

# Типология

Корнетов Г.Б.

## Парадигмы в педагогике и образовании

Эффективным инструментом анализа педагогических феноменов является понятие «*парадигма*». Использование этого понятия позволяет выработать систему координат, помогающую ориентироваться в бесконечном многообразии педагогических систем и технологий, идентифицировать их с традициями образования, уходящими в глубь столетий, анализировать педагогическую реальность сточки зрения вычленения в нём однотипных способов постановки и решения проблем воспитания и обучения. Парадигмальный анализ историко-педагогического процесса был начат российскими исследователями на рубеже 80–90-х гг. прошлого столетия. В настоящее время различные модификации *парадигмального подхода* используются при исследовании педагогических феноменов прошлого и настоящего.

Парадигмальное осмысление педагогического процесса имеет своей задачей сконструировать обобщающие модели теории и практики образования, позволяющие типологизировать педагогические феномены и в форме их единичных проявлений, и в обобщённых формах — методиках, технологиях, концепциях, системах. *Парадигмы могут строиться по разным основаниям*, что определяет возможность выделения различных парадигмальных систем. При этом особое значение приобретают парадигмальные системы, ориентированные на фундаментальные характеристики процесса образования, которые носят универсальный характер и позволяют рассматривать и типологизировать педагогические феномены разных эпох и культур.

Признавая возможность сосуществования множества парадигмальных подходов к интерпретации педагогических феноменов, следует чётко определить, *на каких основаниях строится та или иная парадигмальная систематика и каковы возможности и границы осмысления историко-педагогического процесса в рамках выделенных парадигм*.

Всякий феномен педагогического прошлого (и настоящего) в рамках педагогических исследований может (должен) быть осмыслен:

- *собственно педагогически*, т.е. исходя из его педагогического содержания, воплощённого в субъектах, целях, в содержании, формах, методах, средствах и результатах образовательной деятельности и представлений о ней;
- *социокультурно*, т.е. исходя из общественных условий, факторов и детерминант, под влиянием которых эта деятельность осуществляется, эти представления формируются и развиваются;
- *антропологически*, т.е. исходя из того, как понимается человек, как его природа педагогически интерпретируется, как и какие знания о нём в теории и практике образования используются, какие телесные, душевные и духовные свойства и качества у человека целенаправленно развиваются, какие потребности и способности формируются.

Парадигмальная систематика педагогических феноменов может осуществляться по основаниям, которые соответствуют собственно педагогическому, социокультурному и антропологическому измерениям педагогических феноменов процесса.

В рамках педагогического измерения могут быть, например, выделены парадигмальные системы гуманной и авторитарно-императивной педагогики, педагогики авторитета, манипуляции и поддержки. В рамках социокультурного измерения могут быть выделены парадигмальные педагогические системы различных цивилизаций, формаций, эпох, социальных групп, религий, философских учений и т.п. В рамках антропологического измерения могут быть выделены парадигмальные системы когнитивной и личностной педагогики. По-

пытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой концептуальных моделей образования различной степени общности, выступающих в виде особых идеальных объектов. В рассматриваемом контексте *модель* — это обобщённый мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса.

Модель выступает в виде совокупности понятий и схем. Она выражает образовательный процесс не непосредственно в сложном, необозримом единстве всех его многообразных проявлений и свойств, а обобщённо, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках использованной схемы сущностными) свойствах.

Целостная модель образовательного процесса, построенная на строго определённых основаниях, представляет его в «чистом» виде как теоретически, логически «выправленную» схему, освобождённую от несущественного и случайного.

Поскольку моделей реально существующих способов образовательной деятельности может быть выделено огромное множество, возникает задача их упорядочивания и систематизации, что ставит на повестку дня вопрос о необходимости вычленения своеобразных обобщённых метамоделей, которые следует рассматривать в качестве базовых моделей образования. *Базовые модели образовательного процесса абстрагированно выражают глубинные, родовые, сущностные особенности основных типов педагогически организованного взаимодействия между образующим (учителем, воспитателем, наставником) и образующимся (учеником, воспитанником, питомцем) в ходе достижения целей образования.*

Совокупности построенных по различным основаниям групп базовых моделей образования позволяют типологизировать педагогические системы, концепции, теории, технологии, методики прошлого и настоящего, выявлять их фундаментальные сходства и различия, которые «затемняются» многообразием внешних индивидуальных признаков. Смысл типологизации как познавательной процедуры не в установлении соотношения внешних видимых черт между сравниваемыми объектами, а в выявлении их общих глубинных родовых признаков, в раскрытии внутренней связи между ними, указывающей на их действительное сущностное соотношение. Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определённая педагогическая парадигма.

В начале 90-х гг. XX в. *М.В. Богуславский* и *Г.Б. Корнетов* предложили первую систематически разработанную концепцию парадигмального осмысления педагогических феноменов<sup>1</sup>. Они трактовали эволюцию педагогики как чередование эпизодов конкурентной борьбы между различными научно-педагогическими сообществами. Основой формирования и функционирования таких сообществ является принятие их членами определённой модели научной деятельности — совокупности теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев, мировоззренческих установок.

---

<sup>1</sup> *Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.* О педагогических парадигмах // Магистр. 1992. Май; *Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.* Педагогические парадигмы: история и прогноз // Магистр. 1992. Сентябрь; *Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.* Научно-педагогические парадигмы: История и современность // Современные проблемы истории образования и педагогической науки. Т. I. М., 1994.

Модель определённого научно-педагогического сообщества предусматривает следующую иерархию:

- Во-первых, лидеры — формулирующие в педагогической интерпретации социальный заказ, контролирующие его адекватное воплощение в теоретической модели и в педагогической практике, а также осуществляющие связь властных структур и научно-педагогического сообщества.
- Во-вторых, теоретики — разрабатывающие фундаментальные проблемы педагогических концепций в единстве целей, содержания, форм и методов педагогической деятельности и подготавливающие программные материалы.

• В-третьих, комментаторы — создатели инструктивно-методических рекомендаций и учебно-методических пособий.

• В-четвёртых, популяризаторы — авторы конкретно-рецептурных методических разработок, поурочных планов и т.п., а также публицисты, пишущие на педагогические темы, пропагандирующие деятельность учителей-новаторов, образовательных учреждений и т.д.

Важную роль в сообществе играют учителя-новаторы, сотрудники инновационных, экспериментальных, опытно-показательных, авторских образовательных учреждений, а также творчески мыслящие организаторы образования разных рангов, методические органы на местах, инспекторы, администраторы, руководители массовых школ, завучи, воспитатели, учителя. Продуцируемые членами научно-педагогического сообщества идеи, подходы к решению актуальных проблем в логическом виде представляют собой идеализированные концепции, внутри которых, в свою очередь, выделяются три основных компонента: методологический (понятия, проблемы, объяснительные принципы), теоретический (концепции образования, воспитания, обучения) и технолого-практический (учебно-методическое обеспечение образовательного процесса).

Научно-педагогические парадигмы в рамках рассматриваемого подхода были определены как «теоретические положения, позволяющие сформировать и внедрить в практику целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогического сообщества учёных-теоретиков и учителей-новаторов (их создающих, развивающих и воплощающих в жизнь)»<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Научно-педагогические парадигмы: история и современность. С. 115.

В педагогическом процессе, в его прошедших, настоящих и будущих формах, различаются пять инвариантных сфер — бинарных оппозиций, характеризующих, во-первых, его направленность и результат; во-вторых, взаимоотношения его субъектов; в-третьих, принципы отбора содержания образования; в-четвёртых, инструментарий, используемый педагогами; в-пятых, характер отношений государства и образовательных учреждений:

1. Направленность педагогического процесса, отчётливо проявляющаяся в его целях, может быть: а) социально ориентированной или б) индивидуально ориентированной. В первом случае образование прежде всего готовит члена общества и гражданина государства, способного играть определённые социальные роли и выполнять экономические, политические, профессиональные и пр. функции. Во втором случае человек преимущественно рассматривается как самоценная цель, и образование направлено на его развитие, реализацию, осуществление.

2. Характеристика организации педагогического процесса с точки зрения взаимоотношений его субъектов, их места и роли в нём позволяет выделить его а) авторитарную и б) педоцентристскую трактовки. Авторитарная педагогика рассматривает и реализует педагогический процесс как воздействие воспитателя на воспитуемого. При этом наставник трактуется как активный субъект, а его питомец — как пассивный объект этого воздействия. Педоцентристская педагогика подходит к образованию как к процессу взаимодействия двух активных субъектов, ставя в его центр ребёнка с его активностью, имеющимся опытом, интересами, способностями, потребностями, из которых прежде всего и исходит педагог.

3. Принципы отбора, организации содержания образования и методы его реализации предстают в а) репродуктивно ориентационной и б) творчески развивающей формах. В первом случае образование направлено на обеспечение усвоения и воспроизведения учащимися педагогически адаптированных элементов социального опыта в виде чётко определённых знаний, умений, навыков, ценностных установок. Во втором — на создание условий для развития потенциала детей посредством самостоятельного освоения ими педагогически адаптированной культуры.

4. Применяемый в образовательном процессе инструментарий определяется пониманием природы человека, конкретных механизмов, обуславливающих становление его психики, поведения, личностных свойств. Человек преимущественно понимается а) либо как

культурно-историческое существо, продукт прижизненно усвоенной им культуры, б) либо как актуализирующееся существо, результат развёртывания заложенного в нём потенциала.

5. Образовательные учреждения могут а) ориентироваться на государство, будучи в зависимости от него и являясь проводником государственной политики, б) либо ориентироваться на общество, преимущественно выражая интересы его групп и отдельных членов.

В реальном историко-педагогическом процессе указанные бинарные оппозиции крайне редко встречаются в «чистом» виде. И в теории, и на практике они, как правило, сочетаются в том или ином соотношении.

При парадигмальном осмыслении развития теории и образования и на Западе, и в России в конце XIX — начале XX в. были рассмотрены становление, сущность и трансформация парадигм «школы учебы», «школы труда» и «свободной школы», которые характеризовались определённым сочетанием оппозиций в каждой из пяти указанных инвариантных школ. Школа учёбы была преимущественно социально ориентирована, авторитарна, репродуктивна, культурно-исторична и ориентирована на государство. Школа труда была преимущественно социально ориентированным и творчески развивающим образовательным учреждением, колеблющимся между авторитаризмом и педоцентризмом, культурно-исторической и актуализирующейся природой человека, между ориентацией на государство и общество. Свободная школа была преимущественно индивидуально ориентирована, педоцентрична, направлена на творческое развитие и актуализацию потенциала детей и ориентирована на общество. Во второй половине XX столетия школа учебы, школа труда и свободная школа оказались преимущественно связаны соответственно с традиционной, рационалистической и феноменологической моделями образования на Западе.

В логике предлагаемой модели парадигмального подхода структуру педагогической теории составляет следующая система идеальных конструкторов: концепция (объектное поле) — научно-педагогическое сообщество (субъектное поле) — совокупность бинарных оппозиций.

Идеальная схема развития научно-педагогической парадигмы была представлена следующим образом:

1. Открытие мировоззренческого значения, перестраивающее цели и принципы педагогической теории и выходящие за рамки собственно педагогики как науки. На данной концептуальной основе создаётся новая философия образования. Она выполняет затем регулятивную функцию, задавая направленность и границы научного поиска.

2. Распространение основополагающих принципов в сферы дидактики и теории воспитания, создание на их базе концепций образования. Происходит определение конкретных целей образования, способов, путей и средств их достижения, формируются вариативные направления и течения в рамках парадигмы.

3. Технологизация частных научных построений, разработка прикладного педагогического инструментария, конкретных методик и технологий. Осуществляется их опытно-экспериментальное проникновение в массовую педагогическую практику.

4. Только на уровне массовой практики первоначальная идея, развившаяся до своих логических пределов, насколько возможно обобщенная, и обнажает свою подлинную природу. Раскрываются действительные, а не декларируемые педагогические идеалы, характер организации педагогического процесса и место воспитанника в нем, выявляется реальный стержень отбора и организации образования. Выявляются истинные тенденции, которыми определяется идейный потенциал и направленность конкретной парадигмы, проступают действительные социальные интересы, которые она выражает. В массовом образовании развитие концептуальных идей сопровождается их обогащением или догматизацией, поддержкой или отрицанием основных положений парадигмы, что приводит к необходимости её трансформации.

Греко-римской эпохе присуща интуитивно-дискурсивная парадигма образования, развивающаяся в контексте античного космоцентризма. Она была направлена на то, чтобы научить человека правильно видеть вещь в её самобытности и вооружить его способностью

сообщать другим людям об уникальных свойствах данной вещи. Средневековая экзегетически-апологетическая парадигма образования была направлена на приобщение к заранее данному священному знанию, на рациональную защиту религиозных догм. Рационально-экспериментальная парадигма — это парадигма образования *Нового* времени. Это образование было главным образом связано с результатами и запросами опытно-экспериментальной науки, которая воспринималась в качестве главного средства достижения новых, практически действенных истин. Современная парадигма западноевропейского образования стремится вобрать в себя в снятом виде все предыдущие парадигмы и направлена на открытие новых методов образовательного самоопределения человека, его целостного развития, которое не укладывается в рамки частных специализаций.

Анализируя позицию Ш.А. Амонашвили, в центре внимания которого находится авторитарно-императивная и гуманная педагогика<sup>3</sup>, важно иметь в виду, что в ней нашли своё концентрированное выражение те ожесточённые дискуссии, которые во второй половине 80-х гг. велись в нашей стране вокруг бездетности официальной советской педагогики и авторитаризма массовой советской школы, путей их преодоления и перспектив радикальной гуманизации отечественного образования. Ш.А. Амонашвили был (и остается) активнейшим участником этих дискуссий, поэтому его точка зрения полемически заострена.

---

<sup>3</sup> *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

Согласно точке зрения Ш.А. Амонашвили, авторитарно-императивная педагогика ставит во главу угла учебно-воспитательного взаимодействия не доверие воспитателя к воспитаннику, не стремление учителя опереться на активность и творческую самостоятельность ученика, а необходимость постоянного контроля, надзора, проверки первым вторым как важнейших средств ограничения его естественной активности, побуждения и принуждения его к ответственности, прилежанию и исполнительности. При таком подходе педагогический процесс тяготеет к тому, чтобы утратить качество пронизанного взаимопониманием сотрудничества, и принимает форму однонаправленного формирующего воздействия.

Важнейшая задача авторитарно-императивной педагогики заключается в подчинении реальной жизни ребёнка учению, ибо только таким образом его можно подвести к будущей полноценной, «настоящей», «всамделишной», взрослой жизни. Авторитарный педагог, руководствуясь своими императивными образовательными установками, стремится «продиктовать» ребёнку всю его жизнь — и знания, и ценности, и убеждения, и нормы поведения.

В результате такого подхода, который ориентируется не на конкретных детей, не на их действительные мотивы и интересы, потребности и способности, появляется нежелание учащихся образовываться в соответствии с императивами и требованиями педагогов, происходит превращение их в непослушных строптивцев, потерявших всякую охоту учиться. Сами процессы воспитания и обучения оказываются оторванными от жизни детей, от их реальных интересов и поэтому отторгаются ими, вызывают сопротивление и неприятие.

Следствием этого, по мнению Ш.А. Амонашвили, является тот факт, что авторитарно-императивная педагогика исходит из невозможности осуществления образования без принуждения, что неизбежно порождает насилие по отношению к детям. Важнейшей задачей авторитарно-императивной педагогики является поддержание дисциплины. Стержнем соответствующей ей модели образовательного процесса становится тип педагогического взаимоотношения, предполагающего, с одной стороны, требовательность и строгость, а с другой — подчинение и послушание. Активность ребёнка оказывается полностью подконтрольной воле взрослого, который, стимулируя, направляя или подавляя ее, решает поставленные им задачи по воспитанию и обучению своего питомца.

Главным для авторитарного педагога, подчёркивает Ш.А. Амонашвили, оказывается внешняя цель образования, а не сам ребёнок. Пытаясь её достичь, учитель стремится опереться на незыблемые педагогические установления и требования, нивелирующие индивидуальные особенности детей. Ребенок как бы отчуждается от участия в простраивании собственного образования. Он превращается в средство достижения педагогических целей и

рассматривается не как целостная, уникальная, неповторимая личность, а как материал, с которым работает воспитатель и который обладает определёнными качествами и свойствами, способствующими или, наоборот, препятствующими реализации замысла учителя-творца.

В качестве типичного примера авторитарно-императивной педагогики Ш.А. Амонашвили рассматривает официальную советскую педагогику и соответствующую её установкам практику массовой советской школы. Реальной же альтернативой ей, по мнению Ш.А. Амонашвили, является педагогика сотрудничества, представляющая собой один из вариантов гуманной педагогики, которая по самой своей сути противостоит авторитарно-императивной.

Гуманная педагогика, утверждает Ш.А. Амонашвили, прежде всего должна способствовать реализации природы каждого человека, которая у детей проявляется, во-первых, в стремлении к развитию, во-вторых, в страсти к свободе и, в-третьих, в потребности взросления. Именно в этом он видит её высший смысл, её главное предназначение.

Перед учителем стоит задача не игнорировать актуальные состояния ребёнка, а наоборот, максимально полно согласовывать педагогическую организацию развития ребёнка с его собственными намерениями и интенциями. Только такой подход к обучению и воспитанию может заложить основы подлинной глубинной духовной общности наставника и воспитанника. Именно он лежит в основе образовательного процесса, базирующегося на взаимопонимании, взаимодействии, сотрудничестве. Принимая ребёнка таким, каков он есть, гуманный воспитатель делает важнейший шаг к обеспечению целостности педагогического процесса, которая будет проистекать из естественного многообразия реальной жизни детей.

Парадигма гуманной педагогики ориентирует учителя на то, чтобы сделать ребёнка своим единомышленником, добровольным и заинтересованным сотрудником, соратником, превратить в равноправного участника, соавтора собственного образования. Сами взаимоотношения между участниками педагогического процесса должны строиться на началах любви, уважения, понимания, т.е. иметь выраженный гуманный характер.

Гуманная педагогика, по убеждению Ш.А. Амонашвили, может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложена в самой природе человека. Их следует улавливать и поддерживать, на них надо опираться, а не стремиться их подавить, пытаться жёстко регламентировать естественную активность детей, и направить её в русло, определяемое учителем.

Реализовать гуманную педагогику в практике образования можно лишь в том случае, утверждает Ш.А. Амонашвили, если все компоненты учебно-воспитательного процесса будут переосмыслены сквозь призму присущих ей принципов. Эти принципы требуют устроить окружающий мир и педагогический процесс таким образом, чтобы в них:

- ребёнок познавал и усваивал истинно человеческое;
- познавал себя как человека;
- проявлял свою истинную индивидуальность;
- находил общественный простор для развития своей истинной природы;
- его интересы совпадали с общечеловеческими интересами;
- были нейтрализованы источники, способные провоцировать ребёнка на асоциальные действия и поступки.

Хотя Ш.А. Амонашвили и подчёркивает, что гуманная педагогика может и должна использовать для решения собственных задач все пригодные элементы авторитарно-императивной педагогики, он, по существу, абсолютно их противопоставляет, доказывая полную несостоятельность, непродуктивность и даже античеловечность последней. Ставя вопрос о необходимости педагогического плюрализма и критикуя советскую эпоху за то, что она не несла в себе альтернативных вариантов теории и практики образования в силу глубоко идеализированного разделения педагогики на «самую передовую» советскую и «реакционную» буржуазную, сам Ш.А. Амонашвили такой конструктивной альтернативы не даёт. Выделенные им парадигмы образования и в своих названиях — гуманная и авторитарно-императив-

ная, и в своих содержательных характеристиках ориентированы на оценку, располагающую не к их продуктивному диалогу, а к конфронтации и обличению, что соответствует духу большинства развернувшихся в нашей стране в перестроечное и постперестроечное время дискуссий вокруг состояния, а позднее и наследия советской педагогики.

В то же время Ш.А. Амонашвили предлагает концептуальную парадигмально обоснованную схему, которая может весьма успешно использоваться при анализе историко-педагогического процесса. Она позволяет достаточно чётко выделить, поляризовать и проследить в их развитии и взаимодействии гуманистическую (гуманную) и авторитарную (авторитарно-императивную) традиции (тенденции) в теории и практике образования. Водораздел между этими традициями прежде всего проходит по линии обращённости педагога к природе ребёнка, к её реальному учёту (или не учёту) при конструировании и осуществлении воспитания и обучения, т.е. в рамках антропологического измерения историко-педагогического процесса.

Другую типологию педагогических парадигм предлагает *Е.А. Ямбург*<sup>4</sup>. Он строит её не только на иных основаниях, чем Ш.А. Амонашвили, но и в иной логике — не противопоставляя выделенные базовые модели образования как «хорошие» и «плохие», «правильные» и «неправильные» а по принципу взаимодополнения.

---

<sup>4</sup> *Ямбург Е.А.* Школа для всех. Адаптивная школа (Теоретические основы и практика реализации). М., 1996.

Предельно обобщённые педагогические парадигмы Е.А. Ямбург отождествляет с двумя основными философиями образования, которые, по его мнению, определяют стратегические цели теории обучения и воспитания, задают парадигмы мышления и детерминируют характер решения обобщённых педагогических проблем. Он говорит о когнитивной и личностной философиях образования и рассматривает соответствующие им способы организации и реализации учебно-воспитательного процесса.

Парадигма когнитивной педагогики центрирована на интеллектуальном (когнитивном) развитии ребёнка, сквозь призму которого она пытается решать большинство проблем обучения и воспитания. Соответствующая ей модель образования, утверждает Е.А. Ямбург, ориентирует школу на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке результаты, селекцию детей по уровню способностей, отбор многообещающих детей с их последующим углублённым обучением с помощью технологий, обеспечивающих развитие их креативности, а также детей, которые нуждаются в компенсационном и коррекционном режимах обучения.

Когнитивная педагогика позволяет готовить ребёнка к жестким требованиям современного общества, соотносить организацию его развития не столько с реализацией его уникальной индивидуальности, сколько с заранее определёнными нормативами, выведенными из социальной целесообразности и детерминированными социокультурными обстоятельствами и перспективами жизни человека.

К сожалению, отмечает Е.А. Ямбург, в практике работы отечественной школы часто реализуется некогнитивная, «зуновская» педагогика, направленная на безмерное расширение и углубление учебных программ, закладываящая в головы учеников знания, умения и навыки без учёта «побочных» эффектов, связанных с подрывом психосоматического здоровья детей. По существу, «зуновскую» педагогику он рассматривает как негативную форму когнитивной педагогики.

В настоящее время, по мнению Е.А. Ямбурга, на Западе и в России вектор педагогического поиска направлен от когнитивной парадигмы образования к личностной, или «аффективно-эмоционально-волевой», влияние которой начинает заметно усиливаться сначала XX в. Парадигма личностной педагогики переносит центр тяжести с интеллектуального на эмоциональное и волевое развитие человека. Основной ценностью она провозглашает развитие личности в процессе образования, придавая большое значение спонтанному, естественному развитию ребёнка.

Парадигма личностной педагогики рассматривает ученика как личность, которая сама может и должна с помощью учителя выбрать тот путь образования, который поможет именно ей достичь наилучших результатов. При таком подходе оказывается, что во многих случаях нормы и требования, предъявляемые к учащимся в процессе обучения, не могут быть жёстко фиксированными. От педагога требуется внимательное наблюдение за личностным ростом и развитием детей, постоянный учёт их индивидуальных интересов и проблем, определение на этой основе целей образования, путей и средств их осуществления.

Е.А. Ямбург настаивает на невозможности безоговорочного принятия «в чистом виде» ни когнитивной, ни личностной парадигм образования. Он подчёркивает целесообразность признания педагогического плюрализма, гармонизации различных подходов, межпарадигмальной кооперации, открытости к коммуникации, ориентированности на потребности ребёнка и общества одновременно. Когнитивная и личностная парадигмы образования, утверждает Е.А. Ямбург, по сути, обозначают полюса планеты, именуемой личностью. Жизнь на полюсах возможна, но она требует огромных дополнительных затрат и усилий, а потому не является оптимальной формой организации образования. Более того, в каждом конкретном случае сочетание когнитивного и личностного подходов может быть различным и должно тщательно продумываться, обосновываться и соответствующим образом технологически обеспечиваться.

В истории педагогики когнитивная и личностная парадигмы сосуществуют, взаимодействуют, противостоят и дополняют друг друга на протяжении веков и тысячелетий. В европейской традиции уже Сократ во второй половине V в. до н.э. обосновывал и практически реализовывал когнитивный подход к организации образования. По словам его ученика Ксенофонта, Сократ утверждал, «что и справедливость, и всякая другая добродетель есть мудрость. Справедливые поступки и вообще все поступки, основанные на добродетели, прекрасны и хороши. Поэтому люди, знающие, в чём состоят такие поступки, не захотят совершить никакой другой поступок вместо такого, а люди незнающие не могут их совершать, и даже если пытаются совершить, то впадают в ошибку»<sup>5</sup>. Стоя на позициях безусловного рационализма, Сократ связывал добродетель с истинным знанием. Эта когнитивная по своему содержанию установка определила суть его просветительских взглядов и легла в основу наиболее влиятельной европейской педагогической традиции. Согласно этой установке посредством образования, приобщения человека к истинному знанию его можно сделать мудрым, добродетельным, добиться от него нравственного поведения. Эту линию развивал во второй половине XVII в. Д. Локк, а в начале XIX столетия блестяще обосновывал И. Герbart. Её резко критиковал в середине XVIII в. Ж.-Ж. Руссо. Противостояние парадигм когнитивной и личностной педагогики усилилось на рубеже XIX–XX вв. и продолжало нарастать на протяжении XX столетия. И хотя личностную модель разрабатывали и пропагандировали такие выдающиеся теоретики и практики образования, как Д. Дьюи, К.Н. Вентцель, М. Монтессори, А. Нил, К. Роджерс и другие, в массовой педагогической практике продолжают господствовать когнитивные подходы.

---

<sup>5</sup> *Ксенофонт*. Воспоминания о Сократе // Сократические сочинения. СПб., 1993. С. 132.

Следует отметить, что ни Ш.А. Амонашвили, ни Е.А. Ямбург не ставили перед собой задачу парадигмально осмыслить педагогическую реальность во всей её полноте. Обосновывая предлагаемые типологии парадигмальных моделей образования, они прежде всего стремились концептуализировать современную педагогическую реальность, её непосредственные истоки и обозримые перспективы, а отнюдь не проанализировать все её бесконечное историческое многообразие, хотя и создавали для решения этой более широкой задачи важные теоретические предпосылки.

Решить указанную задачу попыталась *И.А. Колесникова*, предложившая свой вариант типологии педагогических парадигм<sup>6</sup>. В её классификации «педагогическая парадигма» характеризует типологические и смысловые границы существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия.



По мнению И.А. Колесниковой, индикаторами парадигмальной принадлежности педагога являются, во-первых, его мировоззрение, определяющее понимание природы человека и закономерностей его развития; во-вторых, смысловые доминанты профессионального бытия и целевые установки учебно-воспитательной деятельности; в-третьих, ориентация и истоки формирования системы профессионально-педагогических ценностей и критериев оценки и, наконец, в-четвертых, характер взаимодействия участников педагогического процесса.

Историко-генетический анализ, отмечает И.А. Колесникова, позволил ей на протяжении развития всего мирового педагогического процесса обнаружить наличие трёх возникших в разное время парадигмальных пространств. Этим «пространствам» соответствуют педагогические парадигмы традиций, научно-технократическая и гуманитарная.

Генетически самой древней, по мнению И.А. Колесниковой, является педагогическая парадигма, которую она называет парадигмой традиции (а в более ранних работах — эзотерической парадигмой). Эта парадигма соответствует модели образования, органично вплетённой в традиционный уклад жизни людей, и базируется на образцах воспитания и обучения, которые сами являются составными элементами традиции как наиболее устойчивой, стабилизирующей составляющей механизма социального наследования. Традиция ориентировала людей на необходимость вписаться в окружающий их природный и социальный мир, на безусловное принятие опыта предшествующих поколений, созданных предками образцов и норм духовной и предметно-практической деятельности. Она давала людям необходимые для жизни средства, в том числе и собственно педагогические.

В пространстве традиций формировался эзотерический тип миропонимания, базирующийся на признании в той или иной конкретной форме существования вечной, абсолютной, неизменной *Истины*, перед которой все обретают равенство. Подлинное *Учение* оказывалось *Путём*, ведущим к *Истине*, которой нельзя научить, но к которой можно приобщиться посредством напряжённой индивидуальной, внутренней работы с помощью мудрого *Учителя*. От ученика требовалось абсолютное беспрекословное подчинение *Учителю*, который руководил его физическим, психическим, нравственным развитием, готовил его к восприятию *Истины Откровения*, во многом интуитивному, к постижению вечного *Абсолюта*.

Генетически более поздней, чем парадигма педагогики традиции, но более привычной и понятной для нас является, по мнению И.А. Колесниковой, научно-технократическая парадигма образования. Она базируется на ценностных представлениях о существовании объективной истины, которые строятся на конкретно-историческом, доказанном, научно обоснованном и практически апробированном знании. Это знание обезличено, усреднено, ограничено рамками научно-технического прогресса, и чем дальше, тем быстрее оно устаревает.

Научно-технократическая парадигма обращает педагога к объективной реальности, заставляя именно из неё, а не из конкретного человека, черпать основные ценности и смыслы. Объективное, точное знание и чёткие правила его передачи ученику становятся главной профессиональной ценностью учителя, который оценивает результаты воспитания и обучения в жёсткой логике системы бинарных оппозиций «знает — не знает», «умеет — не умеет», «воспитан — не воспитан». При этом учитель всегда ориентируется на внешние, объективно заданные эталоны, нормы, стандарты, с которыми сверяется уровень обученности и воспитанности. Сам результат педагогической деятельности оказывается существующим лишь постольку, поскольку существует его идеальный стандартизированный прогноз.

И.А. Колесникова подчёркивает, что в рамках парадигмы научно-технократической педагогики взрослый всегда является носителем эталонного знания и поведения и поэтому взаимодействует с ребёнком в режиме информационного сообщения, монолога. Его важней-

шей задачей оказывается поиск алгоритмов, позволяющих «заводить» эталонное содержание образования в сознание и поведение ребёнка и обеспечивающих их полное и точное воспроизведение. Стремясь к достижению этого результата, учитель часто оставляет без внимания ту физиологическую, психологическую, нравственную цену, которую за него платит ученик. При этом не только ребёнок становится средством достижения эталонного результата, но и учитель оказывается средством обучения и воспитания, трансляции информации и формирования должного поведения.

В отличие от двух рассмотренных типов педагогических парадигм гуманитарная парадигма образования, связанная, по мнению И.А. Колесниковой, с именами Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, Д. Дьюи, В.С. Библера, формировалась по мере реализации стремления человечества проникнуть в глубины субъективного мира. В её рамках основной педагогической ценностью становится конкретный человек с его уникальным внутренним пространством и индивидуально-специфическим процессом познания, что определяет приоритетную значимость субъективированного, персонифицированного, индивидуально окрашенного знания, всегда имеющего автора.

Педагогический процесс гуманитарного типа диалогичен, богат импровизацией, свободен от однозначной нормативной истины. Результат информационного общения в его рамках оценивается в системе «да — да» по принципу взаимообогащения за счёт пересечения субъективных миров его участников. Для учителя оказывается значимым каждый ученик в любом его состоянии, ибо для него важны не конкретное знание или качество опыта, а стоящие за ними переживания, отношения, оценки, вектор индивидуального развития, уникальный жизненный путь. Ценностно-смысловое равенство взрослого и ребёнка определяет субъектно-субъектный характер складывающихся между ними взаимоотношений и предъявляет особые требования к их коммуникативной культуре. Одной из центральных проблем гуманитарной педагогики становится необходимость решения задачи, связанной с вовлечением ребёнка в процесс самостоятельного поиска истины.

Таким образом, И.А. Колесникова, в отличие от Ш.А. Амонашвили и Е.А. Ямбурга, преодолевает бинарное противопоставление двух педагогических парадигм и выделяет три типологические модели. Вместе с тем в её схеме, как и у Ш.А. Амонашвили, прослеживается стремление развести «хорошие» и «плохие» парадигмальные модели образования. Так, парадигма педагогики традиции представлена окрашенной в романтико-экзотические тона, парадигма научно-технократической педагогики — в негативные антиличностные, а гуманитарной — в подчёркнуто позитивные гуманистические тона. Отстаивая идею межпарадигмального характера педагогической реальности в рамках предложенного ей варианта типологии педагогических парадигм, И.А. Колесникова крайне критически относится к другим подходам к типологии базовых моделей образования, имеющихся в современной литературе, обвиняя их авторов во «вкусовщине» и ограниченности.

О.Г. Прикот выделяет пять научно-педагогических парадигм — естественнонаучную, технократическую, эзотерическую, гуманистическую и полифоническую<sup>7</sup>. Он опирается на классический парадигмальный подход Т. Куна в интерпретации С. Грофа, который писал: «В широком смысле парадигма может быть определена как набор убеждений, ценностей и техник, разделяемых членами данного научного сообщества»<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СПб., 1998.

<sup>8</sup> Гроф С. За пределами мозга /Пер. с англ. М., 1993. С. 19–20.

Естественнонаучная парадигма, по мнению О.Г. Прикота, строится на субъектно-объектных отношениях между исследующим и исследуемым, предполагает обязательное наличие проверяемых гипотетических построений, определение специальных условий экспериментальной работы и экспериментальной проверки гипотетических построений, обобщение экспериментальных данных и построение на этой основе теоретических положений. Истинным в данной научно-педагогической парадигме оказывается то, что может быть экспериментально проверено. Этой парадигме, утверждает О.Г. Прикот, соответствуют

педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо, изложенные им в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании».

Технократическая парадигма также, как правило, базируется на субъектно-объектных отношениях между исследующим и исследуемым. В рамках её реализации предполагается проведение анализа потребностей в продукте, построение прогностической модели объекта (проектирование объекта-изделия с необходимыми параметрами и характеристиками), классификация смоделированного объекта и «погружение его в действительность» (т.е. поиски его аналогов среди уже существующих объектов с похожими свойствами базовых параметров и характеристик) и, наконец, изготовление объекта с заданными значениями параметров и характеристик, наилучшими в существующих условиях действительности. Истинным в парадигме технократической педагогики считается целесообразное. По мнению О.Г. Прикота, эта парадигма нашла своё воплощение в концепции Г.П. Щедровицкого, изложенной им в коллективной книге «Педагогика и логика» (М., 1993).

Парадигма гуманистической педагогики строится на субъектно-субъектных отношениях изучающего и изучаемого. Она предполагает диалог в качестве базовой формы коммуникации и базового исследовательского метода. Сам исследовательский процесс заключается в поиске уникальных, не поддающихся экспериментальной проверке и (или) классификационным процедурам истин и смыслов. Практическая исследовательская работа ориентируется на постоянное действительное чередование ролей исследователя и исследуемого, учителя и ученика. Истинным в гуманистической парадигме оказывается то, что составляет ценностные основания для самоопределения любого субъекта педагогического процесса. Эта парадигма, по мнению О.Г. Прикота, нашла своё воплощение в педагогической концепции Я. Корчака, изложенной им, в частности, в книге «Как любить ребёнка».

Эзотерическая парадигма, согласно точке зрения О.Г. Прикота, основывается на объектно-объектном отношении учителя и ученика, исследующего и исследуемого. Он обращает внимание на то обстоятельство, что в контексте рассматриваемой парадигмы учитель (исследующий), как правило, является лишь транслятором *Истины* и часто, как и ученик (исследуемый), не играет сущностно активной роли в педагогической коммуникации. В рамках эзотерической парадигмы исследовательский процесс строится таким образом, что в нём вывод предшествует процедуре доказательства, сущность исследовательской процедуры сводится к описанию и рефлексии пути постижения *Абсолютной Истины*, а также присутствует парадоксальность с точки зрения формальной, исследовательской и коммуникативной логик. Истинно здесь оказывается то, что есть вечная, неизменная, непреходящая *Абсолютная Истина*. Эзотерическую парадигму образования О.Г. Прикот иллюстрирует буддистски ориентированной педагогической концепцией, изложенной Ч. Тругпой в его книге «Преодоление духовного материализма. Миф свободы. Шамбала. Священный путь воина» (Киев, 1993).

И, наконец, рассматривая полифоническую парадигму, О.Г. Прикот пишет, что она характеризуется «полифоничностью», «неслиянностью», «параллельностью в отношениях симфонических личностей», активно действующих в едином педагогическом пространстве. Для неё основным коммуникативным средством, предусматривающим сосуществование ценностных оснований всех основных парадигм, проявления которых наблюдаются в современной педагогической действительности, является полилог.

Полифонической парадигме присущ «холизм» как обязательное равноправное действие всех субъектов педагогического и исследовательского процесса, направленное прежде всего на их адекватное, ценностное самоопределение, реализацию их устремлений и желаний. Для нее обязательно наличие «постулата выбора», когда главным для субъекта педагогической деятельности является не сам выбор ведущей парадигмы профессиональной жизнедеятельности, а понимание (ощущение) возможности такого выбора. О.Г. Прикот подчёркивает, что для субъектов, действующих в логике, задаваемой полифонической парадигмой, истина в известной мере оказывается ситуативной и зависящей от результата полипарадигмального самоопределения участников педагогического процесса. В качестве концепции, адекватной

базовым критериям парадигмы полифонической педагогики, О.Г. Прикот приводит педагогику отождествления, разработанную им и изложенную в книге «Педагогика отождествления и педагогическая системология» (СПб, 1995).

В парадигмальной типологии моделей образования, разработанной О.Г. Прикотом, явно прослеживается ориентация на научно-педагогическую деятельность. При этом он справедливо отмечает многомерность связи между педагогической наукой и практикой, которая приобретает полипарадигмальный характер. Будущее образования О.Г. Прикот прежде всего связывает с распространением парадигмы полифонической педагогики, которая, по его мнению, в наибольшей степени соответствует полипарадигмальному характеру современной педагогической действительности. В то же время выделенные О.Г. Прикотом парадигмы являются эффективным инструментом анализа событий педагогического прошлого, позволяющим их типологизировать и систематизировать.

Рассмотренные варианты типологий педагогических парадигм, предложенные Ш.А. Амонашвили, И.А. Колесниковой, О.Г. Прикотом, Е.А. Ямбургом, позволяют представить различные варианты сочетания базовых моделей образования в различных плоскостях их соотношения, обозначить крайние полюса негатива и позитива в организации учебно-воспитательного процесса, наметить перспективы его оптимизации в современных условиях. В своём единстве, дополняя друг друга, они являются эффективным инструментом анализа педагогической реальности прошлого и настоящего, а также моделирования её перспективных форм.

Раскрывая с большей или меньшей полнотой социокультурную детерминированность рассматриваемых педагогических парадигм, никто из указанных авторов, за исключением Е.А. Ямбурга, не пытается представить выделенные базовые модели образования в системе отношений их взаимодополнительности. Авторы стремятся показать их взаимообусловленность и взаимную необходимость с исторической, а не с содержательно-педагогической точки зрения, с точки зрения взаимной компенсации неизбежной ограниченности любой модели образования при решении проблемы организации воспитания и обучения целостного разностороннего человека.