

Основания и перспективы современного образования

Григорий Борисович Корнетов, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, доктор педагогических наук

Главной функцией образовательных учреждений является создание условий для развития их питомцев и накопления ими жизненного опыта. Эта двуединая задача решается при помощи педагогически целесообразной организации жизнедеятельности воспитанников, направленной на освоение ими социокультурного опыта, осознания себя как творцов культуры и субъектов социальных отношений.

При проектировании образовательного учреждения, его воспитывающей и обучающей среды необходимо учитывать *социокультурные условия, антропологические основания и педагогические механизмы организации его учебно-воспитательной деятельности.*

Социокультурные условия выражаются в требованиях, предъявляемых государством и обществом к образовательным учреждениям, в предоставляемых ими возможностях, а также составе культурного окружения. Социокультурные условия следует различать по степени:

- *обязательности* (прежде всего установленные государством стандарты образования, допущенные учебники, т.е. всё то, что предписано различными нормативными актами к обязательному исполнению и более или менее жёстко директивно определяет деятельность образовательного учреждения);
- *осознанности* (прежде всего рефлекслируемые администраторами, работающими в области образования, и педагогами традиции, общественное мнение, пожелания потребителей сферы образовательных услуг, т.е. всё то, что определяет направленность и рамки деятельности образовательного учреждения с точки зрения понимания и принятия ненормативных требований субъектов внешней социокультурной среды к целям, путям, способам, средствам воспитания и обучения подрастающих поколений с учётом как общей социокультурной ситуации, так и конкретных условий их жизни);
- *доступности* (прежде всего насыщенность социокультурной среды образовательного учреждения и жизни его питомцев, её разнообразие,

ресурсный потенциал, который открыт для использования в деятельности учреждения).

Антропологические основания выражаются в особенностях человеческой природы образуемых субъектов, их телесных и психологических, типологических и уникальных свойствах. Антропологические основания следует различать по характеру связи:

- с *телесностью* воспитуемых (анатомо-морфологическими и физиологическими особенностями организма и его естественным ростом и созреванием);
- с *душевностью* воспитуемых (рациональным, эмоциональным и волевым началами их психической жизни);
- с *духовностью* воспитуемых (социально-типологической и уникально-неповторимой представленностью личностного и индивидуального начал в человеке).

Педагогические механизмы представляют собой доступные и приемлемые для образуемых педагогические способы и средства организации пространства жизни детей в образовательных учреждениях. Педагогические механизмы следует различать по принадлежности:

- к *подсистемам образования* (которыми являются воспитание и обучение);
- к *педагогической парадигме* (в зависимости от избранной системы парадигм, например, педагоги авторитета, манипуляции или поддержки);
- к *педагогическим системам и технологиям образования* (раскрывающим конкретные пути, способы и средства целенаправленной организации развития воспитанников).

Наиболее жёстко регламентируется деятельность учреждений общего среднего и профессионального образования. Главным критерием её успешности является полнота освоения учащимися, студентами и слушателями образовательных программ, которые должны соответствовать образовательным стандартам. В меньшей степени регламентируется деятельность учреж-

дений дошкольного образования, ещё в меньшей степени — учреждений дополнительного образования.

Человек является сложным сознательным и деятельным существом. В нём (человеке) переплетаются природное и общественное, телесное, душевное и духовное, личностное и индивидуальное начала.

Человек как индивид — это представитель биологического вида *Homo sapiens*, обладающий определённой телесной организацией и природными особенностями, психосоматическая или душевно-телесная реальность.

Педагогику индивидуальность человека интересует в той мере, в которой необходима специальная организация её развития, а также учёт особенностей индивидуальных свойств человека при организации его воспитания и обучения. К числу индивидуальных свойств человека, значимых для педагогической организации условий его жизни и развития, относятся: *состояние анатомо-физиологической организации тела, здоровье, пол, возраст, критические периоды, сензитивные периоды, темперамент, задатки.*

Здоровье характеризует состояние организма с точки зрения состояния его органов и функций. Педагоги, решая проблемы интеллектуального и нравственного развития детей, часто не принимают во внимание состояние их здоровья. Огромный вред состоянию здоровья наносят учебные перегрузки, жёсткая дисциплина, неправильный режим жизни детей.

Половой диморфизм — фундаментальное разделение органических свойств человека на мужскую и женскую формы, различающиеся по биологическим признакам. В педагогике необходим учёт особенностей протекания физиологических и психологических процессов у девочек и мальчиков, а также задача создания условий для принятия различных половых ролей, соответствующих социокультурным традициям и нормам конкретных цивилизаций, обществ, эпох, групп.

Возраст (речь идёт о биологическом возрасте, а не о психологическом, социальном или паспортном) — определяет зрелость организма, развитие его органов и функций, базирующееся на естественном росте. Эффективность педагогической работы с детьми прямо и непосредственно зависит от учёта их возрастных особенностей.

Сензитивные периоды (от лат. *sensus* — чувство, ощущение) — фазы развития, на протяжении которых организм отличается повышенной чувствительностью к определённым внешним и

внутренним факторам. Данные периоды являются оптимальными для развития определённых психических процессов и свойств человека, т.к. воздействие этих факторов именно «здесь и сейчас», в данной точке роста оказывает наибольшее влияние и создаёт практически необратимые последствия. В полном объёме педагогическое значение сензитивных периодов учитывает лишь метод М. Монтессори.

Критические периоды — возрастные интервалы, являющиеся своеобразными зонами наибольшего риска, связанного с нарушением нормального хода физиологического созревания, в рамках которых одно доминантное состояние, свойственное предыдущему возрастному периоду, преобразуется в новое доминантное состояние, характерное для следующего возрастного периода. В критические периоды повышается чувствительность индивида к определённым внешним воздействиям, снижается сопротивляемость им. Критические периоды связаны с физиологическими и психологическими *возрастными кризисами* — 3-х, 7-ми и 12 лет.

Учёт возрастных кризисов требует особо тонкой педагогической инструментальной работы с детьми, переживающими подобные периоды, уменьшения нагрузки на их организм и психику. А между тем поступление в детский сад, в начальную школу и переход в среднюю часто совпадают с возрастными кризисами и усугубляют их протекание.

Темперамент (от лат. *temperament* — соотношение, смешение частей, соразмерность) — комплекс психодинамических свойств индивида, проявляющийся в особенностях его психической активности — интенсивности, скорости и темпе психических реакций, эмоциональном тоне жизнедеятельности. Темперамент составляют черты и свойства психики человека, которые характеризуют формально-динамические особенности психического и лежат в основе деятельности людей независимо от её мотивов и целей, способов и отношений.

С учётом различных сочетаний основных свойств нервной системы: 1) *силы* возбуждения и торможения; 2) *подвижности* этих состояний, т.е. их способности быстро сменять друг друга; 3) *уравновешенности* между возбуждением и торможением — можно выделить четыре основных типа высшей нервной деятельности человека — сангвиник, флегматик, меланхолик и холерик:

- **сангвиник** — человек, обладающий сильным, уравновешенным, подвижным типом нервной

деятельности; быстро отзывается на события, сравнительно легко переживает неудачи и неприятности;

- *флегматик* — человек, обладающий сильным, уравновешенным, инертным типом высшей нервной деятельности; медлителен, невозмутим, постоянен в своём настроении;
- *меланхолик* — человек, обладающий слабым типом нервной деятельности; легко раним, склонен к глубоким переживаниям, но внешне мало реагирует на события;
- *холерик* — человек, обладающий сильным, неуравновешенным, подвижным типом нервной деятельности; быстр, порывист, способен страстно отдаваться делу, но не уравновешен, склонен к резким эмоциональным вспышкам, резким сменам настроения.

Педагогически целесообразная организация работы с детьми должна учитывать особенности их темперамента, соотносить их с теми формами деятельности, в которые вовлекаются воспитанники, принимать во внимание совместимость различных темпераментов как в системе отношений *ученик — ученик*, так и в системе отношений *ученик — учитель*.

Задатки — природные предпосылки способностей; развитие задатков осуществляется в определённых условиях и может привести к формированию различных способностей. Задатки детей способствуют или препятствуют их включению в те или иные формы деятельности, развитию у них определённых качеств и свойств.

Воспитание и **обучение** различаются по направленности и механизмам осуществления. Воспитание преимущественно направлено на развитие эмоциональной (мотивационно-ценностной) и волевой (нравственно-практической) сфер человеческой психики на основе включения воспитанников в ситуации, которые воспринимаются, проживаются и переживаются ими как ситуации реальной жизни. Обучение преимущественно направлено на развитие рациональной (интеллектуально-практической) сферы психики на основе создания специальных учебных ситуаций, искусственность которых задана изначально и очевидна для учащихся.

И воспитание, и обучение должны гармонично сосуществовать и дополнять друг друга в рамках образовательного учреждения. Однако критерием вычленения и разведения воспитательного процесса и процесса обучения будет не урочная или внеурочная, не школьная или внешкольная работа, а то, на развитие каких сфер психики преимущественно направлена конкретная педагогическая деятельность и в рамках ка-

ких ситуаций она осуществляется. При этом если деятельность, объективно имеющая своим результатом рациональное, эмоциональное или/и волевое развитие детей, не будет предвзято педагогическим целеполаганием, ставящим своей задачей развитие соответствующих сфер, то она (деятельность) должна рассматриваться в рамках спонтанной социализации, а не целенаправленно организованного образования. Иначе говоря, подобная деятельность не может считаться педагогической в собственном, а не метафорическом значении слова.

Человек появляется на свет как индивид, представляющий биологический вид *Homo sapiens*. Он обладает лишь потенциальной возможностью стать социальным и культурным существом, т.е. обрести человеческий образ. Образоваться человек может, только живя в культурной среде, вступая в отношения с другими людьми, распредмечивая общественно-исторический опыт, опредмечивая себя в процессах деятельности и общения, реализуя свою способность к научению. В ходе своего онтогенетического становления человек предстаёт в единстве трёх ипостасей: индивида (являясь им от рождения), личности и индивидуальности.

В нашем контексте *личность* — это человек, рассматриваемый с точки зрения тех ролей и функций, которые он выполняет, живя в обществе, в системе социальных отношений и институтов. Личностью человек становится в процессе социализации. Образование как целенаправленно организованная часть процесса социализации также способствует становлению личностной ипостаси человека и направлено на его «встраивание» в социокультурное пространство, помогает овладеть накопленными в обществе способами деятельности, нормами поведения, способами коммуникации, знаковыми системами и системами ценностей.

Индивидуальность — это уникальное неповторимое качество человека, его самобытная экзистенция и связанный с ней лишь ему одному присущий жизненный путь. В ходе индивидуализации человек осознаёт самого себя, своё отличие от других, свой потенциал и его уникальность, смысл своего существования, простраивает свою неповторимую жизненную траекторию.

В реальной жизни процессы социализации и индивидуализации не изолированы друг от друга, а теснейшим образом переплетены, как переплетены соответствующие им педагогические механизмы образования.

При изучении педагогического процесса, его содержания, направленности его эволюции, форм проявления, особенностей динамики целесообразным является создание **универсальной матрицы анализа педагогических феноменов**. Последняя позволяет рассматривать данные феномены в соответствии с универсальными параметрами, использование которых предоставляет возможность систематизировать, типизировать, классифицировать рассматриваемые объекты, даёт систему координат, позволяющую ориентироваться в бесконечном многообразии педагогических систем и образовательных технологий, улавливать их существенные особенности и родовое единство, оценивать возможности разработки и внедрения тех или иных концептуальных педагогических моделей, проектировать полноценное пространство развития детей¹. Отметим, что предлагаемая нами матрица представляет лишь одну из возможных типологий базовых моделей учебно-воспитательного процесса. Возможна разработка иных вариантов универсальных матриц, в той или иной степени учитывающих представленные ниже аспекты рассмотрения педагогических феноменов прошлого и настоящего.

Выделим *аспекты универсального матричного анализа*, которые могут по-разному рефлексироваться в истории образования и педагогической мысли и быть представлены в своём реальном бытии как инплицитно, так и эксплицитно.

Аспект 1 связан с рассмотрением *понимания возможности и границ воспитуемости человека* как телесного, душевного и духовного существа, как личности и индивидуальности, как субъекта деятельности и общения. Можно выделить три базовых трактовки воспитуемости человека, имеющие место в истории педагогики:

а) Человек рождается «чистой доской», он практически абсолютно воспитуем и обучаем (формируем), являясь результатом «обстоятельств и воспитания». При этом его врождённые особенности в той или иной степени должны учитываться педагогом, но в большинстве случаев они не могут рассматриваться как системообразующие факторы его становления.

б) Человек от рождения обладает набором неких качеств, свойств, характеристик, которые имеют существенное значение для его становления. Результатив-

ность внешних влияний (в том числе, и педагогических) во многом будет зависеть от их учёта, но отнюдь не предполагает безусловного «подстраивания» педагога «под ребёнка» и следования лишь за тем, что дано ему от рождения (от Природы, от Бога).

в) Человек от рождения обладает неким потенциалом (предназначением), который осуществляется по мере его становления. Внешние влияния могут лишь способствовать или препятствовать реализации этого потенциала. Поэтому педагог должен подстраиваться к ребёнку, следовать за ним и, так или иначе, действовать в рамках, «задаваемых» врождёнными (заданными) особенностями ребёнка. Результат педагогической работы с ребёнком всегда будет соотносим, прежде всего, с тем, насколько в человеке реализовано изначально заложенное в нём.

Аспект 2 соотносится с *пониманием роли и места внутренней активности человека в процессе его становления*. Также возможно выделение трёх вариантов решения этой проблемы:

а) Внешние обстоятельства являются основным источником, определяющим направленность и интенсивность внутренней активности человека. Данная внутренняя активность стимулируется, направляется извне и используется для достижения «внешних» педагогических целей.

б) Активность присуща человеку, но она неразрывно связана с обстоятельствами его жизни. При создании условий для развития человека необходимо учитывать характер и направленность имманентно присущей ему внутренней активности, стимулируя и корректируя её.

в) Человек изначально внутренне активен. Он, прежде всего, — активное деятельное существо. Эта активность, в конечном счёте, всегда и везде является главной силой его развития, которая, впрочем, может быть либо поддержана, либо деформирована, либо сведена к минимуму как усилиями педагога, так и обстоятельствами жизни.

Аспект 3 связан с *пониманием места и роли педагогических влияний* (т.е. в той или иной форме целенаправленно организуемых) в широком спектре внешних влияний, которые в той или иной степени определяют развитие (формирование) человека (в зависимости от признанной степени его воспитуемости). Можно выделить три подхода:

а) Педагогические влияния являются ведущим фактором становления человека, т.к. они обеспечиваются специально создаваемыми услови-

¹ Универсальная матрица анализа педагогического процесса должна быть применима к анализу педагогических феноменов разной степени общности, возникших в условиях различных цивилизаций, культур, эпох. Она может также использоваться для организации материала при изучении истории и теории педагогики.

ями, способными учитывать и использовать (или нейтрализовать) все спонтанно-стихийные обстоятельства жизни человека, а также присущие ему от рождения механизмы развития, врождённые особенности.

б) Педагогические влияния при правильной организации обладают большим потенциалом, но они не всесильны. Важно в каждом конкретном случае определить их возможности и границы в использовании и нейтрализации влияний прочих обстоятельств жизни человека, а также его врождённых особенностей.

в) Возможности педагогических влияний весьма ограничены, они в принципе не в состоянии противостоять стихийному потоку всех окружающих человека влияний и, решая узкие, локальные воспитательные и учебные задачи, не могут определять характер и особенности его становления.

Аспект 4 соотносится с пониманием характера педагогических влияний. Они могут подразделяться также на три преимущественных типа:

а) Воздействия, «выковывающие» из растущего ребёнка человека, соответствующего целям наставника, тому образу, который он рисует в своём сознании и к которому ведёт питомца, педагогически организуя его жизнь.

б) Взаимодействия, в ходе которых в результате совместных усилий происходит образование человека, и этот момент взаимности, «совместности» выдвигается на первый план при организации педагогического процесса.

в) Поддержка развития ребёнка, способствующая реализации его потенциала; по существу, сводящая к минимуму момент воздействия педагога на ребёнка и выдвигающая на первый план активную роль ребёнка, за которым в процессе педагогического общения должен следовать наставник.

Аспект 5 предполагает анализ интерпретаций педагогического идеала. Предельных ориентаций педагогических идеалов может быть выделено три, все они предполагают приведение становящегося человека посредством образования (воспитания и обучения) к определённой норме:

а) Ориентация на идеал, в котором в более или менее явном виде воплощается стремление подготовить человека к выполнению определённых функций, связанных с его половозрастной, этнической, социально-классовой, профессиональной, гражданской, религиозной и т.п. общественной принадлежностью. Норма соот-

носится с актуальными общественными функциями и социальными ролями человека.

б) Ориентация на идеал, в котором представлено воплощение некоего абсолютного образа человека. Этот Абсолют формируется в определённых исторических условиях и имеет социокультурные корни. Но впоследствии он получает значительную автономию и «живёт» в общественном и индивидуальном сознании относительно самостоятельной жизнью (например, Абсолют, выражающий так называемые «общечеловеческие ценности»). Абсолют и воплощает в себе ту норму, к которой стремится привести своего питомца наставник. Этот абсолют может быть преимущественно ценностным или традиционным.

в) Ориентация на идеал, который воплощается в самом человеке, в стремлении обеспечить максимально возможное осуществление каждого конкретного человека, реализацию его потенциала. И каждый человек рассматривается как норма по отношению к самому себе.

Аспект 6 предполагает рассмотрение педагогических способов организации процесса образования. Упомянутый процесс результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведёт к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных для этого средств. Можно выделить три модели организации процесса образования:

а) Организация на основе принципа авторитета педагога (педагог открыто признаётся ведущим организатором процесса образования ребёнка, определяющим цели его воспитания и обучения и отбирающим способы и средства организации развития ребёнка в соответствии с поставленными целями; воспитанник же сознательно должен признать себя ведомым и следовать за наставником. Залогом успешности деятельности наставника является действительность а priori провозглашаемого авторитета учителя).

б) Организация на основе принципа педагогической манипуляции (педагог определяет цели, пути, способы и средства развития ребёнка, создавая у него иллюзию самостоятельной и независимой жизнедеятельности в процессе образования и стремясь минимально демонстрировать свою роль ведущего в образовательном процессе).

в) Организация на основе принципа педагогической поддержки (педагог в определении целей, путей, способов и средств образования ребёнка следует за ним, за его потенциалом, интересами, потребностями и способностями, помогая их

актуализировать и реализовать, а также содействуя решению его личностных проблем).

Проанализируем 6 аспект матрицы подробнее. В реальной жизни элементы педагогики авторитета, манипуляции и поддержки, как правило, сочетаются в рамках конкретных технологий образования, и говорить можно лишь о превалировании той или иной парадигмы. Педагогика авторитета приоритетна в создании условий для становления личности. Педагогика поддержки, прежде всего, призвана помочь человеку в его самоидентификации, самоопределении, самореализации, в его индивидуализации. Педагогика манипуляции в силу своего промежуточного положения тяготеет к решению обеих групп задач. Данные педагогические парадигмы не исключают, а *дополняют* друг друга, являясь необходимыми для полноценного, целостного развития человека.

Если педагог в качестве стратегической цели ставит подобную задачу (целостного развития человека, обретающего свой образ), то он должен стремиться таким образом организовать образовательное пространство развития ребёнка, чтобы в нём сочетались подходы, ориентированные на различные педагогические парадигмы. Следовательно, используемые технологии воспитания и обучения следует анализировать с точки зрения их соответствия установкам трёх рассматриваемых парадигм.

Человечество в своей образовательной деятельности до настоящего времени преимущественно ориентировалось на парадигму *педагогики авторитета*. В нашей стране на протяжении многих десятилетий советской истории в силу социально-политических причин она была единственной официально признанной. А педагогика поддержки для советского тоталитарного государства, уготовившего своим гражданам роль строителей земного коммунистического рая, была не только не нужна, но и опасна, ибо признавала ценность человеческой уникальности и предполагала выработку собственной независимой жизненной позиции.

В начале третьего тысячелетия общемировая тенденция становления постиндустриальной цивилизации, сопровождающаяся в нашей стране попытками перейти к обществу либерально-демократического типа, актуализирует *педагогику поддержки*, ставит на повестку дня вопрос о её возможно более широком использовании в практике образования.

Аспект 7 предполагает рассмотрение *понимания образования как способа воспроизводства*

или как способа изменения существующей культуры с точки зрения подготовки растущего человека к определённому типу жизнедеятельности (традиционному или инновационному). С этой точки зрения возможны три интерпретации образования:

а) Образование, преимущественно направленное на интеграцию в уже существующую культуру и развитие (формирование) способностей по её воспроизводству.

б) Образование, преимущественно направленное на освоение существующей культуры, на развитие способностей по её эволюционному развитию, совершенствованию.

в) Образование, преимущественно направленное на преодоление имеющейся культуры, присущих ей стереотипов, на развитие способностей к созданию новых культурных форм, к радикальному переустройству культурного бытия.

Аспект 8 позволяет выявить *смысл педагогической деятельности с точки зрения понимания соотношения опыта человечества и личного опыта становящегося человека* в структуре целей образования, средств их достижения и конечных результатов данного рода деятельности:

а) Смыслом педагогической деятельности является передача растущим индивидам накопленного человечеством опыта, точнее его элементов, содержание и способы усвоения которых определяются наставниками. Опыт предшествующих поколений рассматривается как безусловная основа деятельности и поведения новых поколений.

б) Смысл педагогической деятельности заключается в обеспечении накопления воспитанниками жизненного опыта на основе освоения опыта человечества и его личной творческой адаптации. Опыт предшествующих поколений рассматривается как условие (предпосылка) формирования собственного жизненного опыта.

в) Смысл педагогической деятельности состоит в создании условий для обретения людьми собственного жизненного опыта в ходе взаимодействия с окружающим миром, осуществляемого в педагогически целесообразных формах. Ценным и значимым признается лишь собственный опыт человека.

Восемь выделенных аспектов исследования педагогических феноменов в рамках единой матрицы их анализа позволяют органично соединить рассмотрение антропологического измерения данных феноменов (1-й и 2-й аспекты), их социокультурное измерение (7-й аспект), собст-

венно педагогическое измерение (4-й, 5-й, 6-й аспекты), вписав их в контекст целостного процесса социализации-инкультурации человека и средового подхода к образованию (3-й аспект), а также рассмотрев их в логике соотношения опыта человечества и личного опыта человека в структуре осуществления образования (8-й аспект).

Каждый аспект может быть представлен одним из трёх предложенных базовых вариантов, которые в реальности, как и три рассмотренные выше педагогические парадигмы, редко существуют в чистом виде и определяют лишь общую тенденцию развития формы реализации того или иного аспекта конкретного существования более или менее общего педагогического феномена, рассматриваемого в рамках макро- или микроподходов с той или иной степенью его типизации или индивидуализации.

Выделенные аспекты матричного анализа педагогического знания позволяют придать ему определённую внутреннюю системность, учитывать достижения и проблемы современной педагогики, создавая условия для идентификации многообразных подходов в теории и практике образования с определёнными историко-педагогическими традициями, что исключительно важно для позиционирования и самоидентификации в пространстве педагогической культуры.

* * *

В свете вышесказанного обратим внимание на существенную тенденцию современного педагогического (и культурно-исторического) процесса. Перспективы развития теории и практики образования в XXI веке неразрывно связаны с осмыслением особенностей духовной ситуации нашего времени, многие существенные черты которой нашли своё выражение в исканиях интеллектуального движения *постмодерна* (постмодернизма). Становление последнего совпало с генезисом постиндустриального типа социальности.

Идеологи постмодерна (Ж. Деррида, Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Делёз, М. Фуко, Ю. Кристева, Ф. Джеймсон, Д.Х. Миллер, И. Хассан и другие) подчёркивают, что этот феномен исключительно сложен, множествен, неоднозначен, противоречив, акцентируют внимание на его принципиальном антитрадиционализме по отношению к сложившимся в рамках западного мировоззрения стереотипам восприятия и трактовки действительности.

Важной предпосылкой становления идеологии постмодерна стала критика гиперрационализ-

ма, вселившего человеческого разума и уверенности в безусловном прогрессе. Мня себя повелителями природы, люди столкнулись с сопротивлением природного, социального и собственно человеческого материала осуществлению своих замыслов, разумность которых, казалось бы, не вызывала сомнения. Это стало особенно очевидно в XX веке.

В фокусе интеллектуального движения постмодерна оказалась *проблема власти*, сопрягаемая не просто с системой организации политического господства, а с глубинными тенденциями западной культуры. По мнению идеологов постмодерна, эти тенденции, изначально несущие в себе зародыш тоталитаризма, лежали в основе легитимации определённых рационально осмысленных, аргументированных предпочтений, которые претендовали на исключительную истинность, задавали некий универсальный дискурс движению общественной жизни. Заявляемая истинность легитимированных форм рациональности якобы предопределяла их справедливость, освящала порождаемые ими эталоны культуры, нормы и правила, и это имело следствием интенцию к их универсализации.

Постмодерн, будучи предельно плюралистичен и провозглашая идею множественности истин, отрицает саму возможность возникновения дискурса власти как дискурса всеобщего, базирующегося в конечном счёте на признании единственности истины. Постмодерну присущ релятивизм; в основе данного движения лежит сомнение в целесообразности абсолютизации единственно верных теорий и великих идей, универсальных истин и безусловных легитимных дискурсов, ибо все они неизбежно порождают насилие над реальным, бесконечно разнообразным бытием. Но этот релятивизм не абсолютен, так как предполагает не отрицание истин, а их диалог, взаимодействие и взаимообогащение.

Педагогика постмодерна отрицает понимание человека как «чистой доски», как продукта «обстоятельств и воспитания», как существа, безусловно детерминированного условиями его жизни, внешними влияниями и воздействиями. Она требует преодолеть жёсткую властную формирующую схему образовательного процесса, предназначенную для реализации стремления любыми средствами достичь изначально и априорно определённых целей воспитания и обучения с помощью детально проработанных технологий и методик. Постмодернистская педагогика признаёт принципиальную невозможность жёстко смоделировать образование.

Для педагогики постмодерна сама *цель образования множественна, подвижна, предельно индивидуализирована*. И воспитатель, и воспитуемый являются её соавторами. Воспитание и обучение понимаются как творческие акты, обращённые к глубинам человеческого духа, максимально приближающиеся по своему характеру к искусству. Отрицается само существование изначально заданной, безусловно правильной, единственно возможной, универсальной модели образования, как бы рационально она ни обосновывалась, какой бы логически стройной ни казалась. Педагогика постмодерна признаёт невозможность учесть всё многообразие факторов педагогического воздействия, определяющих становление и развитие воспитуемого и обучаемого субъекта. Она также признаёт невозможность преодолеть его сопротивление целенаправленно организуемым образовательным влияниям.

Педагогика постмодерна протестует против техноморфности образования. Она не приемлет переноса машинообразных моделей на способы организации жизни людей, их развития, воспитания и обучения, жёсткого простраивания и самих этих процессов, и их результатов. Педагогика постмодерна культуроморфна. Модель контекстного, диалогичного культурного бытия она привносит в образование, которое трактуется как окультуривание, под которым понимают такое раскрытие действительности, которое учитывает не только цели педагога, но также и устремления воспитанника.

Образование как окультуривание призвано способствовать раскрытию того образа человека, который содержится в нём самом, воспитывать и обучать его с учётом как его собственных целей и внутренних потенций, так и всей совокупности возможных последствий, которые влечёт за собой его включение в педагогический процесс.

Педагогика постмодерна признаёт тот факт, что каждая конкретная «версия» культуры имеет интенцию к формированию всеобщих стандартов, которые обладают своеобразным властным компонентом, стремящимся к гегемонии во всех сферах общественной жизни и определяющим как социальное значение, так и социальную ценность индивидов. Поэтому педагогика постмодерна стремится преодолеть задаваемое существующими социальными структурами понимание того, что относится к основной культуре, а что к её периферии, несёт в себе необходимость потенциального ухода от этих структур. Она ставит задачу пересмотреть подходы к об-

разованию в целях выхода за сложившиеся границы конкретно-исторического культурного пространства, превращения его в пространство подлинно общекультурное.

Постмодернистская педагогика — это полифоническая педагогика, стремящаяся расширить образовательные возможности каждого конкретного человека, актуализируя максимально большее количество аспектов его индивидуальной жизни, к числу которых относятся пол, возраст, анатомические и психологические особенности, задатки и способности, потребности и запросы, мотивы и интересы, учитывая всё многообразие его культурного бытия (этнического, социально-классового, религиозно-конфессионального и т.п.). Педагогика постмодерна ориентируется на создание условий для того, чтобы каждый человек мог познать собственную идентичность и собственное предназначение, мог сформировать собственную систему социально приемлемых ценностей, согласующихся с его уникальностью.

Суть педагогики постмодерна заключается не в том, чтобы внести в образовательный процесс как можно большее число культурных элементов, не в том, чтобы максимально индивидуализировать его, а в том, чтобы научиться видеть образовательный процесс (его субъектов, цели, средства, результаты, детерминанты, общий контекст) с возможно большего числа позиций, признавая их не взаимоисключающими, не просто рядоположенными, а взаимодополняющими друг друга.

Педагогика постмодерна не только «преодолевает власть» единого универсального теоретического дискурса, задающего рамки подхода к постановке и разрешению проблем образования. Она стремится также преодолеть однозначно властную позицию педагога в учебно-воспитательном процессе, стремится к организации этого процесса на равноправной субъектно-субъектной основе, превращающей воспитуемого в полноправного сотворца собственного развития.

Духовная ситуация постмодерна, ставя перед педагогикой задачу превращения из моноцентричной в полицентричную отрасль научного знания, открывает перед ней новые эпистемологические горизонты. Они предполагают преодоление неприятия «чуждых» по самым разным основаниям методологий, теорий, концепций, переход от их «непримиримой» взаимной критики к конструктивному диалогу. В рамках этого диалога акцент следует перенести с «разоблачения заблуждений» (взглядов и действий, не соответ-

ствующих «единственно верной истине») на выявление позитивных моментов, отражающих различные аспекты познавательных ситуаций — позиции познающего субъекта, специфику познавательных целей, особенности способов и методов познания, сторон и уровней рассмотрения познаваемых объектов и т.п. Лишь на такой основе возможно формирование сложного, многогранного, нередуцируемого к единой исходной посылке образа педагогической реальности (или, точнее, реальностей), изучаемого в контексте различных эпистемологических традиций и новаций, познавательных целей, установок и средств.

Постмодерн, утверждая логику диалога, культивирует уникальность каждого педагогического проекта, бесконечно богатого потенциальными смыслами. Их раскрытие базируется на общении, направленном на понимание этих скрытых в них смыслов. Такой подход способствует нашему собственному педагогическому самоопределению, обогащает нас всё новыми смыслами.

Педагогические искания постмодерна в духе идеологии постиндустриального общества центрируются на человеке, пытаются преодолеть одностороннее стремление «встроить» ребёнка в общее для всех жизненное пространство, социализировать его. Наряду с задачей социализации становящегося человека постмодернистская педагогика в полном объёме ставит на повестку дня задачу его индивидуализации, т.е. помощи человеку в осознании его уникальности, поиске смысла жизни и жизненного пути, что требует проработки уникальной траектории его образования.

* * *

Педагогические системы и образовательные технологии, в конечном счёте, дают *конкретные способы организации учебно-воспитательной деятельности*. Для понимания сущности той или иной технологии, прежде всего, следует установить, имеет она преимущественно воспитывающий или преимущественно обучающий характер, а также с какими педагогическими парадигмами она сопрягается в рамках различных парадигмальных подходов к интерпретации образования.

При **выборе образовательных технологий** необходимо определить:

— адекватны ли они тому контингенту детей, с которым работает образовательное учреждение (учитывая состояние их физического и психического здоровья, жизненный опыт, потребно-

сти, способности и возможности, направленность интересов);

— какие реальные проблемы развития детей в конкретном учреждении образования они могут решить;

— обеспечивают ли они разностороннее телесное, душевное и духовное развитие детей;

— удовлетворяют ли они социальному заказу на образование (государственному образовательному стандарту, запросам родителей и микросреды, перспективным тенденциям развития региона, муниципалитета и т.п.);

— как они соотносятся с социокультурными (ментальными, религиозными, этническими, семейными, трудовыми, политическими и т.п.) традициями социума;

— имеют ли они необходимое ресурсное обеспечение (материально-техническое, финансово-экономическое, методическое, кадровое, научное, информационное, нормативно-правовое, управленческое);

— сочетаемы ли они с уже используемыми технологиями;

— в какой степени они должны подвергнуться адаптации (доработке, переработке) применительно к конкретным условиям, есть ли возможность эту адаптацию осуществить при наличии имеющихся ресурсов и возможно ли привлечение дополнительных ресурсов. □