

# Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования

Григорий Борисович Корнетов — первый проректор Университета РАО, директор педагогических наук, профессор.

## Модели образовательного процесса и их парадигмальное оформление

История и теория педагогики свидетельствуют о том, что *целенаправленно организованный процесс образования человека строился и строится на различных основаниях, имеет различные цели и способы их осуществления*. Это выражается как в многообразии форм конкретных педагогических действий и отношений, так и в практически необозримом множестве педагогических систем, концепций, теорий, технологий и методик. Попытки 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 свойствах<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Вып. 7 (19). М., 1991; Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. М., 1996.

Модель, понимаемая как «абстрагированное выражение основной сущности объекта»<sup>2</sup>, фактически рассматривается, по словам американского науковед М. Вартовского, как конструкция, в которой мы располагаем символы нашего опыта или мышления таким образом, что в результате получаем систематизированную репрезентацию этого опыта и мышления как средства их понимания или объяснения другими людьми<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М., 1987. С. 360.

<sup>3</sup> Вартовский М. Модели. Репрезентация и научное понимание: Пер. с англ. М., 1988. С. 1.

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 поднимает вопрос о необходимости выделения 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 групп базовых моделей образования, построенные по различным основаниям, 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** 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. Предва-

ряющая типологизацию задача исследователя заключается, по словам М.А. Барга, «в том, чтобы, прежде чем приступить к членению единого... определить ту связь, которая выступает как системообразующая и окрашивает всю совокупность других связей, наделяя каждую из них «значением» в этой системе»<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Барг М.А. Категории и методы исторической науки. М., 1984. С. 218.

Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определённая педагогическая парадигма.

В переводе с древнегреческого слово *парадигма* означает *образец*. В философию науки это понятие ввёл позитивист Г.Бергман, однако широкое распространение оно получило после выхода в свет в 1962 г. книги американского науковед Т. Куна «Структура научных революций». Т. Кун под парадигмой понимал «признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений»<sup>5</sup>. Развивая идеи Т. Куна, С. Гроф пишет о том, что «в широком смысле парадигма может быть определена как набор убеждений, ценностей и техник, разделяемых членами научного сообщества»<sup>6</sup>. В отечественной науке, по мнению некоторых авторов, «парадигма в педагогике (педагогическая парадигма) — это устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определённый стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач»<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Кун Т. Структура научных революций: Пер. с англ. М., 1977. С. 11.

<sup>6</sup> Гроф С. За пределами мозга: Пер. с англ. М., 1993. С. 19—20.

<sup>7</sup> Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов н/Д, 1999. С. 217.

*Педагогическую парадигму образования* в дальнейшем будем трактовать как *совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии*. Рассматриваемые далее педагогические парадигмы концептуально осмысливают определённые базовые модели образования, описывая и интерпретируя их с педагогической точки зрения в качестве модели педагогического процесса в терминах и понятиях педагогики как особой отрасли научного знания.

В последнее десятилетие в отечественной научной литературе неоднократно предпринимались попытки выделения и обоснования базовых моделей образования (хотя сам этот термин не использовался), а также осуществления их парадигмально-педагогической типологии. Необходимость этого обусловливается объективной потребностью в упорядочении и систематизации педагогического знания о существующих путях и способах организации учебно-воспитательного процесса. Кроме того, эти попытки во многом стимулировались всё более настойчиво заявляющей о себе объективной необходимостью в выработке системы координат, позволяющей ориентироваться в практически бесконечном многообразии педагогических систем, концепций, теорий, технологий, методик прошлого и настоящего.

Различные авторы создавали и создают парадигмально-педагогические типологии базовых моделей образования, опираясь на различные основания, высвечивая различные грани педагогической реальности. В последнее время заметно усилилась тенденция к созданию типологий, которые жёстко не привязываются к определённым конкретно-историческим социокультурным условиям возникновения и существования моделей образования, а позволяют их рассматривать на протяжении длительных периодов времени, применительно к различным эпохам и культурам. Рассмотрим варианты типологий, предложенных в середине и во второй половине 1990-х гг. Ш.А. Амонашвили, И.А. Колесниковой, О.Г. Прикотом, Е.А. Ям-бургом. Критерием их отбора стали чёткая парадигмальная определённость и универсальность, понимаемая как возможность охвата и интерпретации всего многообразия педагогической реальности различных эпох и культур.

## Парадигмы авторитарно-императивной и гуманной педагогики (подход Ш.А. Амонашвили)

Анализируя позицию Ш.А. Амонашвили, в центре внимания которого находятся авторитарно-императивная и гуманная педагогика<sup>8</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 остаётся) активнейшим участником этих дискуссий, поэтому его точка зрения полемически заострена.

<sup>8</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 второго 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, 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 появляется нежелание учащихся образовываться в соответствии с императивами и требованиями педагогов, происходит превращение их в непослушных строптивцев, потерявших охоту учиться. Воспитание и обучение оказываются оторванными от жизни детей, от их реальных интересов и поэтому отторгаются ими, вызывают сопротивление и неприятие.

Следствием этого, по мнению Ш.А. Амонашвили, выступает тот факт, что авторитарно-императивная педагогика исходит из невозможности осуществления образования без принуждения, что неизбежно порождает насилие по отношению к детям. Важнейшая задача авторитарно-императивной педагогики — 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 её, решает поставленные им задачи по воспитанию и обучению.

Главным для авторитарного педагога, подчёркивает Ш.А. Амонашвили, оказывается внешняя цель образования, а не сам ребёнок. Пытаясь эту цель достичь, учитель опирается на незыблемые педагогические установки и требования, нивелирующие индивидуальные особенности детей. Ребёнок как бы отчуждается от участия в выстраивании 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 практику массовой советской школы. Реальной же альтернативой, по его мнению, выступает педагогика сотрудничества<sup>9</sup>, представляющая собой один из вариантов гуманной педагогики, которая по самой своей сути противостоит авторитарно-императивной.

<sup>9</sup> См: Педагогика сотрудничества // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997; Амонашвили Ш.А. Педагогика сотрудничества: гуманизация педагогического процесса // Перспективы. 1990. № 4.

**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 максимально полно согласовывать педагогическую организацию развития ребёнка с его собственными намерениями. 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 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, пытаясь 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-императивная — 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.*

## **Парадигмы когнитивной и личностной педагогики (подход Е.А. Ямбурга)**

Другую типологию педагогических парадигм предлагает **Е.А. Ямбург**. Он строит её не только на иных основаниях, чем Ш.А. Амонашвили, но и в иной логике — не противополо-

ставляя выделенные базовые модели образования как «хорошие» и «плохие», «правильные» и «неправильные», а по принципу взаимодополнения.

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 педагогических проблем. Он говорит о когнитивной и личностной философиях образования и рассматривает соответствующие им способы организации и реализации учебно-воспитательного процесса<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная школа (Теоретические основы и практика реализации). М., 1996; Ямбург Е.А. Педагогическая философия адаптивной школы // Мир образования, 1996. № 6.

*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 жёстким 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, закладывающая 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, влияние которой начинает заметно усиливаться с начала XX в. *Парадигма личностной педагогики переносит центр тяжести с интеллектуального на эмоциональное и волевое развитие человека. Основной ценностью она провозглашает развитие личности в образовании, 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 обучении, 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 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>11</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>11</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 всё её бесконечное историческое многообразие, хотя и создавали для решения этой более широкой задачи важные теоретические предпосылки.

### **Парадигмы педагогики традиции, научно-технократической и гуманитарной педагогики (подход И.А. Колесниковой)**

Решить указанную задачу попыталась И.А. Колесникова, предложившая свой вариант типологии педагогических парадигм<sup>12</sup>. В её классификации *«педагогическая парадигма» характеризует типологические и смысловые границы существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия.*

<sup>12</sup> Колесникова И.А. История мировой педагогической культуры как область научного познания и учебная дисциплина // Современные проблемы истории образования и педагогической науки. М., 1994. Т. 1;

Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и парадигмы // Педагогика, 1995. № 6; Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. СПб, 1999.

По мнению И.А. Колесниковой, индикаторами парадигмальной принадлежности педагога выступают: 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-четвёртых, 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 традиции, научно-технократическая и гуманитарная.

Генетически самая древняя, по мнению И.А. Колесниковой, — педагогическая парадигма, которую она называет *парадигмой традиции* (а в более ранних работах — эзотерической парадигмой). *Эта парадигма соответствует модели образования, органично впле-*

тённой в традиционный уклад жизни людей, и базируется на образцах воспитания и обучения, которые сами выступают 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 традиции 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, 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 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 выступает носителем эталонного знания и поведения и поэтому взаимодействует с ребёнком в режиме информационного сообщения, монолога. Его важнейшей 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, имеющимся в современной литературе, обвиняя их авторов во «вкусовщине» и ограниченности.

### **Парадигмы естественнонаучной, технократической, эзотерической, гуманистической и полифонической педагогики (подход О.Г. Прикота)**

**О.Г. Прикот** выделяет пять научно-педагогических парадигм — естественнонаучную, технократическую, эзотерическую, гуманистическую и полифоническую<sup>13</sup>. Он опирается на классический парадигмальный подход Т. Куна в интерпретации С. Грофа. При этом О.Г. Прикот особо подчёркивает необходимость его адаптации применительно к специфике педагогической науки, имея в виду её полипарадигмальный характер, выражающийся в сосуществовании и взаимодействии различных парадигм образования.

<sup>13</sup> Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб, 1995; Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СПб, 1998.

**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) класси-*

фикационным 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, выступает 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 неё обязательно наличие «постулата выбора», когда главным для субъекта педагогической деятельности становится 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 в наибольшей степени соответствует полипарадигмальному характеру современной педагогической действительности. В то же время выделенные О.Г. Прикотом парадигмы — лишь эффективный инструмент анализа событий педагогического прошлого, позволяющий их типологизировать и систематизировать.

## **Выводы**

*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 организации воспитания и обучения целостного разностороннего человека.**

## **Литература**

*Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

*Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.* Научно-педагогические парадигмы: история и современность // Современные проблемы истории образования и педагогической науки. М., 1994. Т. 1.

*Колесникова И.А.* Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии. СПб, 1999.

*Корнетов Г.Б.* Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. М., 1996.

*Корнетов Г.Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3.

*Прикот О.Г.* Лекции по философии образования. СПб, 1994.

*Ямбург Е.А.* Школа для всех: Адаптивная школа (Теоретические основы и практика реализации). М., 1996.