагогического процесса как педагогического взаимодействия с позиций теории деятельности

Целенаправленность образования обеспечивается посредством деятельности. Таким образом, основными элементами педагогического процесса точнее считать **деятельность педагога** и **деятельность обучающегося**, согласование которых осуществляется по отношению к **цели образования**. Такое взаимодействие в педагогике получило название **педагогическое взаимодействие**. Его стали рассматривать как ядро образовательного процесса (В.Д. Семенов, Б.З. Вульф, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова и др.). В современных трактовках понятия «воспитания» подчеркивается, что ядром воспитательного процесса является педагогическое, воспитательное взаимодействие. Этот подход позволяет выстраивать системный образ воспитательного процесса, опираясь на знания о закономерных связях между его элементами, выработанные в рамках теории деятельности. С опорой на модель этого взаимодействия, выстроенную на основе знаний о деятельности, может быть осуществлено изучение характера педагогического взаимодействия в воспитательном процессе.

Основными элементами любой деятельности (осуществляемой как культурно-опосредованное отношение человека с миром) являются субъект деятельности, объект деятельности, культурное средство, предмет деятельности, результат (т.е. фактически получаемый продукт) деятельности (см. рис. 8).

Модель культурно-опосредованного отношения человека с миром (деятельности).

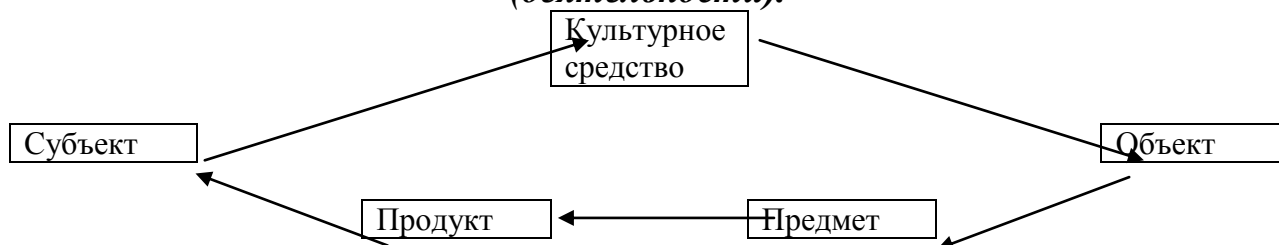


Рисунок 8.

С позиций теории деятельности процесс воспитания может быть представлен взаимосвязанными деятельностью воспитателя и деятельностью воспитанника (см. рис. 9).

Характеристика деятельности воспитателя в педагогическом взаимодействии

1. Субъект педагогической деятельности (S-п-1, S-п-2, S-п-3). В качестве него выступает воспитатель, т.е. тот, кто осуществляет воспитательное воздействие в педагогическом взаимодействии. Воспитатель - основной субъект педагогического взаимодействия, так как реализуемые им **мотив, цели, задачи и содержание педагогической деятельности** создают направленность устанавливаемого с воспитанником взаимодействия на

реализацию целей и задач воспитания и определяют содержание деятельности воспитанника.

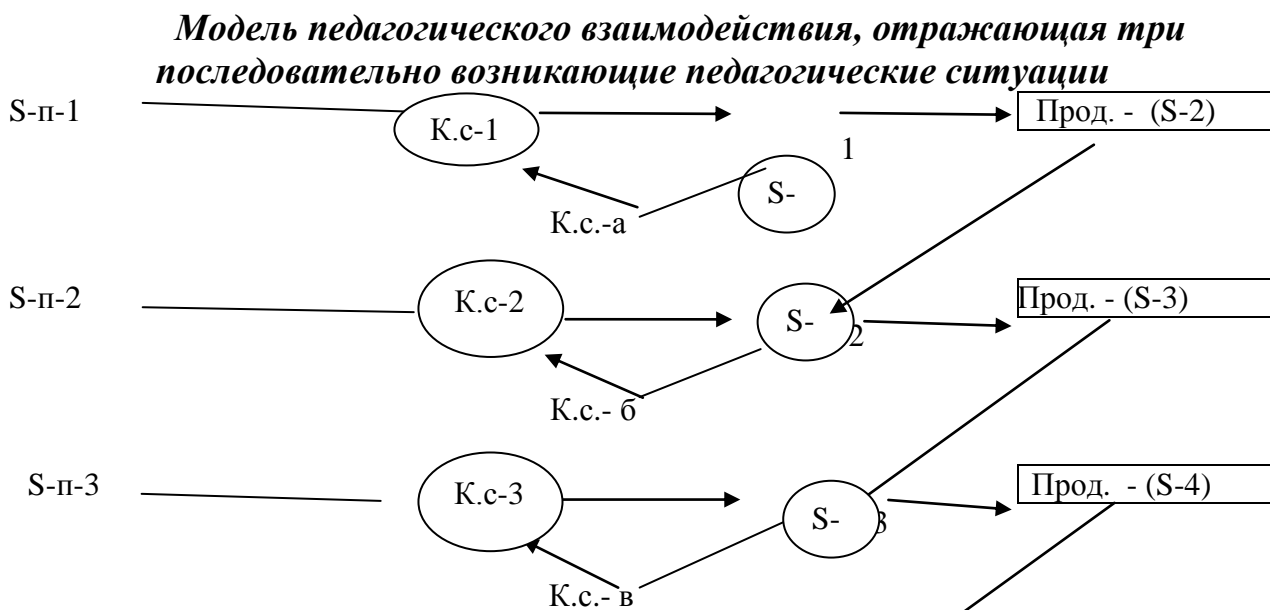


Рисунок 9.

Субъектность педагога, т.е. его активность, направленная на объект его деятельности, в педагогическом взаимодействии, прежде всего, определяется мотивом, целями и задачами воспитания. Это означает, что в педагогическом взаимодействии воспитатель стремится реализовать:

1) **мотив воспитания**, который складывается в сознании воспитателя как образ продукта воспитания, который фиксирует то качество этого продукта, которое рассматривается как наиболее значимое для общества, государства и самого воспитателя,

2) **цель воспитания**, которая существует в сознании воспитателя как образ продукта воспитания, наиболее полно фиксирующий его основные качества;

3) **задачи воспитания** – это цель воспитания, данная в конкретных условиях, т.е. это образы продукта воспитания, фиксирующие те его качества, которые ожидаются воспитателем как результат выполнения им отдельных операций, составляющих педагогические действия в рамках определенного метода воспитания. Задачи воспитания описывают продукты промежуточных этапов осуществления отдельного действия воспитателя. Конечный продукт описывается посредством цели этого действия.

Итак, мотив, цели и задачи воспитания представляют собой трансформирующиеся друг в друга образы продукта воспитательного взаимодействия (воспитательного процесса) (см. рис. 10). Но **продукт деятельности** – это то, что **предполагается** получить в результате её осуществления. **Результатом** деятельности, или **фактически получаемым продуктом** выступает предмет деятельности, преобразованный под воздействием применяемых педагогом культурных средств. При этом

возможности преобразования предмета педагогической деятельности определяются не только качествами культурного средства, применяемого педагогом, но и качествами самого предмета. Поэтому, определение целей воспитания должно заключаться в описании не только желаемых, но и возможных качеств предмета педагогической деятельности, а также возможных сочетаний этих качеств.

Модель взаимосвязи мотива, цели, и задач воспитания.

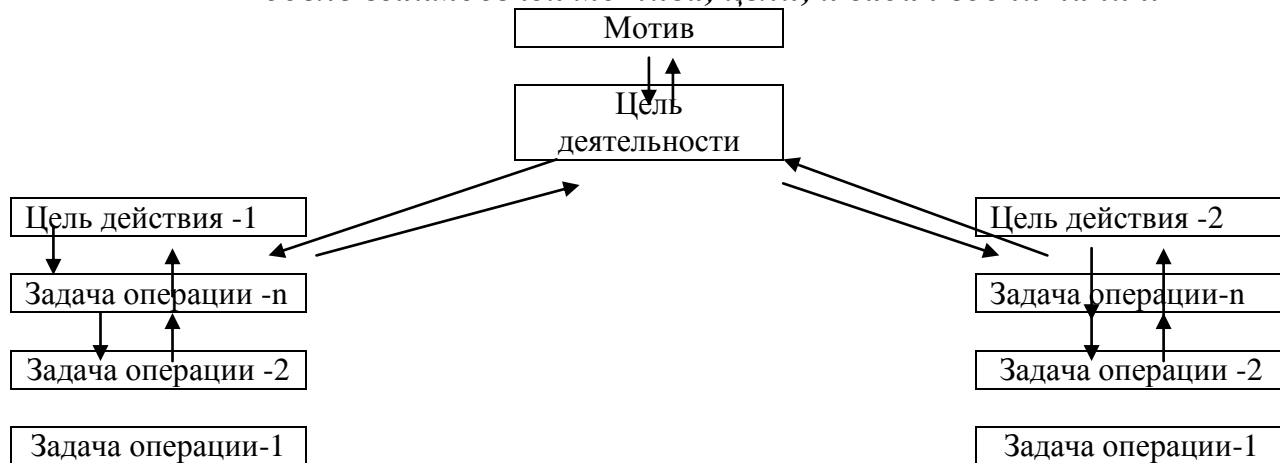


Рисунок 10.

Воспитатель в педагогическом взаимодействии является индивидуальным носителем мотива и цели воспитания, которые определяются общественным субъектом (обществом и (или) государством) как общезначимые. Это означает, что в педагогическом взаимодействии воспитатель стремится реализовать мотив, цели и задачи воспитания, которые, с одной стороны, определяются нормативами общества (государства), а с другой - являются образами продукта его педагогической деятельности, которые складываются в его сознании, а значит, отражают собственное понимание воспитателем мотива, целей и задач воспитания. Эта особенность деятельности воспитателя в педагогическом взаимодействии часто не осознается.

2. Объект педагогической деятельности – воспитанник (О-1, О-2, О-3 и т.п.). Это тот, на кого направлена активность субъекта педагогической деятельности, осуществляющего воспитательное воздействие.

Введение категории «объект» в описание педагогического взаимодействия не является способом обозначения «субъект-объектных» отношений между воспитателем и воспитанником. Воспитанник в педагогическом взаимодействии является объектом педагогической деятельности, но, в то же время, - это объект, обладающий свойствами субъекта, т.е. имеющий собственные мотивы, цели и задачи, которые

определяют характер его активности (т.е. его поведения и деятельности) в педагогическом взаимодействии.

3. Культурное средство, используемое воспитателем для осуществления педагогического воздействия и взаимодействия (К. с.-1, К.с.-2, К.с. -3). Культурное средство в педагогической деятельности представлено комплексом необходимых и достаточных для возникновения педагогического взаимодействия культурных средств. Такие культурные средства выступают в качестве основных культурных средств педагогической деятельности. **К культурным средствам в педагогической деятельности воспитателя** в воспитательном взаимодействии относится следующее:

- 1) содержание воспитания, представленное социокультурным опытом (общественным и личностным), специально отобранным и структурированным в соответствии с системой целей и задач воспитания;
- 2) комплекс способов организации воспитательного взаимодействия, обеспечивающих освоение воспитанниками содержания воспитания, к которым относятся формы, методы и приемы воспитания;
- 3) комплекс средств передачи и освоения содержания воспитания, к которым относятся:
 - а) виды деятельности воспитанников, посредством организации которых обеспечивается освоение ими содержания воспитания;
 - б) дидактическое обеспечение, представляющее собой информацию, составляющую содержание воспитания (носителями такой информации могут быть учебная, научная и художественная литература, технические средства и т.п.);
 - в) методическое обеспечение, в котором описываются цели, содержание и способы организации деятельности воспитанников, в процессе которой происходит освоение ими содержания воспитания (носителями такой информации может быть методическая литература, технические средства).

В качестве **основного культурного средства** выступает **содержание воспитания**. Остальные культурные средства призваны обеспечить эффективное освоение воспитанниками содержания воспитания.

4. Предмет педагогической деятельности в воспитательном взаимодействии (S-1, S-2, S-3 и т.п.). В качестве такового выступает та часть (или те качества) объекта педагогической деятельности, на которую педагог оказывает воздействие применяемыми им культурными средствами с целью преобразования этой части объекта и получения ожидаемого продукта педагогического воздействия. Поэтому, предмет педагогической деятельности в воспитательном взаимодействии в то же время является предметом педагогического воспитательного воздействия.

К выделению предмета воспитательного воздействия в педагогике подходят по-разному. Это отражается в том, что предметом педагогических преобразований называются и качества поведения, и качества личности, и

личностные ценности, и ценностное отношение, и ценностные ориентации воспитанников. Определить предмет воспитательного воздействия более точно можно на основе изучения механизма воздействия применяемых в педагогической деятельности культурных средств на объект педагогической деятельности.

Исследования И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, И.С. Якиманской и др. убедительно показали, что в качестве содержания образования, т.е. основного культурного средства педагогической деятельности, выступает социокультурный опыт. Общественный социокультурный опыт, предлагаемый педагогом вниманию воспитанников, прежде всего, воздействует на их личностный опыт. Таким образом, предметом педагогического воздействия в целом выступает личностный опыт человека, получающего образование. В воспитательном процессе основным культурным средством являются знания о системах общезначимых ценностей, которые являются элементом общественного социокультурного опыта. Эти знания в наибольшей степени воздействуют на являющуюся элементом личностного опыта воспитанника систему его личностных ценностей (или ценностный мир человека), поэтому эта система становится предметом воспитательного воздействия.

Если качественное преобразование предмета педагогического воздействия является закономерным и направленным (необратимым), то можно говорить о том, что **предмет педагогического воздействия** также является и **предметом развития, т.е. развивается**. В этом случае речь идет о воспитательном процессе, ориентированном на развитие ценностного мира человека или на становление личности. Содержание и структура целей такого воспитания отражает процесс развития предмета воспитательного воздействия, т.е. развитие системы личностных ценностей воспитанника. Конкретное содержание воспитания в этом случае определяется на основе выявления условий, необходимых для развития системы личностных ценностей воспитанников.

5. Результат (фактически получаемый продукт) педагогической деятельности – это **преобразованный предмет педагогической деятельности** (Прод.- (S-2), Прод. – (S-3) и т.п.). Поэтому, результатом воспитательного взаимодействия является возникновение новых качеств, характеризующих систему личностных ценностей воспитанника, которые проявляются как новая ценностная ориентация и как новая ценностная направленность его поведения и деятельности. Результатом же педагогического взаимодействия в целом является возникновение новых качеств личностного опыта воспитанника (которые проявляются и как качества личности и как качества её поведения).

Совместная деятельность педагога и воспитанника в воспитательном взаимодействии устанавливается, если объектом деятельности воспитанника

становится содержание воспитания, являющееся основным культурным средством в деятельности педагога. Это обязательное условие установления педагогического взаимодействия, которое определяет характер включенной в него деятельности воспитанника.

Деятельность воспитанников характеризуется следующими элементами:

1. Воспитанник как субъект деятельности по освоению содержания воспитания (S-1, S-2, S-3). Его субъектность должна характеризоваться посредством мотива, цели и задач, реализуемых им в педагогическом взаимодействии.

2. Объект деятельности воспитанника - содержание воспитания, которое представляет собой основу культурного средства деятельности педагога (К.с.-1, К.с.-2, К.с.-3). Содержание воспитания становится объектом деятельности воспитанника, если педагог при установлении педагогического взаимодействия использует такие средства передачи содержания воспитания и способы педагогического взаимодействия, которые смогут обеспечить возникновение у воспитанника мотива усвоения и освоения им содержания воспитания. При этом мотив и цели деятельности воспитанника могут быть непосредственно не связаны с целями его воспитания.

3. Культурное средство деятельности воспитанника (К.с.-а, К.с.-б, К.с.-в) – это имеющееся у него содержание личностного опыта в целом и система его личностных ценностей в частности, которые выступают основным культурным средством воспитанника, позволяющим ему понять и освоить содержание воспитания.

4. Предмет деятельности воспитанника – это та часть содержания воспитания, которую способен воспринять, усвоить и освоить воспитанник, опираясь на используемое им в этой деятельности культурное средство, т.е. на имеющийся у него личностный опыт в целом и систему его личностных ценностей в частности.

Так как содержание социокультурного опыта, составляющее содержание воспитания, является предметом деятельности воспитанника, то цели и задачи этой деятельности заключаются в усвоении и освоении содержания этого опыта.

5. Результатом (фактически получаемым продуктом) деятельности воспитанника выступает преобразованный предмет его деятельности. Процесс преобразования предмета деятельности воспитанника происходит в результате восприятия, усвоения и освоения им содержания воспитания и представляет собой процесс интериоризации воспитанником того социокультурного опыта, который составляет содержание образования в целом и содержание воспитания в частности и который он может воспринять, усвоить и освоить, опираясь на имеющийся у него личностный опыт.

Освоенный воспитанником опыт приводит к преобразованию его личностного опыта и системы его личностных ценностей. Таким образом, конечным результатом деятельности воспитанника в сложившемся педагогическом взаимодействии являются **новые качества его личностного опыта в целом и качества системы его личностных ценностей в частности (эти качества определяют качества личности и качества её поведения)** (Прод. - (S-2), Прод. – (S-3) и т.п.). Изменения личностного опыта воспитанника, произошедшие в результате деятельности, осуществляемой им в воспитательном взаимодействии, и есть результат деятельности педагога-воспитателя. Поэтому, педагог должен стремиться к тому, чтобы усвоенный и освоенный воспитанником социально-культурный опыт привел к такому качественному преобразованию личностного опыта и системы личностных ценностей воспитанника, которое можно характеризовать как развитие этих личностных структур.

Итак, педагогическое взаимодействие в воспитательном процессе (**педагогическое воспитательное взаимодействие**) – это согласованные деятельность воспитывающего (воспитателя) и деятельность воспитанника, обеспечивающие преимущественную реализацию целей воспитания через усвоение и освоение воспитанником общественного и личностного социально-культурного опыта, составляющего содержание воспитания. В качестве воспитателей могут выступать педагоги, родители, социальные работники, сверстники и т.п.

Воспитательный процесс может складываться как интеграция нескольких педагогических взаимодействий, субъектами которых могут быть различные люди, связанные между собой и непосредственно, и посредством третьего лица, также включающегося в естественно или искусственно складывающуюся систему педагогических взаимодействий.

Основные типы взаимодействия между субъектами педагогического процесса.

В педагогике различают **два типа взаимодействия между субъектами педагогического процесса: субъект-субъектное и субъект-объектное.** Основанием выделения этих типов взаимодействия является признание или не признание воспитателем воспитанника как субъекта. В первом случае воспитатель исходит из наличия у воспитанника определенной ценностной и целевой направленности его активности, которую он учитывает при организации воспитательного взаимодействия. При этом мотив и цель воспитательного воздействия, носителями которых выступает педагог, формируются на основе конкретизации общих целей воспитания, осуществляемой через их соотнесение с имеющейся ценностной и целевой направленностью активности воспитанника. Таким образом, субъект-

субъектный тип воспитательного взаимодействия позволяет повысить эффективность и результативность воспитания.

При субъект-объектном типе отношений педагог исходит из того, что характер педагогического взаимодействия полностью определяется его представлениями о мотиве и цели воспитательного воздействия. Такая позиция педагога не лишает воспитанника его субъектности, которая в той или иной форме проявляется в воспитательном взаимодействии. Это вызывает две основные ответные реакции педагога: либо он вынужденно учитывает имеющуюся ценностную и целевую направленность активности воспитанников, либо начинает подавлять её. В первом случае поставленные цели воспитания могут быть реализованы, хотя и посредством малоэффективного комплекса методов. Во втором случае противодействие педагога воспитанникам может привести либо к получению **обратного воспитательного эффекта**, либо вообще увести педагога от реализации поставленных воспитательных целей.

При любом типе воспитательного взаимодействия обязательным условием его организации является **ценностная ориентация воспитателя**, совпадающая с ценностной ориентацией, характеризующей систему целей воспитания.

Основными способами педагогического взаимодействия в воспитательном процессе выступают методы, формы и приемы воспитания.

Системный образ воспитательного процесса, рассматриваемого как педагогическое взаимодействие, должен быть представлен элементами деятельности педагога и деятельности воспитанника. Взаимосвязи между этими элементами – это закономерные связи, характерные для деятельности вообще и для деятельностей двух субъектов (педагога и воспитанника), согласованных по отношению к одной, педагогической цели. Порядок проектирования воспитательной системы как педагогического взаимодействия определяется порядком проектирования такой деятельности.

3.5.4. Методика уровневого проектирования педагогических систем

Так как проектирование представляет собой вид мыслительной деятельности, то этапы проектирования должны отражать общие этапы деятельности, выявленные нами в теме 3.5.2.

Уровни проектирования соответствуют этапам проектирования образовательного процесса, соотносимым со структурой деятельности, выделяемой А.Н. Леонтьевым.

Горизонтальная структура каждого уровня обеспечивает организацию процесса мыслительного построения образа проектируемой педагогической. В этом процессе выделяются следующие этапы: 1) определение предмета педагогической деятельности; 2) определение характеристик продукта педагогической деятельности, получаемого при преобразовании выделенного

предмета; 3) определение характеристик средств педагогической деятельности: а) содержания образования и б) средств и способов передачи и освоения содержания образования.

Модель организации действий при проектировании педагогической системы

Уровни (циклы проектирования пед. системы)	Предмет педагогической деятельности	Проект педагогической системы		
		Описание продукта педагогической деятельности	Описание средств педагогической деятельности	
			Описание содержания образования	Описание средств передачи и освоения содержания образования
<i>Мотива</i>	1	2	3	4
Цели	5	6	7	8
Действий	9	10	11	12
Операций	13	14	15	16
Практической деятельности	17	18	19	20

Рисунок 11

Начинается проектирование с образа педагогической деятельности, задаваемого на уровне мотива, которое осуществляется на 1,2,3,4 этапах проектирования (см. рис.11). После этого начинается проектирование на уровне цели – этапы 5,6,7,8. Причем, предмет педагогической деятельности, выделенный на 1-м этапе, конкретизируется на 5 этапе при определении цели. Точно также происходит конкретизация всех остальных элементов. На этапах 1, 5, 9, 13, 17 происходит конкретизация предмета педагогической деятельности. На этапах 2,6,10, 14, 18 – декомпозиция мотива и цели педагогической деятельности. На этапах 3,7,11,15,19 – конкретизация содержания образования. На этапах 4, 8, 12, 16, 20 конкретизация средств и способов передачи и освоения содержания образования. Таким образом, нами реализуется **принцип построения системы «по единицам»**, выделенный Л.С. Выготским в числе наиболее значимых при построении системных образов объектов.

Модель содержания деятельности при уровне проектировании педагогической системы

Уровни (циклы проектирования пед. системы)	Предмет педагогической деятельности	Проект педагогической системы				
		Описание продукта педагогической деятельности	Описание средств педагогической деятельности			
			Описание содержания образования	Описание средств передачи и освоения содержания образования		
	1	2	3	4		
1	мотива	Свобода человека (или его субъектность, или самостоятельность)	<p>Определение этапа развития свободы (или субъектности, или самостоятельности) человека, становление которого должно обеспечить образование, чтобы реализовать потребность общества в человеке, способном к позитивному существованию в обществе и участие в его развитии.</p> <p>(Такой этап характеризуется развитием свободы человека до уровня, когда обратная сторона ее – ответственность (или развитие самостоятельности до уровня творчества).</p>	Определение наиболее значимого требования, предъявляемого к содержанию образования. (Содержание образования должно более полно представить учащимся общественный опыт, соотносясь с их возможностями)	Определение наиболее значимого требования, предъявляемого к способам передачи и освоения содержания образования. (Способы передачи и освоения содержания образования должны обеспечить наиболее полную активность учащегося, возможную для него)	
	5	6	7	8		
2	цели	Личностный опыт	<p>Определение общей цели образования на основе выделения того конечного этапа развития личностного опыта, который обеспечит реализацию мотива образования:</p> <p>становление личностной культуры</p>	Отбор наук, лежащих в основе преподаваемого предмета (направления образования), позволяющих реализовать мотив и цель педагогической деятельности.	Отбор педагогических технологий и методик, позволяющих реализовать мотив и цель педагогической деятельности.	
	9	10	11	12		
3	действию	<p>Рассматриваемые на уровне общих и возрастных особенностей развития:</p> <p>1. <i>система личностных ценностей</i></p>	<p>Определение содержания основных образовательных целей на основе выделения основных характеристик того конечного этапа в развитии соответствующего предмета, который позволит реализовать мотив и цель образования:</p> <p>1. цель воспитания:</p>	<p>Построение системы образовательных целей на основе выделения промежуточных этапов развития соответствующего предмета:</p> <p>1. целей воспитания</p>	<p>Проектирование содержания образования через создание образовательной программы, описывающей – предметное содержание учебного предмета.</p>	<p>Формирование комплекса средств и способов передачи и освоения содержания образования посредством перспективного проектирования:</p> <p>- перспективные тематические планы;</p>

	2. <i>целостная картина мира в сознании человека</i>	2. цель познания:	2. целей познания		-перспективные планы обучения средствам и способам деятельности; -картотеки с описанием алгоритма организации основных форм, методов и приемов организации образовательного процесса
	3. освоенные средства и способы деятельности	3. цель обучения средствам и способам деятельности:	3. целей обучения средствам и способам деятельности		

		13	14	15-16	
4	операци й	Рассматриваемые на уровне индивидуальных особенностей развития (те, о которых знает педагог): 1. система личностных ценностей	Проектирование задачи учебного занятия (мероприятия): 1. задача воспитания 2. задача познания 3. задача обучения средствам и способам деятельности	Проектирование содержания учебного занятия (мероприятия) в форме плана	
		2. целостная картина мира в сознании человека			
		3. освоенные средства и способы деятельности			
		17	18	19	20

5	Уровень практической педагогической деятельности	Рассматриваемые на уровне индивидуальных особенностей развития (те, которые проявляются в педагогическом взаимодействии): 1. состояние индивидуального опыта: -системы личностных ценностей, -целостной картины мира в сознании человека -освоенности средств и способов деятельности	Корректирование (при необходимости) задач учебного занятия (мероприятия) 1. задач воспитания 2. задач познания 3. задач обучения средствам и способам деятельности	Корректирование содержания образования	Корректирование способов передачи содержания образования.
---	--	--	---	--	---

Таблица 2.

На таблице 2 описано содержание деятельности по проектированию педагогической системе, соотносимой с уровнями (циклами) и этапами проектирования.

В рамках первого цикла проектирования, соответствующего проектированию на уровне мотива, выделяются всеобщие характеристики основных элементов педагогической деятельности, которые играют роль ценностных оснований всей педагогической системы.

Предметом педагогической деятельности на этом уровне выступает то качество человека, которое считается **наиболее значимым как для самого человека, так и для общества в целом.** Исследования природы человека позволяют нам выделить в качестве предмета педагогической деятельности, а значит, и предмета целенаправленного развития **свободу человека.** Она может быть представлена как субъектность или самостоятельность человека, но это будет представлять собой редуцирование предмета педагогической деятельности.

Для того чтобы выделить продукт педагогической деятельности, необходимо выявить процесс возможного развития выделенного предмета и описать характеристики этого предмета на том этапе развития, который будет считаться конечным для проектируемой деятельности. Так на уровне мотива осуществляется выделение процесса возможного развития свободы человека, или его субъектности, или его самостоятельности.

Рассмотрим подробнее процедуру определения характеристик продукта. Для этого обращаемся к исследованиям, описывающим особенности развития свободы человека, его субъектности и его самостоятельности. Процесс развития свободы нами описан в первом разделе монографии.

Развитие субъектности А.В.Петровский связывает с развитием таких качеств человека как **свобода** (и связанная с ней **ответственность**), **целеустремленность, целостность и развитие,** рассматриваемое им как способность к **самостоянию, к самораскрытию личности** (22, с. 128 -131).

Е.Р.Калитеевская считает, что качество “субъектности” проявляется в интегральной характеристике трех базовых параметров личностной саморегуляции: степени осознанности, альтернативности и управляемости активности (**свобода**); степени осознания себя причиной изменений в собственной жизни (**ответственность**), сформированностью, активностью и подвижностью ценностно - смысловой регуляции жизнедеятельности (**духовность**) (13, с. 236). Процесс развития субъектности трактуется Е.Р.Калитеевской как последовательное формирование ряда сложных механизмов, знаменующих переход **от внешней детерминации** жизни и деятельности к личностной саморегуляции и самодетерминации, или, другими словами, **к внутренней детерминации** (13, с. 237).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что для современной системы образования необходимым продуктом педагогической деятельности выступает **свобода человека, неразрывно связанная с его ответственностью** как перед собой, так и перед другими, в основе которой лежит **способность человека к внутренней детерминации своего поведения и деятельности, своей жизни.**

При рассмотрении процесса развития самостоятельности выделяют следующие этапы ее становления: 1) самостоятельность деятельности на уровне воспроизводства заданого кем-то мотива и цели деятельности по построенному кем-то плану (проекту) и анализируемая на основе кем-то определенных критериев и показателей ее результативности и эффективности (самостоятельность исполнителя); 2) к самостоятельности в воспроизводстве проекта добавляется самостоятельное построение самого проекта; 3) на этом этапе добавляется самостоятельный анализ ситуации планируемой деятельности, приводящей к самостоятельному определению ее цели; на этом этапе добавляется самостоятельный анализ деятельности, заключающийся в том, что он производится на основе самостоятельно выделенных критериев и показателей. Если прежняя система образования в основном ориентировалась на 1-й уровень самостоятельности, то человеку, живущему в современном обществе необходимо самостоятельно строить все элементы деятельности. Этот уровень самостоятельности можно соотнести с развитием **самостоятельности до уровня творчества**, так как деятельность, любой элемент которой будет построен человеком не самостоятельно, уже невозможно назвать творческой. Но необходимо признать, что такое понимание творчества полностью совпадает с условием внутренней детерминации поведения и деятельности человека.

Определяя наиболее значимые характеристики содержания образования и средств и способов передачи и освоения этого содержания, мы ориентируемся на то, что эти педагогические условия должны обеспечить развитие и воспроизводство у человека качеств, обеспечивающих реализацию его свободы, связанной с ответственностью, его способности к внутренней детерминации поведения и деятельности. Наиболее общими требованиями, предъявляемыми к содержанию образования на уровне мотива, является требование наиболее полной представленности общественного опыта, учитывающей возможности ученика. Что означает «полная представленность», необходимо конкретизировать с учетом выделенных нами закономерностей развития культуры, закономерностей развития ценностного мира человека, предметностей мира. В Законе РФ «Об Образовании» в статьях 2-ой и 14-ой также содержатся требования к содержанию образования, относящиеся к этому уровню его характеристик. Сами по себе они верны, и именно они нормативно задали направление настоящего исследования, но в то же время они не согласованы с закономерностями социо-культурного развития человека, что затрудняет проектирование целостного образовательного процесса.

Та же самая логика выделения общих требований к средствам и способам передачи и освоения содержания образования. Они должны обеспечить наиболее полную активность учащихся, возможную для него. Конкретизация этого требования может быть представлена следующим образом. Средства и способы передачи и освоения содержания образования **должны обеспечить следующее**: 1) возможность освоения предлагаемого содержания образования во всех видах деятельности; 2) максимально возможную для актуального этапа развития самостоятельность ученика во всех видах деятельности; 3) ведущую роль мыслительной деятельности, представленной познавательной, рефлексивной и проектировочной видами деятельности.

Возможности учеников определяются актуальным состоянием его индивидуального опыта, физическими и психическими возможностями, соотносимыми с его возрастом и его индивидуальными состояниями.

Второй уровень проектирования педагогической системы – уровень цели. Характеристики педагогических условий на этом уровне проектирования определяются характеристиками выделенного на этом уровне предмета педагогической деятельности, развитие которого обеспечивает развитие предмета, выделенного на первом уровне проектирования.

Предмет первого уровня – это свобода и ответственность человека, способность к внутренней детерминации поведения и деятельности, к творчеству. Эти качества развиваются в результате социально-культурного развития человека, т.е. в результате развития его индивидуального опыта и проявляются при воспроизводстве этого опыта. Таким образом, **предметом** педагогической деятельности на втором уровне проектирования педагогической системы выступает **индивидуальный опыт человека**.

На втором уровне проектирования педагогической системы определяется **общая цель образования**, которая описывает не наиболее значимые качества личности, а общие характеристики основного продукта педагогической деятельности, который в то же время является результатом развития учеников, обеспечиваемого процессом образования.

Для того, чтобы определить характеристики индивидуального опыта, нам необходимо обратиться к характеристикам продукта педагогической деятельности, выделенным на уровне мотива. И самостоятельность на уровне творчества, и свобода, и ответственность человека, и его способность к внутренней детерминации проявляются при воспроизводстве той части индивидуального опыта человека, которая актуализируется в условиях самостоятельно принимаемых решений. Эту часть личностного опыта мы **называем личностной культурой**. Этап развития индивидуального опыта до уровня личностной культуры можно выделить как этап, на котором мы получаем конечный продукт педагогической деятельности.

Таким образом, **становление личностной (индивидуальной) культуры** является **общей образовательной целью (или целью образования)**.

В то же время на втором уровне проектирования могут выделяться общие цели отдельных образовательных областей, направлений и ступеней образования. В этом случае происходит конкретизация сферы личностной культуры. Может идти речь о становлении художественно-эстетической личностной культуры, технологической, естественно-научной, нравственной, валеологической и т.п.

При конкретизации цели образования для отдельных его ступеней основанием уточнения природы личностной культуры становятся предметности (ступени) мира. Так, мы установили, что личностный опыт человека структурируется в соответствии со строением его индивидуальной системы ценностей и проходит этапы своего становления, в основании которых лежит освоение человеком различных уровней предметности мира. Это положение позволяет нам выделить следующие промежуточные цели в становлении личностной культуры человека:

1. становление личностного опыта, в основе которой лежит ориентация на свойства предметов;

2. становление личностной культуры (базиса личностной культуры), в основе которой лежит ориентация на правила поведения и деятельности, фиксированные на уровне представлений; на символы; на знания о причинно следственных связях между объектами и явлениями мира, устанавливаемых посредством предметно-чувственного восприятия, т.е. эмпирически;

3. становление личностной культуры (личностной культуры общего и индивидуального уровня), в основе которой лежит ориентация на установление отношений с действительностью на основе принципов, описанных на уровне понятий и категорий, на теоретические знания;

4. становление личностной культуры (универсальной личностной культуры), в основе которой лежит ориентация на Любовь как таковую как ценностнообразующее основание и на всю полноту человеческой культуры.

Выделение **содержания образования**, необходимого для становления личностной культуры в соответствующей сфере действительности и на соответствующем уровне предметности мира, заключается на этом уровне проектирования в подборе наук (или разделов наук), лежащих в основе преподаваемого предмета (этап 7). Этот подбор будет зависеть от того, значимость чего мы собираемся показать учащимся. Поэтому кроме науки, непосредственно лежащей в основе преподаваемого предмета, педагогу необходимо еще и содержание других наук. Так, если в рамках литературы мы хотим показать общезначимые ценности и адекватные им формы отношений между людьми, педагогу необходимы и знания аксиологии, и социологии, и психологии.

Проектирование средств и способов передачи и освоения содержания образования на уровне цели (этап 8) заключается в отборе или разработке **педагогических технологий**, задающих алгоритм перспективного планирования, алгоритм отбора форм, методов и приемов организации образовательного процесса и формирование из них комплексов, обеспечивающих создание необходимых предпосылок социокультурного развития учащихся на каждом из этапов этого развития.

На третьем уровне проектирования педагогической системы – уровне действий, проектирование начинается с выделением предметов отдельных действия, обеспечивающих реализацию общей цели образования. В качестве таких предметов выступают элементы предмета, выделенного на уровне цели (5-й этап), - индивидуального опыта человека. Итак, третий уровень проектирования начинается с **выделением трех предметов** педагогической деятельности или трех предметов развития человека: 1) индивидуальной системы ценностей; 2) целостной картины мира в сознании человека; 3) освоенных человеком средств и способы деятельности.

Ожидаемые в результате развития изменения каждого выделенного предмета, зафиксированные определенными характеристиками этого предмета, описываются как образовательные цели. Таким образом, выделяются три группы образовательных целей, через которые фиксируются как конечные, так и промежуточные ожидаемые результаты развития каждого элемента индивидуального опыта. Промежуточные **образовательные цели** описывают изменения предметов развития, характеризующие завершение этапов развития, **общих для всех людей**.

Изучение процессов развития этих трех элементов позволило нам выделить общие цели воспитания и обучения. Цели обучения представлены целями познания и целями обучения средствам и способам деятельности. Содержание этих целей в своей совокупности должно обеспечить реализацию общей цели образования – развитие и формирование личностной культуры учащихся.

Общей целью воспитания является формирование и развитие универсальной системы ценностей. Общая цель познания (одна из целей обучения) состоит в формировании и развитии целостной картины мира в сознании учащихся, обеспечивающей становление у них универсальной системы ценностей и ее воспроизводство в их поведении и деятельности. Общей целью обучения средствам и способам деятельности (вторая цель обучения) соответственно становится освоение учащимися комплекса средств и способов всех основных видов деятельности, обеспечивающего становление у них универсальной системы ценностей и ее воспроизводство в их поведении и деятельности.

Основные промежуточные цели воспитания, познания и обучения средствам и способам деятельности отражают последовательное освоение учащимися предметностей (слов) мира. При проектировании могут быть выделены и другие промежуточные цели, конкретизирующие содержание основных промежуточных образовательных целей.

Общее содержание целей воспитания и обучения, соотнесенное с основными этапами социокультурного развития человека

Цели воспитания	Цели обучения	
	Цели познания	Цели обучения средствам и способам деятельности
1. Формирование и развитие ценностей уровня социальной значимости.	1. Формирование и развитие в сознании учащихся картины мира, представленной отдельными предметами и их свойствами, группами предметов, обладающих обобщенными свойствами и связями между предметами мира, устанавливаемыми эмпирическим путем.	1. Обучение средствам и способам всех видов деятельности, организуемой на эмпирическом уровне.
2. Формирование и развитие ценностей уровня индивидуальной значимости.	2. Формирование и развитие в сознании учащихся картины мира, представленной теориями и идеями, описывающими объекты и явления мира в их внутренних связях.	Обучение средствам и способам всех видов деятельности, организуемой на теоретическом уровне (познавательной, рефлексивной, проектировочной)
3. Формирование и развитие ценностей уровня универсальной (родовой) значимости.	3. Формирование и развитие в сознании учащихся картины мира, органично соединяющей реально существующие объекты и явления с эмпирическими и теоретическими представлениями о них.	Обучение средствам и способам установления аксиологического отношения.

Таблица 3.

Мы уже описывали механизм взаимодействия элементов индивидуального опыта. Его целостность должна обеспечиваться как согласованием содержания образовательных целей, так и соответствие этим целям содержания образования.

Согласование образовательных целей происходит на этапе формирования системы образовательных целей, который в уровневой модели проектирования педагогических систем приходится на 10-й этап проектирования. Общая модель согласования представлена на таблице 3. Проектирование системы образовательных целей начинается с проектирования системы целей воспитания, которая достраивается соответствующими целями обучения.

При проектировании **содержания образования** на уровне действий, на 11 этапе, формирование содержания образования осуществляется с опорой на содержание целей обучения, выделенных на 10 этапе проектирования. При этом содержание образования строго ориентировано на реализацию образовательных целей (см. таблицу 4).

Определения содержания образования в соответствии с целями обучения

Описание продукта педагогической деятельности (результата социально - культурного развития ученика)		Содержание образования, формируемое на 3 уровне проектирования
Общая цель познания:	<i>Промежуточные цели познания:</i>	<i>Содержание знаний, подлежащих освоению</i>
Общая цель обучения деятельности:	<i>Промежуточные цели обучения деятельности</i>	<i>Описание средств и способов основных видов деятельности, подлежащих освоению.</i>

Таблица 4

Содержание основных конечных и промежуточных образовательных целей и содержание образования являются описанием общих для всех людей характеристик социально – культурного развития человека. Это позволяет нам сделать вывод, что именно они и должны составлять содержание **государственного образовательного стандарта** в форме описания **системы образовательных целей** общего уровня и **образовательных программ** с инвариантным содержанием образования.

Средства передачи и освоения содержания образования должны обеспечить оптимальные условия освоения содержания образования и реализации через это образовательных целей.

Порядок освоения содержания образования фиксируется перспективными планами, в которых отражаются не только этапы освоения содержания образования, но и комплексы форм, методов и приемов организации образовательного процесса – способы взаимодействия педагога с учениками, которые обеспечивают это освоение. Две группы содержания образования, выделяемые на 3 цикле проектирования (уровень действий) (знания, подлежащие освоению и средства и

способы основных видов деятельности, подлежащие освоению) становятся основанием для выделения двух видов перспективных планов. К первому виду относятся тематические перспективные планы. Ко второму – перспективные планы обучения средствам и способам основных видов деятельности.

И в том, и другом виде перспективных планов образовательного процесса через их структуру должны быть зафиксированы основные этапы процесса освоения тех групп знаний (или средств и способов деятельности), которые были выделены на стадии формирования образовательных целей и содержания образования. В соответствии с выделенными этапами освоения содержания образования оно дифференцируется и конкретизируется в процессе планирования образовательного процесса. Для каждого этапа процесса освоения содержания образования подбираются комплексы форм, методов и приемов организации образовательного процесса, создающие оптимальные условия для усвоения и освоения содержания образования и через это для наиболее адекватной реализации образовательных целей каждого этапа.

Таким образом, **способ организации образовательного процесса** на третьем уровне проектирования фиксируется через структуру перспективных планов и методических моделей, демонстрирующих порядок заполнения структурных моделей перспективных планов. Так как структурные модели перспективного планирования фиксируют основные организационные условия образовательного процесса, в основе выделения которых лежат инвариантные структуры процесса социо-культурного развития, их также можно включать в содержание **образовательных стандартов**.

Переход на **четвертый уровень проектирования** – на уровень операций, связан с выделением **индивидуальных** характеристик предметов педагогической деятельности (или предметов развития), выделенных на 3-ем уровне проектирования. Такими характеристиками являются **индивидуальные особенности индивидуального опыта** учащихся.

Однако следует отметить, что на этом уровне проектирования индивидуальные особенности индивидуального опыта человека выделяются субъектом проектировочной деятельности на основе имеющейся у него информации, на основе имеющегося у него индивидуального опыта, его личного мнения. Здесь всегда будет наблюдаться неполнота выделяемых индивидуальных особенностей, которая связана с отсутствием знаний о возможных проявлениях индивидуальности.

Кроме этого, так как представления об индивидуальных особенностях конкретного ученика формируются на базе реальных отношений с ним педагога, то при выделении этих особенностей возможно **неверное истолкование** действительности. Таким образом, выделение предмета педагогической деятельности на третьем уровне проектирования, которое полностью осуществляется педагогом – практиком, во многом зависит от образовательного уровня педагога. Низкий образовательный уровень приводит к тому, что даже наиболее адекватные действительности модели педагогического процесса третьего уровня проектирования могут быть искажены до полной утраты заложенных в них ценностных основ современного образования. Поэтому, даже если педагог –

практик и не занимается проектированием педагогического процесса на 1-ом, 2-ом и 3-ем уровнях, он должен свободно разбираться в произведенных ранее процедурах проектирования. Только в этом случае процесс конкретизации характеристик основных элементов педагогической системы может быть продолжен им адекватно заложенным системным закономерностям.

Возвратимся к предмету педагогической деятельности (или к предмету развития). На 4 уровне проектирования он представлен **индивидуальными особенностями** строения ценностного мира учащихся, индивидуальными особенностями строения целостной картины мира в их сознании, индивидуальными особенностями освоенности средств и способов деятельности.

Мы уже подчеркивали тесную взаимосвязанность элементов индивидуального опыта человека, которая приводит к тому, что качества, присущие каждому элементу индивидуального опыта и общие для всех людей, дают **в своем сочетании** неповторимую, то есть **уникальную** индивидуальность. Таким образом, мы можем говорить, что **индивидуальное - это форма проявления общего**.

Индивидуальные особенности человека, как уникальное сочетание качеств личностных образований, определяют характер процесса развития этих образований человека внутри основных (общих для всех людей) этапов этого процесса. Это происходит следующим образом. Основные этапы целостного процесса развития человека складываются из частных (промежуточных) этапов, которые выделяются в результате возникновения уникальных сочетаний основных этапов процессов развития всех личностных и не личностных образований человека, которые он проходит на данный момент времени. Уникальность сочетания этапов частных процессов развития при комплексном осуществлении этих процессов возникает потому, что темп прохождения каждого отдельного процесса у людей различный. В результате в общем, комплексном процессе развития выделяются частные промежуточные этапы, характеристики которых индивидуальны. Эти индивидуальные характеристики промежуточных этапов развития определяют содержание **задач обучения**.

Таким образом, на 4-м уровне проектирования формируется модель **обучения** как построение образа педагогического процесса на уровне **представления**. Формой описания этого уровня проекта педагогической системы является план учебного занятия, или мероприятий, организуемых в рамках внеурочной воспитательной работы. При проектировании учебного занятия его содержание проектируется во взаимосвязи со средствами передачи и освоения этого содержания, поэтому на этом уровне этапы 15-й и 16-й объединяются.

Пятый уровень проектирования педагогической системы приходится на цикл **реализации проекта педагогической системы**, построенного на предыдущих уровнях в педагогическом взаимодействии. На этом уровне проектирования происходит оперативное корректирование плана учебного занятия во время его осуществления. Основанием для такой работы служит реальное состояние объекта педагогической деятельности, т.е. учащегося. Во время педагогического взаимодействия выявляются реально существующие индивидуальные особенности всех элементов индивидуального опыта. Не менее важно на этапе практической педагогической деятельности физическое и психическое состояние учащихся. Все

отклонения от того состояния учащегося, которое педагог представлял на этапе проектирования занятия, становятся причиной изменения и содержания образовательных задач, и содержания обучения, и содержания способов организации образовательного процесса.

3.5.5. Применение положений теории деятельности при определении целей обучения средствам и способам деятельности, обеспечивающим развитие деятельностной стороны личностного опыта обучающихся

Развитие деятельной стороны личностного опыта представлено как качественное изменение способности детей к самостоятельной организации деятельности, которое происходит в результате освоения детьми средств и способов деятельности. Развитие деятельной стороны личностного опыта описывается через **цели обучения средствам и способам деятельности**.

Процедуру определения содержания целей обучения средствам и способам деятельности можно описать следующим образом:

1. Содержание общей цели обучения средствам и способам деятельности определяется содержанием общей образовательной цели, отражающей ориентированность образования на становление определенного типа личностной культуры (см. тему 3.4.3.) Например, выделим в качестве **общей образовательной цели**: создание условий становления базиса личностной культуры в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ).

2. Определяется **общая цель обучения средствам и способам деятельности в ДОУ**: освоение воспитанниками средств и способов основных видов деятельности, позволяющих им строить свои отношения с другими людьми, с природой, с рукотворным миром, с самим собой, опираясь на общие представления о мире.

3. Разрабатывается **система целей обучения средствам и способам деятельности** на основе определения следующего:

- Определяются те **основные виды деятельности**, средства и способы которых предполагается освоить. В качестве таковых рассматриваются **основные виды деятельности**: познавательная, ценностно-ориентировочная, преобразовательная (трудовая), художественно-эстетическая, коммуникативная, спортивная.
- Определяются **конкретные виды деятельности** воспитанников через которые представлены её основные виды. Например, познавательная деятельность представлена: деятельностью по обследованию предметов, по моделированию, по сравнению и т.п.
- На основе соотнесения процесса становления деятельностной стороны личностного опыта с основными группами культурных средств, определяются следующие основные этапы **освоения основных культурных средств**:
 - 1) освоение орудийных действий – действий с материальными предметами;
 - 2) освоение действий мыслительной деятельности, производимых с опорой на конкретные представления (например, выделение свойств объектов, в операциях сравнения, индукции (обобщения));

3) освоение действий мыслительной деятельности, производимых с опорой на общие представления (выделение общих свойств объектов, в операциях дедукции: от общих положений к частным выводам).

Этапы освоения основных групп культурных средств определяются для каждого вида деятельности. Например, освоение средств и способов художественно-эстетической деятельности

- **Определяются основные этапы развития способности к самостоятельной деятельности**, характеризующиеся через следующие цели:

- 1) обучение средствам и способам исполнительской деятельности,
- 2) освоение способов планирования,
- 3) освоение способов анализа ситуации с последующим целеполаганием,
- 4) освоение способов анализа и самоанализа (способов рефлексивной деятельности) деятельности в целом.

Названные цели отражают основные этапы развития самостоятельности, которое предполагает последовательный переход воспитанников от репродуктивной формы деятельности к творческой. Такой переход характеризуется возрастанием степени свободы воспитанников, которое должно сопровождаться возрастанием их ответственности.

Возрастание **ответственности** характеризуется возрастанием степени осознания воспитанником, с одной стороны, себя причиной изменений в собственной жизни, а с другой – своей деятельности, своего поведения причиной изменений в жизни других. Следовательно, обучение способам самостоятельной организации деятельности должно сопровождаться обучением способам анализа последствий этой деятельности для себя и других.

4. На основе разработанной системы целей **определяется содержание обучения и способы организации педагогического взаимодействия**. При этом необходимо учесть характерный для детей дошкольного возраста **переход от игровой формы деятельности к трудовой**.

Первоначально для детей характерна игровая форма деятельности. Дети в 3-4 года, даже когда они помогают маме, поливают цветы и т.п. больше заинтересованы процессом деятельности, чем результатом. Акцентирование взрослыми позитивности результатов деятельности детей приводит к тому, что и продукт деятельности становится для них значимым. Так постепенно происходит переход от игровой формы к трудовой. Успешность хотя бы частичного переключения ребенка дошкольного возраста с игровой формы деятельности на трудовую, обеспечит и успешность адаптации ребенка к школе и успешность его обучения.

Трудовая форма деятельности для взрослого человека становится ведущей. Посредством этой деятельности выстраиваются отношения человека с действительностью, образующие его жизненный мир. Игровая форма деятельности для взрослого человека также важна – она позволяет ему отдохнуть, создает благоприятные условия для его развития, но она не может быть основной.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какие подходы к пониманию деятельности существуют в философии, и какое влияние они оказали на возникновение деятельностного подхода в педагогике?
2. Каким образом знания о деятельности как творчески-преобразовательной форме активности человека могут повлиять на определение стратегии развития образования? Совпадает ли с этой философско-теоретической основой ориентация образования на развитие человека как адаптивного существа?
3. Какие правила изучения и проектирования образовательного процесса могут быть определены с опорой на знания о структуре деятельности, о её видах и формах, о ценностях в структуре?
4. Какова структура педагогического взаимодействия, выявленная с опорой на систему знаний, выработанных в теории деятельности?
5. Какие правила изучения и проектирования образовательного процесса могут быть определены с опорой на знания о структуре педагогического взаимодействия?
6. Какие правила изучения и проектирования образовательного процесса могут быть определены с опорой на знания об особенностях субъект-субъектного и субъект-объектного типах взаимодействия?
7. Каким образом структура деятельности включена в методику уровневого проектирования педагогических систем?
8. Проведите анализ проектов образовательного процесса, предлагаемых педагогу-практику с целью установления полноты моделей образовательного процесса, входящих в полный проект образовательного процесса. Сформулируйте обнаруженные проблемы и наметьте пути их разрешения.
9. Сравните предлагаемую методику проектирования целей обучения средствами и способам деятельности с теми, что реализуются в педагогической практике. Сформулируйте обнаруженные проблемы и наметьте пути их разрешения.

Литература

1. Агацци Э. Человек как предмет философии / Феномен человека: Антология. – М.: Высш. шк., 1993 - С. 142-156
2. Асмолов А.Г. Культурно - историческая психология и конструирование миров. - М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. - 768с.
3. Баева И.А. Психология в понятиях, образах, переживаниях. –М., 2001.
4. Введение в философию: Учебник для вузов. В 2 ч. /Фролов И.Т., Араб-Оглы Э.А., Арефиева Г.С. и др. – М.: Политиздат, 1989.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с. (с. 20-21, 40-41, 72-73, 199)
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: "Школа - Пресс", 1995. - с. 448
7. Давыдов В.В. Л.С. Выготский и проблемы педагогической психологии. / Л.С. Выготский. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
8. В.В. Давыдов О понятии человека в современной философии и психологии. / Человек в системе современной науки. - М., 1989.
9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико - психологические проблемы построения учебных предметов). - М.: "Педагогика", 1972. - 424 с.
10. Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990.
11. Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. История зарубежной педагогики и философия образования. – Ростов н/Д, 2000. – 480 с.
12. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.
13. Калитеевская Е.Р. психическое здоровье как способ бытия // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г. Щур. - М.: Смысл, 1997. - С.231 - 238.

14. Керимов В.Е. Керимова Т.Х. Хрестоматия по социальной философии. – М.: Академический Проект, 2001. – 576 с.
15. Ленин В. Полн. Собр. Соч. – М.: Политиздат, - Т.29 .
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 302 с.
17. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. - М.: Изд-во политической литературы, 1974. – Т. 42.
18. Маркс к. Энгельс Ф. Сочинения. - М.: Изд-во политической литературы, 1974. - Т. 19.
19. Мясичев В. Н. Психология отношений. - М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. - 356 с.
20. Новейший философский словарь. – Минск, 1998. – 896 с.
21. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды: Пер. с исп. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2000. – 704 с.
22. Петровский В.А. Очерк теории свободной причинности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г. Щур. - М.: Смысл, 1997. - С.124-144
23. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. - М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996.
24. Рожков М.И. Л.В. Байбородова. Организация воспитательного процесса в школе. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.– М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – с. 37-57.
25. Розов М.А. Проблемы ценностей и развитие науки // Наука и ценности - Новосибирск: Наука, 1987. - С.158-170.
26. Российская педагогическая энциклопедия.- М. - 1993.
27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
28. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М. 1973.
29. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. Общая педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.А. Слостенина: в 2 ч. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – Ч.1. – с. 25, 113, 116-117.
30. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. Общая педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.А. Слостенина: в 2 ч. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – Ч.2. – с. 76
31. Смирнов В.И. Общая педагогика: Учебное пособие. Изд. второе, перераб., испра. и допол. – М.: Логос, 2002. – 304 с.
32. Спиркин А.Г. Философия: учебник. – 2-е изд. - М.: Гардарики, 2003. – 736 С.
33. Худякова Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие. – Челябинск: Изд-во «Околица», ООО «Тендерлайн», 2004. – (с. 334-367).
34. Худякова Н.Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования: В 2 т. - Челябинск: ЧелГУ, Уральский научн.-образ. Центр РАО, 2002. – в 2-х частях. - часть 1-я – 146 с., часть 2-я - 196 с.

3.6. Аксиологический подход в педагогике

3.6.1. Основные направления применения аксиологического подхода в педагогике

Целенаправленное применение аксиологического подхода в педагогике заключается в организации образовательного процесса на основе следования **принципу ценностной направленности образовательного процесса**. Понять механизм действия этого принципа позволяет **аксиология** – раздел философии, философское учение о природе ценностей, их месте и роли в целостной структуре мироотношения и мировоззрения людей.

По определению образовательный процесс – это целенаправленный педагогический процесс, причем, в качестве целей выступает образ ожидаемого продукта деятельности. Фактически результатом образовательного процесса является продукт совместной деятельности педагога и обучающегося, но ответственность за получение заданной, нормативно определенной цели образования лежит на педагоге. Поэтому, целенаправленность образовательного процесса обеспечивается ориентированностью педагогической деятельности на нормативно задаваемую цель образования. При этом субъектом педагогической деятельности реализуется также определенная ценностная направленность, как проявление его личностных ценностей. Она выражается в том, что на какую бы нормативно задаваемую цель ни ориентировался педагог в своей профессиональной деятельности, в образе ожидаемого продукта он акцентирует свое внимание и свои усилия на получение тех его качеств, которые считает более значимыми с точки зрения своих личностных ценностей. Таким образом, ориентация на одну и ту же нормативно задаваемую цель педагогической деятельности фактически может привести к получению различных продуктов образования. Это явление позволяет сделать вывод о том, что нормативно задаваться должна не только целевая, но и ценностная направленность образовательного процесса.

Нормативная ценностная направленность образования задавалась всегда во всех образовательных системах при помощи того, что, чаще всего, называется идеологией. При создании образования, ориентированного на развитие человека, возникла необходимость в закреплении этой ориентированности посредством системы ценностей как ценностной основы профессиональной педагогической деятельности в современной системе образования. Попытки создания такой основы предпринимаются в рамках создания моделей лично-ориентированного образования, но ни одну из них нельзя признать тем окончательным вариантом, который бы учитывал все, что значимо для развития человека как целостности.

Нормативная ценностная направленность образовательного процесса, ориентированного на развитие человека как целостности, должна задаваться системой ценностей и определяться на основе выявления того, что объективно переживается человеком как значимое само по себе, как сущностно необходимое. При этом значимое для человека необходимо выявлять исходя из целостности его бытия.

Осознание того, что основу деятельности составляют личностные ценности её субъекта, позволило с другой точки зрения посмотреть и на деятельность обучающихся в педагогическом взаимодействии. Очевидно, что эффективность образовательного процесса повысится, если не только деятельность педагога, но и обучающегося будет задаваться нормативной ценностной направленностью образования. Это значит, что все то, что выделяется как значимые качества продукта образования (значимые качества человека, получившего образование), должно выступать для обучающегося как лично-значимое еще во время получения этого образования. Другими словами, ценности, выступающие в качестве ценностных основ образования, должны стать личностными ценностями обучающихся, что может быть достигнуто только через воспитание. Таким образом, воспитание становится приоритетом в образовании, т.е. цели воспитания выполняют

ведущую роль по отношению к целям обучения. Образовательный процесс должен быть спроектирован и организован таким образом, чтобы сначала у обучающегося возникла личностная ценность, отражающая его стремление к тому, чему его должны научить, а потом его этому учат. Нормативно это положение закреплено в **«Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»** (2001 г.) следующим образом: «Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития» (3, с.7).

Образование, ориентированное на развитие человека как целостности предполагает также воспитание, ориентированное на развитие ценностного мира человека. Знание о закономерностях такого развития выработаны не во всех аксиологических теориях, поэтому перед философией образования встает проблема создания соответствующих теоретических основ воспитания.

Итак, рассмотрение образовательного процесса с точки зрения реализации принципа ценностной направленности образовательного процесса, позволило выявить следующие направления в применении аксиологического подхода в педагогике:

- 1) при изучении, проектировании и организации образовательного процесса, ориентированного на развитие человека как целостности;
- 2) при изучении, проектировании и организации воспитательного процесса, ориентированного на возникновение у обучающихся определенных личностных ценностей и развитие их ценностного мира;
- 3) при подготовке педагогов в системе профессионального образования, предполагающей включение нормативно задаваемых ценностных основ профессиональной педагогической деятельности в систему личностных ценностей педагогов.

Принцип ценностной направленности образовательного процесса выражает необходимость в организации педагогических исследований, проектировании и организации образовательного процесса, а также профессиональной подготовки педагогов на основе использования системы знаний о **закономерностях возникновения, существования и развития ценностного мира человека.**

Знания о ценностях необходимы при решении следующих педагогических проблем:

- 1) при определении ценностных основ профессиональной педагогической деятельности, направленной на построение образования, ориентированного на развитие человека;
- 2) при разработке механизмов включения нормативно задаваемых ценностных основ профессиональной педагогической деятельности в систему личностных ценностей педагогов;
- 3) при определении целей, содержания и способов организации воспитания, ориентированного на возникновение определенных личностных ценностей у обучающихся и развитие их ценностного мира;
- 4) при установлении закономерных связей между функциями воспитания и обучения в образовательном процессе, обеспечивающих возможность реализации воспитывающей функции образования как приоритетной.

Ценностная направленность образовательного процесса, ориентированного на развитие человека, - это характеристика образовательного процесса, отражающая ценностную направленность деятельности субъектов педагогического взаимодействия на возникновение в результате развития человека, получающего образование (учащегося, воспитанника и т.п.), таких его качеств, объективная необходимость которых, как для общества, так и для отдельной личности, определяется на основе выявления общей направленности развития человека как такового и изучения закономерностей этого процесса.

3.6.2. Ценности как цели воспитания: проблема выбора аксиологической теории как теоретической основы изучения и проектирования образовательного процесса

В теории педагогики в качестве целей воспитания называется следующее:

- качества поведения,
- качества личности,
- личностные ценности, адекватные общественным,
- ценностное отношение или ценностные ориентации воспитанников.

За каждым из названных способов определения целей воспитания скрывается ориентация воспитания на формирование личностных ценностей, так как основой качеств личности и проявления этих качеств в поведении человека являются личностные ценности, что признано современной педагогикой.

Личностные ценности в педагогических исследованиях рассматриваются и как ценностное отношение, и как эмоционально-ценностное отношение, и как ценностная ориентация. Различные способы обозначения ценностей позволяют подчеркнуть их значимые качества.

Категория «ценность» вошла в отечественную педагогику в начале 80-х годов в результате работы И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и др. над концепцией базового содержания общего образования. Элементом социального опыта (как общественного, так и личностного) был выделен «опыт эмоционального ценностного отношения к миру, к людям, к себе». Одной из задач образования выдвигалась задача формирования у личности системы ценностей, адекватной общественной.

В вышедшей в 1989 г. «Концепции дошкольного воспитания» понятие «ценность» было впервые использовано для обозначения нормативных требований, предъявляемых к системе образования (В.В. Давыдов, А.В. Петровский). В ней формулируется «кардинально иная трактовка процесса воспитания: воспитывать – значит приобщать ребенка к миру человеческих ценностей», а основной задачей воспитания определяется «формирование ценностных основ отношений».

Ориентация образования на формирование и развитие социально и личностно значимых ценностей начиная с 1997 была обозначена в таких документах, регламентирующих условия организации образования, как: «Реформа образования в Российской Федерации: концепция и основные задачи очередного этапа» (1997), «Программа развития воспитания в системе образования на 1999 – 2001 годы»,

государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001- 2005 годы», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (декабрь 2001) и др.

В концепции реформы образования Российской Федерации (1997 г.) написано, что воспитание «необходимо сосредоточить на формировании гуманистических, социально-значимых ценностей и образцов гражданского поведения».

В справке Госсовета России «Образовательная политика России на современном этапе» (январь 2002) особо подчеркнуто, что «в общемировой ситуации перехода к постиндустриальному обществу, в условиях многонациональной и многоконфессиональной страны, становление новой российской государственности и демократического гражданского общества обновление образования выступает как решающее условие формирования у россиян системы **современных социально значимых ценностей** и общественных установок». В связи с этим была осознана и особая роль образования в решении этой задачи: «Именно образование в первую очередь должно **собрать воедино эти ценности** и установки с передовыми отечественными традициями **в новую ценностную систему общества** – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную, толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма».

В 2002 году в докладе министра образования Российской Федерации М.В. Филлипова как один из основных принципов развития и обновления российского образования рассматривалась «ключевая роль воспитания на основе общечеловеческих ценностей, в том числе патриотического воспитания гражданина для нового демократического общества, государства с рыночной экономикой».

В научно-методических рекомендациях к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования «Аспекты модернизации российской школы» (2002 г.) необходимость образовательной реформы обосновывается тем, что «все фундаментальные изменения общественной жизни, предъявляющие и существенно новые требования к личности (.....), пока еще в крайне малой степени нашли свое отражение в системе общего образования». В числе основных требований к личности названо сформированность ценностей, а задача формирования личностных ценностей названа в числе приоритетных в образовании.

Итак, в начале нового тысячелетия формирование личностных ценностей стало рассматриваться как нормативно заданная цель воспитания. Этому предшествовала большая научно-исследовательская работа отечественных педагогов, в процессе которой оформился ряд педагогических концепций, в которых в качестве целей воспитания стали выступать личностные ценности.

В ряде исследований, посвященных разработке моделей личностно-ориентированного образования, проблемы воспитания, направленного на формирование ценностей, решались как частные. Такой подход обнаруживается:

- 1) в культурологической концепции Е.В. Бондаревской,
- 2) в концепции педагогики свободы и педагогической поддержки О.С. Газмана,

3) в концепции самоорганизуемой педагогической деятельности С.В. Кульневича,

4) в ситуативно-позиционной концепции В.В. Серикова,

5) в психолого-дидактической концепции И.С. Якиманской,

6) в концепции культурно-исторической педагогики Е. А. Ямбурга и др.

Ценности, ценностные ориентации или ценностные отношения рассматриваются как цели воспитания в концепциях воспитания, разработанных:

1) И.Я. Зимней, Б.Н. Боденко, Н.А. Морозовой;

2) В.А. Караковским, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой;

3) И.Б. Котовой, А.В. Петровским, Е.Н. Шияновым;

4) Н.Е. Щурковой;

5) А.В. Мудриком;

6) Г.К. Селевко;

7) А.В. Кирьяковой и др.

Формированию ценностей большое значение придают в своих работах такие ученые, как С.Е. Матушкин, Н.Д. Никандров, Б.Т. Лихачев и др. С начала 21 века к категории «ценность» обращается все больше исследователей при решении проблем, связанных с развитием духовности (Е.И. Артамонова, Ю.В. Самойлова, Л.Р. Малышева и др.).

При разработке моделей образования, ориентированного на воспитание личностных ценностей воспитанников, педагоги-исследователи обращаются к определенным аксиологическим теориям. Понимание природы ценностей, знания о закономерностях возникновения и существования личностных ценностей, характерные для тех теорий, которые берутся педагогами в качестве теоретической основы, определяют порядок и результат изучения и проектирования образовательного процесса. Как правило, выбор теорий педагогами не обосновывается, а часто производится на основе ограниченного знания об основных аксиологических теориях, о различном понимании сущности ценностей. В то же время, нормативно задаваемая модель образования, ориентированная на развитие человека как целостности, требует применения определенных аксиологических теорий.

Чтобы определить аксиологическую теорию, по возможности максимально связывающую ценности с развитием человека как целостности, необходимо знакомство с основными подходами к пониманию ценностей и с основными группами аксиологических теорий.

В философии можно выделить два основных подхода к пониманию природы ценностей. Возникновение первого обнаруживается в философии Сократа и Платона, второго - в философии Аристотеля.

Сократ и Платон отождествляют добродетель и знание. Они считают, что для того, чтобы быть добродетельным, достаточно обладать истинным знанием, что такое добродетель. Такое знание есть раскрытие идеи, образца, эталона.

По Платону абсолютное нравственное начало трансцендентно жизни.

Образование в понимании Платона – это и формирование человека и его руководство определенным образцом. Процесс постижения знаний о добродетели Платон связывает с жизнью человека в полисе, который «не есть ни

город, ни государство, ни их пресловутое смешение» (9, с. 55). Полис понимается Платоном как «устроение места истории греческого человека», как «такое сущностное пребывание человека, которое предлагается ему как то, к чему он в своем собственном бытии предназначается» (9, с. 55).

Жизнь человека в полисе – это упорядоченная жизнь. Человек обязательно должен быть упорядочен, - считает Платон, - так как на пути беспорядка он всегда заблуждается, утрачивает свое назначение и оказывается вне полиса. Вовлечение человека в надлежащий порядок, установление и образование его в смысле слова «пайдейя», означает, прежде всего, подчинение законам. Именно таков Сократ в изображении Платона. В согласии с подчинением законам полисного порядка или несогласии с ними, человек может быть либо дисциплинированным, либо беспорядочным. Упорядоченный полис есть порождающая структура, порождающая человека в его том или ином назначении, тогда как при отсутствии порядка человек не может состояться в своих возможностях и собственных способностях (9, с. 57).

Аристотель впервые в истории этической мысли связывает добродетель главным образом с желанием, хотением, волей, считая что хотя нравственность и зависит от знаний, тем не менее, она коренится в доброй воле: ведь одно дело знать, что хорошо и что плохо, а другое – хотеть следовать хорошему (1, с.22). Аристотель считает, что добродетели не качества разума, они только сопряжены с ним и составляют склад души (1, VI 13, 1144b 15). Поэтому Аристотель различает дианоэтические (мыслительные) добродетели, связанные с деятельностью разума, и этические, представляющие собой добродетели душевного склада, характера. И те и другие добродетели не даны нам от природы, нам дается лишь возможность их приобрести (1, II 1, 1103 a 25-29).

На вопрос о том, что такое добродетель склада души, Аристотель отвечает, что она есть нахождение надлежащей середины в поведении и чувствах, выбор середины между их избытком и недостатком. И хотя Аристотель приводит примеры такого выбора, обращаясь к рациональному в человеке, нельзя отнести этот выбор к деятельности разума - это выбор, осуществляемый самой душой.

Этическое учение Аристотеля основано на убеждении, что во вселенной господствует целесообразность и что всякое развитие определяется лежащей в основе вещей и самой человеческой жизни целью, целевой причиной. Он исходит из принципа, что в человеке, как и во всякой вещи, заложено внутреннее стремление к благой цели и высшему благу как конечной цели.

Абсолютное нравственное начало Аристотель считает имманентным жизни. Поэтому, он утверждает, что добродетель предполагает не только активную волевою деятельность сознательной личности, но также «известное душевное состояние», необходимое для того, чтобы человек поступал с таким намерением, которое бы делало совершаемое им действие «целью самой по себе», то есть добро должно быть совершено ради самого добра (1, EN II 3, 1105 b).

Общество и общественные нормы Аристотель не мыслит помимо отдельных людей, их поступков и чувств, и, наоборот, отдельных людей с их индивидуальным поведением, чувствами, переживаниями вне общества и помимо принятых в данном обществе нравственных норм, т.е. бытие человека у него предстает как целостность индивидуального и общественного бытия человека. Поэтому и то, что выступает как

основа нравственности, а это у Аристотеля стремление человека к тому, что является серединой между избытком и недостатком, возникает не только под влиянием знаний о добродетели, получаемых человеком от общества, но и в результате индивидуального переживания.

Первый подход можно обозначить как знаниевый, или гносеологический, так как в качестве основы возникновения личностных ценностей рассматриваются лишь знания о должном. Второй подход – как онтологический, так как при выяснении причины возникновения ценностей более полно рассматривается природа человека, учитывается единство индивидуальной и общественной сторон его бытия, единство разума и склада души.

Краткая характеристика названных подходов, которая дана в настоящей работе, позволяет соотнести первый подход с моделью образования, ориентированного на формирования человека, на реализацию функции передачи общественного опыта как ведущей по отношению к функции развития. Образование, ориентированное на развитие человека как целостности, может быть создано адекватно своей ценностной ориентации только на основе онтологического подхода к пониманию природы ценностей.

Различное понимание природы возникновения ценностей характерно для основных групп аксиологических теорий, выделяемых в современной философии. Так В.И. Плотников называет следующие основные группы теорий:

- теории аксиологического трансцендентализма (И.Кант, Р.Г. Лотце, В. Виндельбанд, ранний Г. Риккерт и др.) (источник возникновения ценностей вне бытия человека);
- теории аксиологического нормативизма (ранний В. Дильтей, М. Вебер, О. Шпенглер, Т. Парсонс, В. Дробницкий, В. Тугаринов, М. Каган и др.) (источник возникновения ценностей – общество, общественные отношения);
- теории аксиологического психологизма (В.Вунд, Ф. Brentano, А. Мейнонг, Д. Дьюи, Р.Б. Перри, В. Васильев и др.) (источник возникновения ценностей – индивид, его психика);
- теории аксиологического онтологизма (Н.Гартман, М.Шелер, поздний В. Дильтей, поздний Г. Риккерт, Б. Вышеславцев, В.И. Плотников, А.Б. Невелев, Н.Л. Худякова и др. (источник возникновения ценностей – сознание человека, воспринимающее мир как целостность).

Существуют и другие классификации аксиологических теорий. Некоторые из них описаны в работе М.С. Кагана «Философская теория ценностей» (2).

Анализ названных теорий позволил прийти к выводу, что возникновение ценностей связывают либо с отдельными сторонами бытия человека (с его индивидуальным бытием или бытием общественным), либо с тем, что рассматривается как трансцендентное бытию человека (Бог, мир идей, Космический Разум и т.п.). Только в теориях аксиологического онтологизма предпринимаются попытки решения проблемы возникновения и развития ценностей, исходя из целостности бытия человека и его встроенности в структуру мира через развитие.

Наличие аксиологических теорий, по-разному рассматривающих природу личностных ценностей, условия их возникновения и существования, порождает и проблему выбора этих теорий как теоретической основы изучения и проектирования

образовательного процесса. Решение этой проблемы видится в соотнесении педагогами-исследователями сущностных качеств проектируемой ими модели образования с содержанием аксиологических теорий. Например, если педагог позиционирует проектируемую им модель образования или воспитания как ориентированную на развитие человека, развитие личности, то им не могут быть взяты за основу аксиологические теории, не рассматривающие ценностный мир человека как развивающуюся структуру. Если все-таки это случается, то фактически выстраивается модель формирующей личность образования. Это может быть социоцентрированная модель образования, а может быть модель образования, ориентированного на формирование личности, признающей главной ценностью свою ничем не ограниченную свободу, не предполагающую возникновения ответственности.

В качестве ядра теоретической основы образования, ориентированного на развитие человека, могут выступать те аксиологические теории, в которых бытие человека рассматривается в его целостности, а ценностный мир человека - как развивающаяся структура. К таким теориям можно отнести теории аксиологического онтологизма. Знания о ценностях, выработанные в рамках остальных теорий, также могут быть использованы в качестве теоретической основы изучения и проектирования образовательного процесса, так как в этих теориях подробно изучены некоторые стороны, аспекты возникновения и существования ценностей. Но эти знания должны согласовываться с системой знаний о ценностях, выработанной в теориях аксиологического онтологизма.

Краткая характеристика аксиологических теорий позволит осуществить выбор необходимой.

3.6.3. Аксиологические теории о ценностях

Краткая характеристика основных групп аксиологических теорий

С начала возникновения в философии используются понятия, имеющие аксиологический смысл: «Красота», «Добро», «Благо», «Истина», «Любовь» и т.п. Эти понятия являются формой обозначения качеств бытия человека, выделяемых им как сущностно необходимые, как значимые сами по себе.

Предметом специального изучения ценности стали после того, как Иммануилом Кантом было выполнено теоретическое отделение сферы сущего от сферы должного, которое привело к тому, что проблема ценностей попала в фокус явного знания. «Сущее именно потому, что оно существует реально, может быть подвергнуто описанию и объяснению, т.е. является предметом науки. Но должного реально еще нет: оно всегда лишь предмет желаний и устремлений, зависящих от субъекта, а потому природа значимости не может быть предметом строгой науки. В результате складывается особая сфера знания – **аксиология** – учение о природе ценностей, их месте и роли в целостной структуре мироотношения и мировоззрения людей» (7, с. 196).

Для рождения нового направления в философии также особое значение имели мысли Паскаля о “логике сердца”. Говоря о ней, он выделил существование двух

типов суждений человека **суждения чувства человека (суждения сердца)** он отделил от **суждений его математического рассудка**. В своих исследованиях Паскаль первым использовал понятие «ценность».

Ценности обратили на себя внимание как то, что выполняло в обществе регулятивную функцию, которая заключается, прежде всего, в формировании единства социальных общностей. Было осознано, что единство в обществе возникает за счет признания, принятия его членами **обязательным для всех определенных способов (форм) организации отношений** между членами этого общества, между людьми и природой, между своими и чужими и т.п.; **определенных качеств индивидов**, а также **определенных качеств материальной культурной и природной среды**. Эти качества жизни воспринимаются людьми как совершенные образцы, как нормативные, традиционные, как идеалы, как **ценности**. Поэтому, в аксиологических исследованиях Вильгельма Виндельбанда и Генриха Риккерта, разрабатываемых на основе учения И.Канта, предметом исследований выступали ценности, существующие во всех социальных общностях, принадлежащих к разным культурам и относящихся к любому историческому периоду. Такие ценности Кант назвал трансцендентными, Виндельбанд – вечными, абсолютными или высшими, Риккерт – теоретическими. В наше время такие ценности стали называть общечеловеческими.

Теории И. Канта, Р. Г. Лотце, В. Виндельбанда, раннего Г. Риккерта в классификации аксиологических теорий Владимира Ильича Плотникова отнесены к группе теорий **аксиологического трансцендентализма**. В этих теориях ценности рассматриваются как нечто, возникающее вне сферы бытия человека, над ней, т.е. как **трансцендентальное**, т.е. «выходящее за».

Дальнейшее развитие аксиологии связано с возникновением аксиологических теорий, в которых в качестве источников возникновения ценностей рассматривались различные сферы бытия человека. В связи с этим произошло уточнение качеств и функций ценностей. Практически одновременно возникают и начинают развиваться теории аксиологического нормативизма, аксиологического психологизма и аксиологического онтологизма. Каждая из основных групп аксиологических теорий внесла свой вклад в развитие аксиологии.

Теории аксиологического психологизма **выявили роль индивида** в возникновении ценностей, поставив в зависимость результат оценивания действительности от личностных качеств и способностей человека.

Теории аксиологического нормативизма **рассмотрели нормативный характер ценностей**. Согласно этим теориям ценности всегда отражают такую форму отношений человека с миром в тех или иных видах отношений, которая, согласно общественному опыту, выделяется как необходимая и достаточная; ценности также являются для людей эталоном построения отношений.

Теории аксиологического трансцендентализма обратили внимание на трансцендентный характер ценностей, на то, что они всегда являются для человека образом должного, **идеалом, который человечество еще не достигало**, но стремление к достижению которого упорядочивает жизнь отдельных людей, позволяет согласовать их действия.

Теории аксиологического онтологизма, рассматривая развитие человека в структуре развития Мира, **выявляют закономерности возникновения и развития ценностей человека, исходя из целостности бытия (мира)**, что позволяет согласовать характеристики ценностей, выделяемые другими аксиологическими теориями. Эти теории показывают, что изучение сущностных качеств человека позволяет понять все особенности его ценностного мира.

В то же время, аксиологические теории, принадлежащие к разным философским направлениям, содержат общие положения, по-разному трактующиеся, но все же характеризующие ценности как общий предмет исследования. Во всех этих теориях признается следующее:

- 1) **основная регулятивная функция ценностей**, заключающаяся в том, что ценности определяют направленность активности (поведения и деятельности) человека при установлении его отношений с действительностью;
- 2) **предметная определенность ценностей** - ценность всегда фиксирует стремление человека к осуществлению какого-либо образа должного поведения, жизни, которое рассматривается как необходимое, как значимое само по себе;
- 3) ценности рассматриваются как средства преодоления человеком существующих противоречий;
- 4) **иерархическое строение системы ценностей**;
- 5) необходимость осознания человеком личностных и общественных ценностей.

В большинстве аксиологических теорий ценности рассматриваются как то, что человеком переживается как значимое само по себе и как то, что определяет направленность его активности. Для человека основной формой его активности является деятельность.

Основным различием в понимании феномена ценностей и в определении их места в деятельности человека является отнесение этого феномена к различным сферам действительности. В одних теориях ценности рассматриваются как нечто первоначально внешнее сознанию индивида (теории аксиологического нормативизма) или даже бытию человека (теории аксиологического трансцендентализма). В качестве таких ценностей могут выступать как материальные предметы, так и принципы, идеи и т.п. Регулятивная, направляющая функция ценностей, с точки зрения названных групп теорий, проявляется после того как индивид либо осознает нечто существующее как ценность, либо выберет что-либо для себя в качестве ценности и будет следовать этому прилагая некие волевые усилия. В этом случае ценность, первоначально существующая как внешняя для человека, рассматривается как цель его деятельности.

В теориях аксиологического психологизма и теории аксиологического онтологизма ценности рассматриваются как структуры индивидуального сознания человека, а точнее как определенная интенциональность сознания, т.е. форма активности сознания человека, которая характеризуется определенной предметной направленностью. При этом в качестве ценностей выступает только такая интенциональность сознания, предметные характеристики которой отражают то, что

значимо для человека само по себе, то, что он может соотнести со смыслом своей жизни. Такие ценности возникают, прежде всего, как личностные ценности.

Ценности, понимаемые таким образом, уже не могут рассматриваться как цель деятельности, так как личностные ценности всегда содержат в себе большее, чем то, что можно рассматривать как образ продукта конкретной деятельности. Ценности являются ядром мотива деятельности, но в то же время их нельзя отождествлять, так как мотив конкретной деятельности является формой соотнесения личностных ценностей с потребностями, удовлетворяемыми посредством этой деятельности и с общими условиями её осуществления.

Наиболее значимые качества ценностного мира человека, выделяемые в аксиологических теориях

Выделение ценностей как предмета исследований с самого начала было связано с рассмотрением их как средства преодоления человеком существующих противоречий. Решающую роль в возникновении аксиологии сыграло произведённое И. Кантом отделение сферы сущего от сферы должного, которое привело к возникновению аксиологических теорий Р. Лотце, В. Виндельбанда, Г. Риккерта. В этих теориях подчеркивается трансцендентальный характер ценностей и обращается внимание на необходимость сознательной ориентации людей на представленные как ценности идеалы, которых человечество никогда не достигало. В качестве основной характеристики ценностей выделяется значимость, которая может быть выражена различной степенью общезначимости. Назначение ценностей с высокой степенью общезначимости усматривается в упорядочивании хаоса индивидуальных или фактически общезначимых ценностей.

В исследованиях раннего В. Дильтея, М. Вебера, О. Шпенглера, Т. Парсонса, А.Д. Тойнби, П.А. Сорокина, У.А. Томаса, Ф.В. Знанецкого и др. источником возникновения ценностей рассматривается жизнь социума, в процессе которой и выделяется значимое, рассматриваемое как ценность. Для их работ характерен отказ от поиска универсальной системы ценностей и утверждение множества равноправных ценностных систем, выделяемых с помощью исторического метода. Эти положения стали базовым основанием для школ культурно-исторического релятивизма. Результаты сравнительных культурологических исследований Ф. Боаса, Риверса, Р. Бенедикта, У.Г. Самнера и др. стали эмпирическим основанием развития идеи относительности содержания и иерархии ценностей любой культуры. Вместе с тем это акцентировало аксиологическую проблематику в познании культуры. Значение теорий этой группы видится нам в том, что в них разнообразие ценностей рассматривалось как проявление уникальности общественных и индивидуальных субъектов, а их назначение - в разрешении тех проблем, которые определялись культурно-историческими особенностями жизни социальных общностей. В то же время распространение концепции аксиологического плюрализма означало, по сути, отход от самих оснований общей теории ценностей, введение её в качестве составляющей в конкретно-исторический культурный контекст.

В. Вунд, Ф. Бретано, А. Мейнонг, Р.Б. Пери, Д. Дьюи полагают ценности субъективными. Их возникновение они связывают с чувствами человека, с переживаемыми им ситуациями и с выделением значимых качеств и свойств только тех объектов или явлений, которые вовлечены в деятельность субъекта. При этом основанием возникновения ценностей Пери и Дьюи считают потребности, соотнесение с которыми качеств объектов и явлений мира осуществляется через импульсы, исходящие из иррациональной стороны человеческого существа. Таким образом, в этих теориях возникновение ценностей связывается с выделением благоприятных условий удовлетворения потребностей людей в конкретных отношениях. В исследованиях В.Виндельбанда, Г.Риккерта и др. возникновение ценностей связывается с оцениванием человеком действительности, но подчеркивается принципиальное отличие ценностей от оценок, заключающееся в том, что первые имеют объективное основание своего возникновения, а вторые – субъективное.

Исследование Ж.-П. Сартром двойственности человеческой реальности, которая представлена трансцендентностью и фактичностью бытия человека и создается проективным характером его сознания, позволяет согласовать идеи о трансцендентном и имманентном бытии человека происхождении ценностей.

Наиболее значимыми для нашего исследования являются идеи М. Шелера, который возникновение ценностей связывает с актами индивидуального духа, управляющего и руководящего влечениями человека. О роли индивидуального духа в процессе возникновения ценностей говорит и В. Дильтей, который исходит из признания в человеческой природе (человеческом духе) неких скрытых схем переживания самой жизни. В результате этого переживания у людей образуется изначальный фундаментальный опыт, где «Я» и мир не расчленены, а конституирующим моментом выступает дух. Таким образом, ценности возникают в результате переживания, в структуре которого представлена духовная деятельность человека в её нерасчлененности. В переживании дано все непосредственно, значение каждой части определяется её отношением к целому - это жизненное, а не познавательное отношение к миру, т.к. в нем не расчленяется полнота жизни на субъект и объект.

Б. Паскаль, М. Шелер, Б. Вышеславцев раскрывают, прежде всего, эротическую основу возникновения ценностей, связывая их генезис с изменением предметной определенности любви человека. Вышеславцев обращает внимание на то, что возникновение новых ценностей происходит через сублимацию Эроса. И.А. Ильин, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, Л. Шестов, А.Ф. Лосев, К.Юнг, отводили сублимации роль основного механизма качественного преобразования ценностей, приводящего в итоге к возникновению предельно универсальных ценностей. У М. Шелера – это ценности святого, у Б. Вышеславцева - это ценности христианской религии. Особое значение для развития представлений о природе ценностей имеют исследования В. Соловьева, И. Ильина, С. Франка. Они рассматривают любовь как энергию, направленную на значимого другого, как отношение, в котором происходит совпадение противоположного. Это выделяет в их исследованиях отношение любви как таковое как высшую ценность.

Проблема генезиса ценностей рассматривается в исследованиях Г. Риккерта, М. Шелера, Н. Гартмана, Ф.В. Знанецкого, В.И. Плотникова, А.Б. Невелера и др. Риккерт и Вышеславцев развитие ценностного мира человека рассматривают как смену систем ценностей. В работах Ф. Ницше описывается механизм смены ценностей разного типа, дается их характеристика. Г. Риккерт связывает возникновение новой системы ценностей с оборачиванием отношения людей. В.И. Плотников развитие ценностного мира человека ставит в зависимость от освоения им основных групп культурных средств. А.Б. Невелер эти группы культурных средств рассматривает как основания выделения человеком предметностей мира, соотносимых с предметными качествами ценностей.

В исследованиях М. Шелера, Н. Гартмана, Б. Вышеславцева и др. раскрывается направляющая роль систем общественных ценностей в становлении ценностного мира индивида. В качестве таковых могут выступать как системы ценностей, предлагаемые религией, так и системы ценностей, выделенные теоретически. О необходимости выделения инвариантной системы ценностей, отражающей основные этапы развития ценностного мира человека, писали М. Шелер и Н. Гартман. Эту систему они рассматривали как ориентир, позволяющий задать направленность развитию ценностного мира человека, соотносимую с общей направленностью развития Мира в целом, структура которого является и структурой бытия человека. Шелер рассматривал инвариантную структуру системы ценностей, отражающую порядок развития ценностного мира человека, как порядок его любви (*ordo amoris*).

Отношение личностных ценностей к будущему, представленному ценностями, отражающими наиболее значимые характеристики жизни общества в желаемом будущем, В.И. Плотников рассматривает как аксиологическое отношение, назначение которого усматривается в управлении развитием ценностного мира человека через постоянно организуемую ценностную рефлекссию, позволяющую соотнести имеющиеся ценности с ценностями, определяющими направленность развития ценностного мира человека. Такие ценности выступают элементом-регулятором при построении человеком отношений с действительностью. Исследования М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, Э. Блоха, А.Б. Невелера и др. позволяют рассматривать в качестве возможного элемента-регулятора категории «не» и «все».

Проблема определения категориальной структуры ценностного мира человека

В философских работах, посвященных ценностям, очень часто стала высказываться мысль о том, что в настоящее время всем понятно, что такое ценности. При этом авторы, как правило, исходят из понимания ценностей, соотносимого с одной из групп аксиологических теорий, не используя те продуктивные идеи, которые были выработаны в рамках других подходов и способствуют более глубокому пониманию этого феномена. Такое положение создается в большей мере из-за того, что в аксиологии еще не выработана категориальная структура ценностного мира человека. В различных аксиологических теориях одним и тем же термином обозначаются разные сферы

действительности, и, наоборот, для обозначения одного и того же используются разные термины. Прежде всего, это касается категории «ценность».

Понятием ценность обозначают и то, что обладает высокой стоимостью, и то, что признается высшими достижениями человечества, и то, что индивид или сообщество определяют для себя как значимое и необходимое, и то, что выражает предметную направленность активности индивидов, влечений, стремлений, Эроса. Между названными областями действительности может быть установлена взаимосвязь, а некоторые из них являются элементами ценностного мира человека. В то же время необходимо закрепить их различие соответствующими категориями. Актуальность этой проблемы наиболее явно обнаруживается при практическом применении знаний о ценностном мире человека, например, в педагогике. Ориентация современного образования в целом и воспитания в частности на создание условий становления личностных систем ценностей обучающихся, вызвала потребность в знаниях о закономерностях существования того, что обозначается понятием «ценность». Только на основе этих знаний может определяться система целей и содержание воспитания, а также способы педагогического воспитательного взаимодействия.

Как ценность рассматривается и то, что выступает для индивида не «сущим», а «должным», т.е. еще не существующим, «проектом его будущего» (И. Кант, В.И. Плотников), и то, что уже создано человеком - это и материальные предметы, и продукты его духовной деятельности: нормы, принципы, идеи, теории и т.п.. Различение названных областей действительности может быть закреплено через употребление в первом случае понятия «личностные ценности», а во втором - «культурные ценности», или, как предлагал Г. Риккерт, понятия «блага».

Не все блага относят к культурным ценностям. Как правило, так называют то, что может тем или иным образом повлиять на выбор индивида, на определение направленности его поведения и деятельности. В качестве такого фактора культурные ценности, безусловно, входят в сферу ценностного мира человека, но нужно осознать, что они не могут непосредственно определять направленность активности человека, быть регулятором его поведения и деятельности, т.е. выполнять те функции, на основании выделения которых был определен основной предмет аксиологии. Непосредственно нормативно-регулятивные функции выполняют ценности, являющиеся элементом содержания сознания индивида, т.е. личностные ценности. Это положение в той или иной форме признается всеми аксиологическими теориями, но всякое ли содержание сознания, выполняющее такие функции, можно отнести к ценностям?

В ряде теорий в качестве содержания сознания, выполняющего регулятивно-нормативные функции, рассматриваются либо ценностные ориентации, либо ценностные отношения, либо определенным образом понимаемые ценности. Ценностные ориентации (ценностные отношения) выражают направленность активности человека на достижение (получение) того, что общество определило как ценность и он сам отнес к ценности из существующего во внешнем для него мире (М.С. Каган). Ценности понимаются как отношение человека к чему-либо (к материальным и идеальным (идеям, принципам и т.п.) объектам и явлениям),

зафиксированное в сознании в форме представлений или понятий, как к тому, что, например:

- полезно, нужно людям исторически определенного общества или класса в качестве действительности, цели или идеала (В.П. Тугаринов).;
- во-первых, имеет положительную или отрицательную значимость, в отличие от экзистенциальных и качественных характеристик объектов (предметные ценности), во-вторых, обладает нормативной, предписательно-оценочной функцией (субъектные ценности) (О.Г. Дробницкий);
- представляет собой предпочитаемые блага и приемлемые способы их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта и на основе которых принимаются решения о его дальнейшем поведении (В. Сагатовский).

Как правило, такое понимание ценностей, как структур индивидуального сознания, характерно для теорий, относимых к аксиологическому нормативизму. В центре внимания в этих теориях находятся общественные ценности, которые представляются как первоначально внешние для сознания индивида. Трактовка личностных ценностей в этих теориях чаще всего базируется на понимании их возникновения как результата рационального, осознанного оценивания действительности индивидом. То есть, как ценность рассматривается и то, что выступает эталоном оценивания, и то, что является его результатом, т.е. нечто позитивно или негативно оцененное.

По существу речь идет о рациональном выборе эталонов оценивания при осуществлении человеком выбора способов деятельности, типа поведения, жизненного пути и т.п. Такого типа эталоны, конечно, существуют, но можно ли их рассматривать как личностные ценности? Рациональное оценивание предполагает сравнение оцениваемого объекта с каким-либо эталоном. Можно признать, что при возникновении новых ценностей в качестве эталона оценивания используются уже существующие личностные ценности, но неясными остаются условия определения первой ценности-эталона.

Для решения этой проблемы необходимо обратиться к теориям аксиологического трансцендентализма и аксиологического онтологизма, которые подчеркивают объективное основание возникновения ценностей (В. Виндельбанд, Г. Риккерт, М. Шелер, В. Дильтей и др.), их независимость от сиюминутных состояний человека и их организующую роль по отношению к рациональному сознанию. Так о ценностях Паскаль говорит как о «логике сердца», которой подчиняется «логика математического рассудка»; В. Виндельбанд – как о нормативной сфере сознания, основу которой составляют абсолютные ценности, выражающие абсолютную, вневременную значимость; Г. Риккерт – как о порядке содержания сознания, определяемом трансцендентным должествованием и получающим свое выражение в ценностях; М. Шелер – как о предметной направленности влечений человека, возникающей в результате актов индивидуального духа; В. Дильтей – как об изначальном фундаментальном опыте, конституирующим моментом которого является индивидуальный дух.

Если в концепциях аксиологического трансцендентализма возникновение ценностей связывается со сферой трансцендентного, которую можно понять и как нечто мистическое, то в концепциях аксиологического онтологизма

предпринимаются попытки понимания возникновения ценностей из исследования природы человека, из основы его бытия. Такой подход обращает внимание на то, что если возникновение ценностей связать с работой индивидуального духа (В. Дильтей, М. Шелер), с работой сознания в сфере «еще не осознанного» (С. Франк, Б. Вышеславцев и др.), то это приводит к большей степени адекватности в понимании всех выявленных качеств ценностей. С этих позиций и сферу трансцендентного можно понять как выходящую за сферу осознанного.

Работа сознания в сфере еще не осознанного, организуемая индивидуальным духом, предполагает опору на весь опыт человека: и непосредственный, и социокультурный, и осознанный им, и еще или уже не осознанный. Таким образом, личностные ценности возникают в результате оценивания индивидом действительности, в процедуру которого включается весь его опыт и которая предполагает взаимное оценивание всех сторон переживаемого человеком отношения (подробнее см. в 10,11). В качестве личностных ценностей можно рассматривать только такое содержание сознания, такую мыслительную форму, которая фиксирует стремление человека к форме отношений, переживаемой им как значимая сама по себе, как сущностно необходимая. Просто позитивное отношение человека к чему-либо нельзя рассматривать как личностную ценность. Только наличие устойчивого стремления к позитивно оцениваемому, к тому, что для индивида значимо само по себе, позволяет характеризовать такое содержание сознания как личностную ценность.

Итак, нами выделено две сферы ценностного мира человека – это культурные ценности и личностные ценности. Никто не сомневается в существовании связи между ними, но по-разному понимается процесс преобразования культурных ценностей в личностные.

Общепризнано, что о чем-то как о культурных ценностях человек узнает. Значит точнее говорить о том, что в личностный опыт индивида культурные ценности входят как знания о ценностях – знания о том, что признается другими людьми, сообществами значимым самим по себе, сущностно необходимым, соотносимым со смыслом человеческой жизни. Знания об определенной системе ценностей составляют ядро любой религии, любой системы воспитания, но даже усвоенные индивидом они не превращаются сами по себе в личностные ценности. Знания о ценностях включаются в описанный выше процесс оценивания действительности, руководимый и управляемый индивидуальным духом, наряду со всем опытом человека и воспринимаемыми им качествами переживаемых отношений с действительностью. Следовательно, в состав ценностного мира человека кроме культурных и личностных ценностей как самостоятельная форма существования ценностей входят еще и знания о ценностях. Часто такие знания обозначают как общественные ценности. В то же время, общественные ценности существуют как личностные общезначимые ценности членов социальной общности, выступающие ценностной основой построения общественных отношений. То есть, основные формы существования ценностей в ценностном мире человека, это культурные ценности, личностные ценности и знания о ценностях культурных и личностных. Общественные ценности нельзя отнести к основным формам существования ценностей. Этим понятием обозначаются либо личностные

ценности высокой степени общезначимости, либо знание о системах ценностей, выступающих в качестве регулятива общественных отношений, которые также можно рассматривать как культурные ценности.

Проведенный анализ категорий, обозначающих основные формы существования ценностей, не решает проблемы упорядочивания всей категориальной структуры ценностного мира человека. Необходимо осуществить различие между ценностями, понимаемыми как то, что имманентно человеческому бытию, что может возникнуть только в культурно-опосредованных отношениях человека с миром, в результате переживания которых возникает выделение значимого – и тем, что также обозначается термином «ценность», но понимается как то, что рассматривается либо как избирательный принцип, свойственный всему живому (А. Маслоу), либо как один из существенных моментов универсальной взаимозависимости явлений (В.А. Василенко). В зависимости от результатов упорядочивания вышеназванных категорий необходимо дать определения следующим понятиям «ценностная ориентация», «ценностная направленность», «ценностное отношение», «аксиологическое отношение», «ценностные основы отношений».

Любое упорядочивание категорий может быть осуществлено на единой концептуальной основе. В качестве таковой может выступить структурно-генетическая концепция ценностей, позволяющая согласовать результаты исследований ценностного мира человека, полученные с различных аксиологических теориях.

3.6.5. Структурно-генетическая концепция ценностей

В качестве основной концепции ценностей в философии современного образования предлагается структурно-генетическая концепция ценностей, разработанная Н.Л. Худяковой, которая относится к теориям аксиологического онтологизма (10, 11, 12). Согласно этой концепции система ценностей, прежде всего, представляет собой личностную развивающуюся структуру. Как элементы личностной структуры **ценности** - это мыслительные образы, фиксирующие стремление человека (людей) к осуществлению такой культурно-опосредованной формы его отношений с действительностью (с миром и с самим собой), которая предстаёт для него как значимая сама по себе, как сущностно необходимая, соответствует его **предельным на момент возникновения ценностей социально-культурным и природным возможностям** и создает для него **сферу должного**.

Значимой выступает та форма отношений человека с миром и с самим собой (форма его поведения, деятельности), которая переживается человеком как сущностно необходимая, так как направлена на удовлетворение его потребностей и обеспечивает разрешение или предотвращение возникающих при этом противоречий. Таким образом, ценности являются средством разрешения противоречий и как таковые характеризуются **различной степенью универсальности**, а также **различной степенью общезначимости**.

Сущностно необходимыми для человека выступают те формы отношений, которые позволяют ему чувствовать себя человеком.

Личностные ценности – это структуры индивидуального сознания. В качестве **общественных ценностей** чаще всего рассматриваются объективированные ценности, то есть, **знания об общезначимых ценностях**, которые возникли как **личностные**. В то же время **общественные ценности** могут рассматриваться и как личностные общезначимые ценности членов социальной общности, выступающие ценностной основой построения общественных отношений. Ценности и знания о ценностях обозначаются посредством слов, значение которых может быть истолковано на уровне либо общих представлений, либо понятий, либо категорий. Способ истолкования всегда соответствует степени универсальности ценностей и степени их общезначимости.

Предлагаемая трактовка ценностей акцентирует внимание на следующем:

1. Ценности – это предметно-определенные **стремления** людей. Это касается и личностных и общественных ценностей, так как в обществе что-либо выделяется как ценность, если наблюдается стремление людей к осуществлению этого чего-либо. Просто позитивное отношение, позитивная оценка недостаточна для того, чтобы что-либо стало восприниматься людьми как ценность, как нечто общезначимое, сущностно-необходимое.

2. В ценностях фиксируются стремления людей не к получению или созданию какого-то объекта, не к возникновению какого-либо качества личности, а к определенной форме, т.е. способу организации отношений этого человека с миром, такому отношению, в котором он и проявляет определенные личностные качества или является обладателем желанного объекта. Эта характеристика ценностей подчеркивает, что для человека наиболее значимым является его способность к совершению определенных действий или, другими словами, способность к установлению определенных форм его отношений с действительностью.

Ценности возникают в сфере еще не осознанного в результате работы индивидуального духа, совершаемой при непосредственном переживании человеком отношений с действительностью и с опорой на тот опыт человека, актуализация которого задается качествами и свойствами применяемых им культурных средств в их взаимодействии с действительностью. О возникновении ценностей в результате работы индивидуального духа писали В. Дильтей, М. Шелер.

В. Дильтей исходит из признания в человеческой природе (человеческом духе) неких скрытых схем переживания самой жизни. В результате этого переживания у людей образуется изначальный фундаментальный опыт, где «Я» и мир не расчленены, а конституирующим моментом выступает дух. Ценности, согласно его концепции, возникают в результате переживания, в структуре которого представлена духовная деятельность человека в её нерасчлененности. В переживании дано все непосредственно, значение каждой части определяется её отношением к целому - это жизненное, а не познавательное отношение к миру, т.к. в нем не расчленяется полнота жизни на субъект и объект.

М. Шелер возникновение ценностей связывает с актами индивидуального духа, управляющего и руководящего влечениями человека. Согласно его исследованиям индивидуальный дух возник в результате качественного преобразования внутреннего энергетического психического центра, присущего

всем живым организмам и обеспечивающего целостность их жизни. Посредством работы индивидуального духа, которая представлена актами сублимации, трансцендентности и интенциональности, происходит торможение существующих у человека стремлений и их растормаживание (управление его влечениями), сопровождающееся возникновением новой предметной определенности этих стремлений, которая фиксируется в личностных ценностях (руководство влечениями человека). Таким образом, преобразование психического центра живого организма в индивидуальный дух привело к исчезновению инстинктов, связанных с генетической заданностью предметов потребностей и способов их удовлетворения. Это проявляется в том, что человек рождается с открытой программой жизни, т.е. свободным.

Способность духа менять направленность энергии влечений человека проявляется как **открытость человека миру**, признанная его сущностным качеством такими мыслителями, как М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, А. Гелен, А. Портман, Э. Фром, В. Франкл и др. Она выражается в соотнесённости границ потенциальных возможностей человека с целостностью всего мира, существующего независимо от него. Такая соотнесённость, прежде всего, осуществляется через возникновение личностных ценностей, которые, фиксируя возникающую под влиянием индивидуального духа предметную направленность стремлений человека, являются первичной формой установления им новых связей с действительностью. Условия установления этих связей образуют достаточное основание возникновения ценностей.

Более адекватное понимание природы ценностей достигается при выявлении достаточного основания их возникновения. Проведенные мною исследования позволили установить, что в качестве такого основания выступает **переживание человеком динамичной целостности бытия, возникающее при установлении им любого культурно-опосредованного отношения с действительностью**. Это переживание является первичным дорефлексивным переживанием и проявляется как интуиция целостности (интуиция недостающего) (Ж.-П. Сартр), и посредством которого человеку открывается истина бытия (Г.В.Ф. Гегель, С. Франк, М. Хайдеггер). Динамичную целостность бытия, которая есть характеристика бытия человека и его цель, содержащаяся в самом этом бытии, человек переживает, согласно исследованиям С. Франка, через сознание в широком смысле, Ж.-П. Сартра - через дорефлексивное сознание, Э. Блоха - через «еще не осознанное», М. Хайдеггера – через *dasain* («присутствие», «тут-бытие»).

Переживание человеком динамичной целостности бытия, есть переживание им основных моментов развития, которые определяют структуру сознания. Поэтому, переживание человеком противоречий приводит к возникновению у него стремления к их разрешению, возникающего из переживания человеком необходимости «единого» как момента развития, восстанавливающего целостность бытия. Стремление к такому «единому» есть стремление к установлению гармоничной формы отношений человека с действительностью, которое является формой проявления необходимого, а поэтому и воспринимается человеком как значимое. Необходимость, обусловленная моментами развития - процесса, посредством которого устанавливается целостность всего существующего,

рассматриваемого как всеобщее качество всего существующего, как сущность самого бытия, трактуется нами как **сущностная необходимость**. Она определяет направленность активности человека, соотносимую с общей направленностью развития мира. Таким образом, обнаруживается, что в результате переживания человеком динамичной целостности бытия у него возникает стремление, имеющее основные признаки того, что обозначается как ценность: оно начинает определять направленность активности человека на то, что значимо для него само по себе.

При исследовании условий воспроизводства достаточного основания возникновения ценностей, были выделены основные качества и функции ценностей. Наиболее значимые из них следующие.

Во-первых, ценности, возникающие из переживания человеком динамичной целостности бытия, выражают предметную определенность стремлений человека к снятию противоречий и воссозданию единого. Это означает, что полное описание ценностей составляют и **энергийные** (указание на наличие стремления человека, которое может характеризоваться через интенсивность, силу, длительность стремления и т.п.), и **предметные качества** (предметы стремлений человека и их характеристики).

Во-вторых, переживание человеком динамичной целостности бытия, в результате которого происходит различение двух моментов развития, предполагает оценивание. Феномен ценности возникает на основе оценивания человеком того, что он делает по отношению к основным всеобщим моментам бытия как такового.

В-третьих, оценивание, в результате которого возникает ценность, предполагает действие мышления, осуществляемое в сфере дорефлексивного сознания. Только при этом условии сохраняется непосредственная связь возникновения ценностей с бытием как таковым, а так как действия по оцениванию не могут не быть упорядочены, то эта функция в дорефлексивном сознании может быть осуществлена только индивидуальным духом (М. Шелер, В. Дильтей).

В-четвертых, средством разрешения противоречий в отношениях человека с действительностью может быть только та форма отношений, которая стала ему присуща, то есть культурно-опосредованная форма. Используемые при этом культурные средства своими возможностями задают границы восприятия человеком независимого от него мира и границы возможностей человека как при выделении им противоречий, так и при определении характеристик формы отношений, позволяющей их разрешить. Таким образом, несмотря на то, что любая ценность **в своем потенциале** является формой выражения стремления человека к **гармоничной форме** отношений, **актуально** ценности выражают его стремления лишь к форме культурно-опосредованных отношений, **оптимальной по отношению к качествам применяемых им определенных культурных средств**. Многообразие культурных средств, используемых людьми, порождает многообразие ценностей.

В-пятых, как необходимость может рассматриваться только еще не установленная форма отношений, которая в этом случае может быть представлена через мыслительный образ, поэтому формой существования ценностей может быть только мыслительная форма, т.е. структура сознания.

В-шестых, то, что имеет предметную определенность, может быть осознано, поэтому ценности, возникшие в сфере бессознательного, могут быть осознаваемы человеком. Такое осознание происходит с опорой на предметно оформленное содержание опыта человека, которое выступает в качестве культурного средства. Это средство и становится той «призмой» через которую человек воспринимает содержание своего собственного сознания, поэтому человеком могут осознаваться далеко не все характеристики образа отношений, стремление к которому фиксируется ценностью. Это качество ценностей и приводит к тому, что в качестве ценностей выделяются то качества человека, то какие-либо объекты и явления, без учета их включенности в определенные отношения человека с действительностью.

Выделенные качества ценностей позволяют определить следующие их функции: функцию согласия, проявляющуюся в том, что ценности представляют собой образы единого, т.е. установленного согласия между субъектом и объектом отношения; функцию разрешения противоречий и регулятивную функцию. Ценности, возникающие в результате актов индивидуального духа, создают сферу трансцендентного бытия человека, которая входит в противоречие с его фактическим бытием, создавая тем самым предпосылки развития человека, т.е. упорядоченность его жизни в соответствии со структурой развития.

Воплощение ценностей людей осуществляется через создание ими новых культурных средств, порождающих новые связи в мире, а, значит, и новые противоречия, переживание которых приводит к возникновению качественно новых ценностей. Вновь возникающие ценности характеризуются большей степенью абстрактности образа той формы культурно-опосредованных отношений, которая необходима для разрешения противоречий, и обладают, как средство разрешения противоречий, большей степенью универсальности. Возникновение ценностей нового уровня общности можно рассматривать как идеализированный выход человека «за» противоречия менее высокого уровня общности, т.е. трансцендирование.

Возможное повышение степени абстрактности форм отношений человека с миром, стремление к которым фиксируется ценностями, создает возможность повышения степени их универсальности как средства разрешения противоречий, а, следовательно, и повышения степени их общезначимости. Можно предположить, что процесс повышения степени универсальности культурных форм отношений может продолжаться до тех пор, пока не выделится предельно универсальная форма отношений, основу которой будет составлять предельно универсальное средство отношений, позволяющее человеку устойчиво воспроизводить свою открытость миру.

Возникшие ценности становятся частью системы личностных ценностей и личностного опыта человека. **Система личностных ценностей** – это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных личностных ценностей, одновременно существующих в сознании человека и определяющих направленность активности человека (поведения и деятельности), его будущее. Система личностных ценностей складывается как иерархическая, динамичная (т.е. способная к перестройке) личностная структура, которая существует в модификационных формах, складывающихся в соответствии с видами переживаемых человеком культурно-

опосредованных отношений. Модификационные формы личностной системы ценностей отражают значимые для человека качества тех отношений, в которых они выступают ценностными основами, а также различную степень личностной общезначимости этих качеств.

Исследование ценностного мира человека и его соотносимости с устанавливаемыми человеком культурно-опосредованными формами его отношений с действительностью показали, что вся система ценностей выступает в качестве ценностных основ отношений. А так как процесс установления культурно-опосредованной формы отношений человека с действительностью мы рассматриваем как деятельность, то сложившиеся системы ценностей в своих модификационных формах выступают также и **ценностными основами определенных видов деятельности** (подробнее см. в теме 3.5.2.).

Выявленные характеристики ценностного мира человека позволили сделать следующие выводы: 1) качественной характеристикой ценностей является мера их универсальности и мера их общезначимости; 2) изменение меры универсальности и меры общезначимости ценностей есть процесс направленный, закономерный и необратимый. Все эти признаки свойственны развитию, поэтому, можно предположить, что процесс универсализации ценностей (который отражает и повышение степени универсальности ценностей, как средства разрешения противоречий, и повышение степени их общезначимости) есть процесс развития ценностного мира человека, включенный в развитие мира как целостности.

Развитие ценностного мира человека – закономерное, направленное качественное изменение системы личностных ценностей, характеризующееся повышением степени их универсальности как средств разрешения противоречий и степени общезначимости. **Развитие ценностного мира человека характеризуется последовательным возникновением основных типов систем ценностей:** ценностей индивидуально-полезного, ценностей социально-значимого; ценностей лично-значимого и ценности родового значимого.

Ценности индивидуально-полезного – это ценности, фиксирующие на уровне конкретных представлений стремления человека к формам отношений, которые определяются им посредством эмоциональной оценки как полезные для удовлетворения потребностей витального уровня. Возникают на основе освоения человеком действий с орудиями и предметности мира, представленной материальными предметами и их свойствами, обнаруживаемыми посредством предметно-чувственного восприятия. Ценности индивидуально-полезного – это мыслительные образы, фиксирующие стремление человека к формам отношений, обеспечивающих оптимальный способ удовлетворения его потребностей на витальном уровне, в переживание которых еще не вплетается осознание человеком себя как части социума. Несмотря на то, что предметом стремлений в ценностях индивидуально-полезного выступает конкретная форма отношений человека с действительностью, сознанием в первую очередь выделяется материальный объект этого отношения. Ценности этого типа возникают у детей, примерно до трех лет.

Ценности социально-значимого – это ценности, фиксирующие стремления человека к нормативным формам отношений, признаваемых необходимыми и достаточными (оптимальными) теми индивидами и социальными группами,

которые воспринимаются этим человеком как значимые. Возникают в результате освоения человеком способов построения отношений с действительностью, в основе которых лежит использование общих представлений, сформированных в его опыте, или понятий, трактовки которых выработаны другими людьми.

Ценности социально-значимого возникают у индивида в результате преимущественного воздействия на него тех людей, которых он воспринимает как значимых. Общий этап развития ценностного мира человека, на котором возникают системы ценностей социально-значимого, представлен несколькими промежуточными этапам. На каждом из них у индивида возникают системы ценностей социально-значимого, характеризующиеся следующими ценностными ориентациями: 1) ценностной ориентацией на воспроизводство тех форм отношений с действительностью, которые ребенок наблюдает у значимых взрослых (3 года); 2) ценностной ориентацией на воспроизводство форм отношений с действительностью, одобряемых значимыми взрослыми (с 4 лет до подросткового возраста); 3) ценностной ориентацией на воспроизводство форм отношений, одобряемых значимой группой сверстников (с подросткового возраста); 4) ценностной ориентацией на воспроизводство форм отношений, одобряемых значимыми людьми. На первых трех промежуточных этапах становления ценностей социально-значимого основанием выделения значимых для индивида людей являются межличностные отношения, а на четвертом этапе – деловые отношения, т.е. связанные с освоением, с осуществлением какого-либо вида деятельности, с успехом в ней. Увлеченность человека каким-то делом, возникающая на основе ценностей социально-значимого, позволяет ему осознать и оценить свои возможности. На этой базе и возникают ценности личностно-значимого.

Ценности личностно-значимого – это ценности, фиксирующие стремление человека к формам отношений с действительностью, которые признаются им необходимыми и достаточными (оптимальными) с точки зрения личностной трактовки тех понятий и категорий, посредством которых он обозначает действительность. При этом в личностных ценностях человеком акцентируется значимость одной из сторон отношений, выступающих в ценности предметом его стремления: человек стремится либо к совершенству самого себя, либо к обладанию тем, что, по его мнению, характеризует благополучное существование (к богатству, должности, новым, современным вещам и т.п.), а, значит, и личностное совершенство. Эта раздвоенность ценностей личностно значимого в философской литературе рассматривается как проблема «быть или иметь». Некоторые индивиды на этом уровне культурного развития приходят к отрицанию и того и другого вариантов, чувствуя их неполноту, незавершенность. Так возникает нигилизм, который, если не станет сопровождаться у человека усиленным поиском таких способов отношений, которые бы разрешили переживаемые им противоречия, приводит к срыву развития его ценностного мира, а, следовательно, и к срыву социально-культурного развития. Когда нигилизм человека заключается не только в отрицании старого, но и в утверждении нового, создаваемого им самим, то это требует от него постоянного повышения уровня своей культуры. В результате человек в своем социально-культурном развитии выходит на освоение культуры

мирового уровня, что приводит к возникновению у него ценности родового значимого.

Ценность родового значимого – предельно универсальная ценность, фиксирующая стремление человека к гармоничной форме культурно-опосредованного отношения (отношения любви как такового), создающей возможность полной актуализации сущностного качества человека – его открытости миру и устойчивого идеализированного выхода человека за рамки ценностной состоятельности.

Определенная **направленность развития ценностного мира** человека может быть задана **структурно-генетической моделью ценностного мира** человека, отражающей основные общие этапы развития личностной системы ценностей, то есть представленной последовательно возникающими, взаимосвязанными и взаимосогласованными основными типами систем ценностей. Эта модель является основанием структуры целей воспитания, ориентированного на развитие человека в целом и его ценностного мира в частности. При этом, система целей воспитания, отражающая основные этапы развития ценностного мира человека, должна быть представлена ценностью родового значимого и ценностями социально-значимого, описанными и на уровне представлений, и на уровне понятий. Это создает благоприятные условия для возникновения у воспитанников систем ценностей лично-значимого, которые, с одной стороны, будут соответствовать общезначимому (родовому и социальному), а с другой стороны, включают в себя всю уникальность их опыта.

В системе целей воспитания также должен быть отражен процесс становления ценностных основ **определенных видов отношений и определенных видов деятельности**, соотносительный с общим процессом развития ценностного мира человека. Это создает возможность для создания оптимальных социально-культурных условий развития ценностного мира человека, по возможности максимально соответствующих общим закономерностям этого процесса и соотносимых с природными и социально-культурными условиями жизни индивидов, рассматриваемыми на единичном, особенном и общем уровнях.

3.6.5. Ценностно-ориентационный компонент образовательных программ как механизм применения аксиологического подхода в педагогике

Одним из наиболее важных положений Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года является положение о том, что воспитание должно стать приоритетом в образовании. Это значит, что воспитывающая функция образования должна выступать как доминирующая по отношению к функции обучения.

Согласно исследованиям В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, целостность образовательного процесса складывается на основе взаимосвязи всех сторон развития человека, получающего образование. Доминирование же целей воспитания означает, что построение образовательного процесса как целостности обеспечивается ориентацией педагогической деятельности, прежде всего на учет

закономерностей развития той стороны личности, которую соотносят с процессом воспитания.

С 80-х годов 20-го века в ряде педагогических исследований, а также в нормативных документах системы образования воспитание стало связываться с развитием и формированием личностных ценностей обучающихся, которые рассматриваются как личностная структура, определяющая направленность поведения и деятельности человека, как элемент его социального опыта. В результате воспитания ожидается возникновение у обучающихся личностных ценностей, адекватных общественным, то есть ценностей, обладающие характером общезначимых.

С целью обеспечения единой направленности воспитания в педагогике стали предприниматься попытки выделения системы общественных ценностей, которые бы переживались как общезначимые всеми людьми нашего общества, и с ориентацией на которые можно было бы построить систему целей воспитания. В то же время, построение образования, ориентированного на развитие личностных ценностей обучающихся на основе общественных, затруднено тем, что современное общество отличается большим разнообразием этих ценностей. Даже общечеловеческие ценности в различных культурах образуют различные системы ценностей.

Таким образом, современная педагогика сталкивается с объективно существующим противоречием между необходимостью ориентации образования на систему ценностей, обеспечивающую единую ценностную направленность образования и теоретической неразработанностью способа выделения такой системы ценностей.

В современных педагогических исследованиях в качестве общественных ценностей, определяющих направленность воспитания, в первую очередь называются общечеловеческие ценности, фиксирующие стремление людей к тому, что признавалось и признается общезначимым большинством людей в разных культурах и в разные исторические периоды. Кроме этого, в педагогических концепциях построения личностно-ориентированного образования признаётся различный характер личностных ценностей в разные возрастные периоды, у людей различных национальностей, и предусматривается формирование у обучающихся ценностей, определяющих характер семейных, гражданско-правовых, профессиональных и других видов отношений человека с действительностью. Таким образом, в педагогике выделяются различные группы общезначимых, то есть общественных ценностей, соотносимые с различными видами общественных отношений и с различными социумами, характеризующимися как одинаковой, так и различной степенью общности. Группы общественных ценностей, соотносимые с социумами **различной** степени **общности**, обладают **различной** степенью **общезначимости**, или различной степенью универсальности их значимости, что является основным **качественным отличием одних ценностей от других**. Эта характеристика ценностей позволяет представить процесс развития ценностей, а точнее развития системы личностных ценностей, как процесс последовательного включения в эту систему ценностей с все большей и большей степенью

общезначимости, или, другими словами, ценностей с более высокой степенью универсальности.

Ориентация воспитания на развитие личностных ценностей обучающихся, характеризующегося как процесс их универсализации, предполагает, что реализация этой функции образования может быть осуществлена только в целостном образовательном процессе, обеспечивающем взаимосвязанное и взаимообусловленное развитие как основных сторон развития человека, так и развитие всех элементов его личностного опыта. Содержание образования при этом выступает основным педагогическим средством, позволяющим управлять процессом развития ценностей обучающихся. Оно же должно обеспечить и освоение ими всего многообразия мира. Поэтому, в содержание современного образования не может быть включено только то, что признаётся значимым в каком-то отдельном социуме. Современный человек должен пережить все многообразие ценностного мира человечества, освоить все основные точки зрения на устройство мира, все основные средства и способы установления отношений с действительностью, выработанные человечеством. Только такое содержание образования может обеспечить универсализацию личностных ценностей и достаточную подготовку человека к интеграции в систему быстроменяющихся общественных отношений всех уровней общности. В то же время, только содержание образования может обеспечить единую ценностную направленность образования посредством его ориентации на воспитание определенной системы ценностей.

Таким образом, для современного образования характерно противоречие между необходимостью введения в содержание образования идей, парадигм, теорий и т.п., отражающих **разное** понимание действительности и различную ценностную ориентацию людей и общества, и необходимостью содержания образования, состоящего из социально-культурного опыта, отражающего ту **единую ценностную ориентацию** поведения и деятельности людей, которая задается нормативными документами системы образования. Разрешением этого противоречия может стать выделение в содержании образования двух компонентов: компонента, включающего все то разнообразие общественного опыта, которое должны усвоить обучающиеся в процессе обучения, и компонента, обеспечивающего создание предпосылок для развития личностных ценностей обучающихся в соответствии с единой направленностью этого процесса. Попытки создания второго компонента содержания образования предприняты Н.Е. Щурковой, Г.К. Селевко, В.А. Караковским, Л.И. Новиковой, И.Л. Селивановой и др. В одном случае этот компонент представлен комплексом общечеловеческих ценностей, который выделяется как ядро воспитательной системы образовательного учреждения. В другом случае – отдельными образовательными программами, которые рассматриваются как база, системообразующая и интегрирующая деятельность всего коллектива школы. У Н.Е. Щурковой такой программой стала «Программа воспитания школьника», у Г.К. Селевко программа курса «Самосовершенствование личности». Обеспечение единой ценностной направленности образования через воспитание определённой системы ценностей – главная функция **содержания образования**, представленного названными программами, а точнее, **компонента**

содержания образования, который в соответствии с этой функцией можно рассматривать как ценностно-ориентационный компонент содержания образовательной программы образовательного учреждения.

В то же время, разработанные варианты содержания образования, могут обеспечить единую ценностную направленность образования лишь в рамках отдельного образовательного учреждения, отражая мнение авторов на то, какие ценности обладают большей степенью общезначимости. Такой подход, опирающийся на недостаточные знания о закономерностях возникновения и развития ценностного мира человека, не позволяет создать единую ценностную направленность образования и обнаруживает противоречие между необходимостью построения образования с единой ценностной и целевой направленностью на едином теоретическом основании, позволяющем гармонично согласовать ценности человека на разных этапах его развития, ценности различных слоев общества, ценности государства и ценности человечества в целом, и отсутствием такого основания. В то же время, ценностно-ориентационный компонент содержания образовательных программ может быть построен на основе знаний о закономерностях развития и социально-культурного формирования ценностей. Такой компонент должен включать следующее:

1) систему целей и задач воспитания, отражающую результаты конечного и промежуточных этапов развития ценностей, выявленные на основе изучения развития ценностного мира человека, как в филогенезе, так и в онтогенезе;

2) содержание воспитания, представленное:

- перечнем актуальных проблем жизни, при решении которых обучающимися ими будет выделяться то значимое, что в дальнейшем может стать предметной характеристикой их личностных ценностей;
- знаниями о ценностях, вошедших в систему целей и задач воспитания (эти знания могут быть переданы через различную форму описания ценностей (аксиоматические высказывания, категории, описания смысла ценности), такую, которая позволит обучающимся разного возраста адекватно понять смысл того, что представляется им как ценности);
- знаниями о действительности и перечислением средств и способов деятельности, освоение и организация которых позволит обучающимся понять и пережить личностную значимость того, что представляется им как общезначимые ценности.

Содержание ценностно-ориентационного компонента тесно связано с основным содержанием образования, определённым государственными образовательными стандартами, и не может быть освоено обучающимися как отдельный элемент образовательной программы. И тот, и другой компоненты обеспечивают возникновение непосредственных социально-культурных предпосылок целостного развития человека в процессе его образования. С одной стороны, в качестве такой предпосылки выступает **общественный опыт**, освоение которого обеспечивается процессом обучения. С другой стороны - ценностно-ориентационный компонент содержания образования обеспечивает освоение обучающимися своего **личностного опыта** и их ценностное самоопределение в процессе воспитания, который осуществляется как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Особенно важно то, что процесс универсализации ценностей может быть организован только на основе освоения обучающимися всего содержания образования. Каждая из образовательных областей, каждая из учебных дисциплин, каждое направление воспитания обеспечивает переживание учащимися личностной и общественной значимости отдельных сторон действительности, которые отражаются в вариативных частях ценностно-ориентационного компонента содержания образовательных программ. Инвариантная часть ценностно-ориентационного компонента обеспечивает единую ценностную направленность образовательного процесса в образовательном учреждении (ОУ), а, значит, закладывает мировоззренческое основание его целостности, обеспечивая тем самым реализацию идеи гуманизации образования, его глобальности и непрерывности.

Отсутствие ценностно-ориентационного компонента содержания образовательной программы ОУ приводит к возможности различного понимания ценностных основ образования субъектами педагогического процесса и порождает противоречие между нормативно задаваемым и реально осуществляемым содержанием воспитывающей функции образования.

Итак, сложившаяся социально-культурная ситуация в обществе и образовании привела к возникновению противоречия между потребностью в ценностно-ориентационном компоненте содержания образовательной программы образовательного учреждения, обеспечивающим управление процессом реализации нормативно задаваемой воспитывающей функции образования в целостном образовательном процессе, и отсутствием научных и практических разработок такого компонента.

Концептуальные основы проектирования ценностно-ориентационного компонента образовательной программы ОУ

В качестве общей концептуально-теоретической основы проектирования ценностно-ориентационного компонента образовательной программы ОУ выступают все теоретические положения, которые изложены в данной работе при описании особенностей применения системного, генетического, антропологического, культурологического и деятельностного подходов при изучении и проектировании образования, ориентированного на развитие человека как целостности.

Для гуманистической модели личностно-ориентированного образования, нормативно определенной Законом РФ “Об образовании” характерно выдвижение на первый план процесса формирования ценностных основ отношения человека к действительности. Это положение объясняется тем, что гуманистическая модель образования реализует инновационный тип образования, главной задачей которого является подготовка человека к жизни в обществе, устройство которого нам не известно. Именно поэтому особенно важное значение стало придаваться развитию самостоятельности, творчества.

В то же время увеличилась необходимость в формировании *стержня личности*, который при всем развитии ее самостоятельности смог бы обеспечить **интеграцию** человека в существующие общественные отношения на основе

принципа согласования его действий с действиями других людей, с природой, с непрерывно развивающейся и многообразной по форме культурой, а также участие в развитии общественной культуры, ценностная направленность которого была бы общезначима.

Таким стержнем философия определяет ценностный мир человека. Как формируемые у человека стремления образуют *проект будущего этого человека*. Исследования Эдмунда Гуссерля, Мартина Хайдеггера, Карла Ясперса, Макса Шелера, Жан - Поля Сартра, Владимира Ильича Плотникова развивали эту идею, наиболее убедительно демонстрирующую системообразующую роль воспитательного процесса при построении педагогических систем.

Названные выше элементы личностного опыта человека не могут формироваться как сумма отдельно взятых элементов. Становление личностного опыта во всей полноте его частей также протекает как процесс. Образовательный процесс в этом случае обеспечивает не просто передачу какой - то целостной системы знаний и не освоение какого-либо важного вида деятельности (игровой, трудовой или познавательной), а *целостность формирования определенной системы ценностей*. Знания и умения, осваиваемые учениками и воспитанниками в процессе образования, с одной стороны, служат *средством* для формирования индивидуальной системы ценностей, а с другой - обеспечивают адекватную реализацию сформированных стремлений человека через его поведение и деятельность в его отношениях с самим собой, с другими людьми, с природой, с культурой. То есть, можно сказать, что современная система образования должна обеспечить становление полноты личностного опыта человека, которое протекает как процесс взаимообусловленного развития его элементов. Таким образом, чтобы обеспечить целостность развития личностного опыта учеников, мы ориентируемся на результат педагогической деятельности, представленный не только традиционными ЗУНами, но, в первую очередь, потребностями человека, социокультурной формой существования которых являются ценности.

Не менее важным основанием определения содержания образования при системообразующей роли воспитательного процесса является формирование системы целей воспитания, адекватно отражающей естественную сторону процесса становления ценностного мира человека. Общая цель воспитания состоит в развитии того, что позволяет людям согласовать свои действия либо с другими людьми, либо с целями своей деятельности. Ее сложность заключается в том, что процесс согласования действий различных людей происходит как *согласование индивидуальных систем ценностей*, которые объективны по форме, но субъективны по своему содержанию.

Прежняя система образования шла по пути формирования единой для всех людей системы ценностей, когда в качестве общезначимых и индивидуально значимых ценностей предлагались:

- одинаковые предметы материальной культуры,
- одинаковые нормы поведения и деятельности, выделенные обществом как оптимальные,
- отдельные теории и идеи, определенные как истинные.

Таким образом предполагалось уменьшить субъективность, но в силу природных особенностей человека формирование одинаковых индивидуальных систем ценностей в принципе невозможно. Философией предлагается другой путь, основанный на возможности формирования индивидуальных систем ценностных основ отношения человека с действительностью, не входящих в противоречие друг с другом при всем их многообразии, а значит создающих объективную основу согласования. Это осуществимо, если будет сформирована иерархия ценностей, в которой в качестве системообразующего основания будет стоять **ценность, принимаемая как универсально значимая всеми людьми**. В силу своей универсальности эта ценность может относиться только к самому высокому уровню культуры, который представлен категориями, часто выделяемыми в качестве общечеловеческих ценностей. Причем, среди этих категорий требованиям универсальной ценности отвечает лишь категория Любви как таковой.

Методологическая сторона воспитания, понимаемого как процесс универсализации ценностного мира человека, как его духовное развитие наиболее полно описана в работах В.И. Плотникова (7,8). Это же направление разрабатывается А.Б.Невелевым (4,5,6), Н.Л. Худяковой (10,11,12,13).

Путь формирования системы ценностей, в основе которой лежит универсальная ценность, связан с сублимацией энергии влечения человека, то есть ее возведение с исходных уровней культуры к более высшим. Этот процесс был описан еще в трудах Платона, на него опирается христианство, показывая путь духовного развития человека. Современные философы - в частности Иван Алексеевич Ильин, Борис Петрович Вышеславцев, Николай Александрович Бердяев, Николай Онуфриевич Лосский, Лев Шестов, Алексей Федорович Лосев, Карл Густав Юнг, Макс Шеллер видят **сублимацию как основной механизм построение гармоничного бытия человека**. Процесс сублимации стремлений человека обеспечивается через последовательное возвышающее освоение им общественной культуры всего человечества. Необходимая последовательность предусматривает наиболее **полное освоение всех уровней предметностей культуры**:

- культуры материальной,
- культуры символической, представленной как символами, так и нормами поведения и деятельности человека,
- культуры знаковой, языковой, представленной теориями и идеями,
- культуры категориальной (метафизической).

Полнота освоения каждого уровня культуры отнюдь не означает необходимость ознакомления детей со **всеми** ее существующими формами. Она должна быть достаточна для того, чтобы были сформированы ценностные основы всех отношений человека, в которые он вступает в своей жизни (отношения человека к самому себе, к другим людям, к природе и т.п.), и чтобы совершился **ценностный** переход человека на более высокий уровень культуры. Этот переход связывается с развитием способности человека к синтезу противоположных сил и противоположных направлений, открывающихся в процессе познания действительности (Б.П. Вышеславцев). Таким образом, универсализация ценностей человека связана с открытием для него возможности гармоничных отношений всего

того, что ранее представлялось полярным - идей, теорий, норм, и т.п., с рождением новой, несуществующей для него ранее ступени бытия.

Сложность реализации задач воспитания требует высокого качественного освоения учениками общественной культуры. Только **глубокое познание и освоение** в различных видах деятельности культурного материала может обеспечить развитие способности к осознанному выделению противоположных сил и направлений в общественной культуре, познания их сущности и установления гармонии между ними. Так обеспечивается естественный переход воспитанника на более высокий уровень культуры, при котором гармония установленных им самим отношений между различными формами культуры переживается как **лично значимое**, как ценность, которая становится предметом его стремлений. Таким образом, мы формируем более высокий порядок универсальности ценностей по сравнению с осваиваемым учеником материалом, поэтому на каждой ступени образования формируется стремления к тем предметностям культуры, освоение которых будет обеспечиваться на следующей ступени.

Полнота формирования ценностных основ отношения учеников к действительности обеспечивается содержанием всех образовательных областей и учебных предметов, составляющих учебный план школы.

Возможность проявления и закрепления формируемых у учеников ценностей в различных сферах деятельности и поведении (связанных не только с учением) обеспечивается целостностью содержания основного образования, содержания воспитательной работы и содержания дополнительного образования, организуемого в ОУ.

Необходимая основа целостности содержания образования задается системой целей воспитания, описывающих полноту и поэтапность процесса универсализации ценностного мира человека на основе освоения общественного опыта.

Полнота и последовательность целей воспитания позволяет нам построить соответствующую систему целей познания и целей обучения детей средствами и способам деятельности, которая становится основанием для построения целостной системы предметного содержания образовательного процесса и необходимой педагогической технологии .

Когда те знания и умения, которые передаются обучающимся, подчиняются единой системе целей воспитания, они позволяют нам участвовать в целенаправленном построении проекта будущего наших учеников. В этом случае учебно-образовательная информация различных образовательных областей и учебных предметов должна выполнять **функции**, связанные с формированием в личностном опыте учеников **определенного комплекса ценностей**. Именно в этом заключается **образовательный смысл** различных предметов и все они приобретают практическую значимость для каждого ученика, независимо от того какую профессию он хочет осваивать на следующих ступенях образования.

Изложенная выше концепция формирования содержания образования позволяет реализовать педагогам все нормативно-законодательные требования, предъявляемые к качеству образования. Особенно важно, что для педагогической системы, построенной на основе этой концепции, характерно более полное использование воспитательного потенциала обучения и изначальная (заложенная на

первых этапах проектирования) целостность содержания основного, дополнительного образования и содержания воспитательной работы. Такая педагогическая система может рассматриваться как воспитательная система.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какие основные направления применения аксиологического подхода существуют в современной педагогике?
2. В чем заключается проблема выбора аксиологических теорий как философско-теоретической основы изучения и проектирования образовательного процесса?
3. Дайте краткую характеристику основных аксиологических теорий и определите какая из них используется в качестве теоретической основы построения воспитания в известных Вам теориях воспитания и воспитательных системах?
4. С какими трудностями сталкивается педагог при использовании теорий ценностей?
5. Дайте характеристику основным положениям структурно-генетической концепции ценностей.
6. Каким образом знание структурно-генетической концепции ценностей позволяет определить необходимость ценностно-ориентационного компонента образовательных программ, структуру и содержание этого компонента?

Литература

1. Аристотель. Этика. – М.: АСТ:АСТ МОСКВА, 2006. – 492 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценности. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997 - с. 205.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. / Научно-методические материалы для региональных практических семинаров. - М.: ИРО, 2001-2002.
4. Невелев А.Б. Событие духа: от мысли к Лику. - Челябинск: ЧГИИК, ЧИПКРО, 1997. - 203 с.
5. Невелев А.Б. Дух и мыслительные формы в контексте становления индивидуальности: Дис. ...д-ра филос. наук.- Екатеринбург, 1998. – 329 с.
6. Невелев А.Б. Человек: становление духовной индивидуальности (философское обоснование образовательной деятельности) // Методология технология обновления образования: Вестник лаборатории МНОО ЧИПКРО, 1995. - № 2. - 163 с.
7. Плотников В.И. Ценностный мир человека и его судьба / Двенадцать лекций по философии. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Гос. юр-кой академии, 1996. - С. 193-224.
8. Плотников В.И. Дух и его культурно-исторические модификации. Духовность и культура. Духовность мироотношения: Материалы всер. конф. - Екатеринбург, 1994. - С. 4-29.
9. Сергеев К.А. Камнева Л.С. Сущность человеческого бытия в философии Платона / Платон. Государство. – Санкт-Петербург: Наука, 2005. – с. 5-158.
10. Худякова Н.Л. Онтологические основания возникновения и развития ценностного мира человека: Дис. ...д-ра филос. наук.- Омск, 2004. – 349 с.
11. Худякова Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие. – Челябинск: Изд-во «Околица», ООО «Тендерлайн», 2004.
12. Худякова Н.Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования: В 2 т. - Челябинск: ЧелГУ, Уральский научн.-образ. Центр РАО, 2002. – в 2-х частях.
13. Худякова Н.Л. Воспитывающая функция образования: В помощь учителю. – Челябинск: Уральский научн.-образ. Центр РАО, ЧелГУ, 2000. – 60 с.
14. Шелер М. Положение человека в космосе / Проблемы человека в западной философии: Пер. с нем. - М.: Изд-во Прогресс, 1988. – С. 31-95