

## **ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ**

Анализируется полипарадигмальность в сфере образования как закономерное явление в связи с отсутствием объяснения современной полипарадигмальности образовательной теории и практики в рамках категорий необходимости и достаточности. Исследуется возможность в рамках синергетического подхода к истории культуры объяснить полипарадигмальность в образовании, раскрыть закономерный характер нелинейного процесса возникновения, сосуществования и конкуренции различных образовательных парадигм в стабильные и нестабильные периоды развития общества и культуры.

*полипарадигмальность образования, синергетика, образовательная парадигма, синтез и гармонизация парадигм, история культуры*

В последние годы в образовательном пространстве можно зафиксировать две тенденции. С одной стороны, имеет место большое разнообразие, в том числе появление новых конкурирующих между собой образовательных теорий и практик, представляющих разные образовательные парадигмы. При этом, как отмечает Ю.В. Громыко, «инновационное движение, разваливается на огромное число не согласующихся друг с другом взаимно погашающих и отрицающих друг друга образовательных инициатив»<sup>54</sup>. С другой стороны, настойчиво утверждается понимание объективной необходимости сохранения и построения единого системно организованного образовательного пространства<sup>55</sup>. Такая ситуация делает актуальным решение вопросов о природе сосуществования образовательных парадигм принципиально различной, а нередко и противоположной направленности, характера отношений и связей, а также о возможных основаниях поиска их совместимости и органического синтеза или гармонизации. Прежде всего, необходимо отметить, что само по себе явление полипарадигмальности в теориях и практике образования отнюдь не всегда трактуется сегодня как нечто вполне закономерное, то есть по природе своей как естественное и необходимое. Поэтому и нынешняя проявляющаяся и усилившаяся полипарадигмальность в сфере образования нередко рассматривается в

---

<sup>54</sup> Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск : Технопринт, 2000. С. 37.

<sup>55</sup> Наливайко Н.В., Паршиков В.И. Понятие «образовательное пространство» как условие системного анализа философии образования // Философия образования. 2002. № 4. С. 54–60.

модальности категорий вероятности и возможности, желаемой или «дозволенной» кем-то, то есть, скорее, как случайность, а не объективная необходимость и закономерность. «На наш взгляд, – пишет, например, И.Г. Фомичева, – реальна возможность замены универсальной и единственной парадигмы множественностью образовательных парадигм, имеющих право на сосуществование в общем пространстве, что дает возможность вести речь о полипарадигмальности современного образования»<sup>56</sup>. Приветствуя в целом такой подход, Е.Н. Шиянов и Н.Б. Ромаева особо подчеркивают специфику ситуации в педагогике, где, как они отмечают, «трактовка этой проблемы, в отличие от ее интерпретации в общей истории, не подразумевает обязательной сменяемости и однозначного противопоставления педагогических систем различной направленности. Данную точку зрения в настоящее время разделяет большинство ученых. Они допускают сосуществование различных парадигмальных установок (полипарадигмальности) в одних и тех же условиях школьного образования при определяющей роли одной из парадигм»<sup>57</sup>.

Скорее всего, на это повлияло некритическое осмысление функционирования и развития образовательной теории и практики в предшествующий, советский, период, когда исследователи не обращали должного внимания или совершенно не замечали сосуществования и в то непростое по общей социокультурной структуре время весьма различных по своим парадигмальным основаниям образовательных теорий и практик и истории их драматических взаимоотношений.

Вместе с тем можно отметить некоторые попытки обосновать закономерность современной полипарадигмальности в сфере образовательной деятельности ссылками на то, в частности, что процессы социализации и индивидуализации по сути своей ориентированы на объективно «различные парадигмальные установки (О.С. Газман, Е.Н. Шиянов, Г.Б. Корнетов)», а выбор педагогом той или иной парадигмы зависит «от уровня сформированности мотивации учения школьников (пассивные и активные установки на собственное интеллектуальное развитие) (В.Я. Пилиповский)»<sup>58</sup>, то есть произведен от некоторых заданных ограниченно-вариативных исходных условий образовательного процесса, с которыми педагоги вынуждены считаться в своей работе. При этом неясно, какие именно парадигмы следует считать закономерными, то есть необходимыми и достаточными, если рассматривать ситуацию с точки зрения реализации потребностей функционирования и развития культуры в целом в ту или иную историческую эпоху и в определенном регионе, а какие – нет. Требуются подходы, позволяющие искать ответы на такие вопросы.

---

<sup>56</sup> Фомичёва И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания // Педагогика. 2001. № 9. С. 12.

<sup>57</sup> Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика. 2005. № 9. С. 19.

<sup>58</sup> Там же. С. 20.

В последние десятилетия в развитии современного научного знания активно изучаются и используются ресурсы междисциплинарных и трандисциплинарных подходов, методологий, в частности, синергетики в ее социогуманитарных приложениях. «В настоящее время сложный научно-теоретический конструкт синергетики адаптируется к социально-гуманитарной проблематике не только в виде отдельных приложений ее принципов, а как целостная концепция, в рамках которой исследуются динамические процессы в обществе, интерпретация социальных изменений, нестационарные состояния, взаимопереходы разрушения и созидания социальных систем»<sup>59</sup>. В рамках данного теоретического и методологического принципа изучаются и разрабатываются, в частности, системно-синергетические концепции исторической динамики культуры (В.П. Бранский, М.С. Каган, А.П. Назаретян и др.), а также проблемы понимания и интерпретации современных процессов в культуре (Л.С. Горбунова, Л.П. Киященко, Я.И. Свирский, П.Д. Тищенко и др.)<sup>60</sup>.

Современный синергетический подход к изучению истории культуры открывает принципиально новые продуктивные возможности для понимания и объяснения логики развития образования, одновременного появления, становления и развертывания образовательных парадигм принципиально различной, в том числе и противоположной, ориентации, многообразных способов их взаимодействия: от прямого противостояния до различных типов синтеза как в прошлом, так и в настоящее время, а также для обоснованных прогнозов по поводу их дальнейшей судьбы.

Основные принципы изучения антропосоциокультурных систем, выделенные М.С. Каганом, имеют особое категориально-эвристическое значение также и для исследования объективной логики развития образовательных парадигм. Прежде всего, «в системном представлении человеческой деятельности и культуры структурная и функциональная плоскости исследования должны быть «скрещены» с плоскостью исторической как с органическим компонентом методологии системного исследования»<sup>61</sup>. При этом исторический аспект системного исследования культуры «предполагает, во-первых, выявление закономерности этих изменений, которые выражаются и в динамике взаимоотношений подсистем и элементов системы (в нашем случае – взаимоотношений ценностей и знаний, осмысления реальности и проектирования будущего, технического и эстетического потенциалов деятельности, утилитарности и игры и т.д.), и в хроноструктуре изучаемого процесса», а «во-вторых, изучение изменяющихся отношений системы со

---

<sup>59</sup> Астафьева О.Н., Добронравова И.С. Социокультурная синергетика в России и Украине: предметная область, история и перспективы // Постнеклассика : философия, наука, культура : коллектив. моногр. СПб. : Мирь, 2009. С. 639.

<sup>60</sup> Там же. С. 640.

<sup>61</sup> Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. Кн. 1. СПб., 2003. С. 57.

средой, в которой она функционирует и развивается (то есть отношений культуры и природы, культуры и общества, культуры и ее творца и творения – человека)»<sup>62</sup>.

При изучении эволюции образования как феномена культуры в рамках такого общего подхода появляется возможность понять и объяснить развитие, смену и взаимодействие образовательных парадигм, их преимущественную ориентацию на тот или иной тип бытия (природу, общество, человека, культуру, представленную в ее различных разновидностях, сторонах и формах) и показать внутренние структурные изменения в сфере образования как закономерные проявления, обусловленные тем, что образование всегда является органической частью и плоскостью сложных исторических процессов функционирования и развития культуры в целом. При этом общие принципы синергетического подхода к анализу процессов функционирования и изменения сложных саморегулирующихся систем, выдвинутые основоположниками и классиками синергетики (И.Р. Пригожин, Г. Хакен, С.П. Курдюмов), а именно: учет нелинейного характера развития, закономерной смены периодов относительной стабильности и упорядоченности в их существовании периодами хаоса, возникновение так называемых точек бифуркации или полифуркации, роль аттракторов, – должны быть скорректированы в связи со спецификой развития антропосоциокультурных систем. Это относится и к необходимости учета того обстоятельства, что выбор людьми оптимальной, с их точки зрения, траектории из ряда возможных в состоянии хаоса, когда происходит смена доминирующих образовательных парадигм, является в той или иной мере осознанным решением. Это относится и к тому, что роль случайности опосредствуется в антропосоциокультурных системах свободно принимаемыми решениями, но при этом необходимо учитывать различную меру свободной активности личности и роль общественной психологии, сказывающейся в реальном поведении и жизнедеятельности масс людей в рамках нелинейно движущейся истории. Это относится и к роли фактора духовной детерминации всей человеческой деятельности как целесообразно организованной и ценностно-ориентированной активности, включая и деятельность образовательную, что открывает в переходных состояниях от одного типа упорядоченности систем к другому, возможности многолинейного развития.

В нашем случае это должно приводить к пониманию и объяснению полипарадигмальности в сфере образования как вполне закономерного явления, то есть процесса исторического возникновения, сосуществования и конкуренции образовательных парадигм как различных вариантов поиска оптимальных форм организации образовательных процессов во времена переходных культурных эпох. В стабильные же периоды та или иная степень социальной структурной однородности или, напротив, разнородности общества и культуры в их определенную эпоху и в конкретном регионе в свою очередь заставляет признать вполне закономерным и объяснимым существование в образовании и

---

<sup>62</sup> Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. С. 58–59.

полипарадигмальности, и преимущественного при этом доминирования одной из парадигм. Этим можно объяснить существование периферийных для массовой практики и ограниченных в своих реальных возможностях попыток построения образовательной практики на иных альтернативных началах, как это проявилось, к примеру, в советскую эпоху в форме попыток построения моделей и систем «развивающего обучения», ориентированных как по ценностно-целевым характеристикам, так и по содержанию на формирование творческих способностей, развитие креативно-личностных начал в человеке, критического мышления, что явно противоречило доминирующей ориентации образования на ценности хотя и модифицированного, но традиционалистского по своей сути типа культуры.

С позиций синергетического подхода для понимания закономерности самого явления и конкретного состава полипарадигмальности в практике и теории образования не только сегодня, но и на протяжении всей истории его развития как феномена культуры и особого типа деятельности важно учитывать, что само противопоставление периодов порядка и хаоса как противоположных состояний процесса развития систем является специфически ограниченным и в определенной мере условным. Как отмечает М.С. Каган, «применительно к самым сложным системам – социокультурным – понимание этого усложнения взаимоотношений данных факторов заставляет признать, что здесь порядок и хаос не являются «чистыми» состояниями, сменяющимися друг друга, но сосуществуют

и сталкиваются на каждой ступени развития общества и культуры, меняется лишь доминанта, ибо при абсолютном порядке развитие бы вообще остановилось, а при абсолютном хаосе система разрушилась бы и ее развитие стало бы, следовательно, опять-таки невозможным»<sup>63</sup>.

Теоретические и практические попытки найти или построить некую единую новую «современную» парадигму, всецело охватывающую систему образования, которая должна прийти на смену прежней, также якобы единой и единственной, «традиционной», образовательной парадигме, имеют своим истоком именно упрощенные представления о функционировании и развитии образования как линейных и поступательных однонаправленных процессах. Если и представления о культурных эпохах в целом носят такой преимущественно линейный характер, то вполне логично они переносятся и на характеристику образовательных парадигм, присущих этим эпохам.

Принципы синергетического подхода к исследованию функционирования и развития сложных антропосоциокультурных систем требуют, напротив, признания закономерной нелинейности или, точнее, в большинстве случаев вариативной многолинейности этих процессов. В то же время требуется объяснение конкретных проявлений этой нелинейности. Чем объективно обусловлена современная, действительно имеющая место

---

<sup>63</sup> Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. С. 79.

полипарадигмальность образовательной практики, о которой говорят и пишут сегодня, множественность теорий и дисциплинарных матриц, на которые она опирается? И чем обусловлена неоднозначность, бинарность или полипарадигмальность образовательной практики и теории в прошедшие исторические социокультурные эпохи? Прежде всего

и в том и в другом случае тем, что само содержание культуры, которое должно быть унаследовано как в рамках механизмов стихийно протекающего образовательного процесса, так и в рамках специализированной целенаправленной социально организованной образовательной деятельности, не является однородным

и по внутреннему составу, и по своей преимущественной направленности либо на трансляцию и воспроизводство сложившихся традиционных отношений человека с природой, либо адекватно осознаваемых или превращенных форм его духовной культуры, либо социальных традиций, норм и правил поведения и действий, или же на развитие его творческого потенциала, креативных способностей

и личностных качеств. Поскольку в реальной совокупной социокультурной практике образования должны в той или иной мере наследоваться и воспроизводиться качества, потребности и способности, воспроизводящие в процессе онтогенеза человеческих индивидов данную историческую палитру, представляющую иногда весьма сложные культурные спектры, сложившиеся в филогенезе и являющиеся актуальными в данную эпоху, постольку система образования не может быть монопарадигмальной ни по содержательному составу, ни по своей функционально-целевой направленности.

Уже в первобытную эпоху в состав наследуемых культурных ценностей должны были включаться два весьма разнородных направления образования: с одной стороны, знания и умения прикладного практико-деятельностного, то есть «технологического», а потому реалистического содержания и характера, обеспечивающих выживание людей в борьбе с природой, и потому отчасти открытые к дальнейшему творческому совершенствованию и изменению, с другой стороны – представления мифологические, магические и фантазийные по своей природе, закрепляющие сложившиеся общественные традиции, воспринимаемые как незыблемые правила повседневного поведения и составляющие основу мировоззрения и ценностного отношения к миру. Однако, хотя это последнее, традиционалистское, «лично-отчужденное», социоцентристское начало в процессе синкретичной и стихийно протекающей неспециализированной «педагогической» практики в этих условиях, конечно, доминировало, но оно не было, тем не менее, единственным парадигмальным ее основанием, иначе человечество так и осталось бы навсегда в эпохе первобытности. Дальнейшее развитие человеческой деятельности и культуры в направлениях оседлого земледелия и кочевого скотоводства, а также появление смешанных их социокультурных форм должно было сопровождаться закономерным доминированием традиционалистских тенденций в практике

образования, обеспечивающих воспроизводство религиозно-мифологических форм общественного и индивидуального мировоззрения при подчиненном, но при этом жизненно важном значении трансляции и усвоения достижений практического разума и производственного опыта.

При этом и то, что было достигнуто в филогенезе культуры производства средств существования, и в ремесле, обслуживающем это производство, тоже в большей степени закреплялось традицией как способом наследования в соответствующей системе образования, нежели ориентировало на их совершенствование и связанное с ним развитие свободного творчества и индивидуальности. Длительное время доминирующими образовательными парадигмами здесь соответственно должны были стать те, которые обеспечивали подчинение новых поколений людей традиции и формировали у них вполне определенное мировоззрение и отношение к природе, обществу и человеку, воспроизводили данный тип традиционалистской культуры.

Если же обратиться к дальнейшей истории образовательных парадигм, рассматриваемых в контексте общей истории культуры, то обнаруживается, что факты появления и проявления в качестве доминирующих образовательных систем, действительно гуманистических, персонально ориентированных на развитие и поддержание креативной культуры человека как свободной личности, органично сочетающих при этом данную ориентацию с устремленностью на формирование достойных граждан, патриотически настроенных членов общества, были чрезвычайно редкими. Они формировались только в общем лоне доминирующего гуманистически- и креативно-ориентированного типа общей культуры, складывающейся в свою очередь в рамках демократических форм общественного устройства на основе развития культуры материального производства в рамках рыночных форм его организации. В качестве яркого исторического примера подобной педагогической системы обычно рассматривают образовательную практику, сложившуюся в некоторых (далеко не во всех) полисах Древней Греции. Понять ее появление как закономерный, а не случайный феномен действительно можно только в общем контексте изменения культурной и общественной доминанты. Однако и здесь необходимо видеть сложную и неоднозначную «полипарадигмальную» картину процессов образования и образовательной деятельности. С одной стороны, впервые в истории появляются формы собственно педагогической специализированной деятельности, культурные образцы ценностной и целевой ориентации образовательного процесса на формирование качеств человека, культурно развитого и способного к саморазвитию в русле общих идей «пайдеи», поэтому происходит освоение основ персоналистски понимаемой гуманистической культуры, складывается идущая от Сократа практика диалогического взаимодействия учителя и воспитателя с учениками и воспитанниками, развивающего у последних способности самостоятельного суждения и свободного ценностного выбора, «поскольку историческому наследованию подлежат нормы открытого типа, а

наследует их человек с его правом и волей быть героем<sup>64</sup>. С другой стороны, сохраняются и воспроизводятся содержание и форма образовательной практики, обеспечивающей трансляцию и усвоение традиционных элементов мифологического и религиозного мировоззрения, образцов поведения и деятельности, ограниченных нормами, унаследованными от предшествующей архаической эпохи. Своего рода промежуточной и «переходной» между этими двумя парадигмально противоположными образовательными концепциями и практиками стала парадигма, предложенная софистами. Как отмечает О.М. Ломако, «целью *пайдейи* софистов было воспитание внутренне свободной независимой личности, в чем и состоит их величайшая заслуга. Однако сами они не обладали той внутренней свободой и независимостью, которой хотели научить других»<sup>65</sup>. При этом «искусство софистов Сократ относит к присваивающим в отличие от творческих. Софисты ничего не творят, но занимаются тем, что словами и действиями подчиняют учеников своей власти»<sup>66</sup>. Не пробуждают они творческих интенций и у своих учеников. Напротив, «софисты готовы рассуждать обо всем, давать ответы на любые вопросы, будучи уверенны в своем праве прервать любое возражение. Притязание на знание не подвергается проверке на прочность, так как не принимается во внимание никакое несогласие. Заботясь лишь о превосходстве, софист заменяет рассмотрение вещи разбором соображений «за» и «против» и остается в сфере мнений. Софист сторонится диалога, его монологичная речь нацелена на уговаривание. Такая речь нуждается в признании сама по себе, безотносительно к истине. Она является риторикой – показом своего искусства красноречия на любом примере. Отличие диалектики от софистики состоит в том, что в диалоге происходит признание друг друга, исходя из притязания на соответствие предмету разговора»<sup>67</sup>. Можно сказать, что софисты в сфере образования демонстрировали противоречивое соединение целевых устремлений в воспитании молодежи на формирование ясности мысли и речи с методами, которые живо напоминают современные способы «убеждений» в рамках авторитарной или манипулятивной педагогики, где не проводится строгих различий между мнением и собственно знанием. В то же время «с точки зрения истории развития воспитания софисты суть необходимое явление, без которого немислимы ни Сократ, ни Платон. В диалогах Сократ всегда опирается на их понятия, но при этом отмечает и критикует их ошибки; и хотя он стремится к более высокой цели, однако отталкивается от сказанного ими»<sup>68</sup>. С позиций признания и оценки явления полипарадигмальности в эту

---

<sup>64</sup> Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. М. : Смысл, 2003. С. 41.

<sup>65</sup> Ломако О.М. Генеалогия воспитания: философско-антропологический анализ : дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2004. С. 210.

<sup>66</sup> Там же. С. 210–211.

<sup>67</sup> Там же. С. 211.

<sup>68</sup> Там же. С. 214.



эпоху и «для понимания сущности античного образования гораздо важнее следующий факт: воспитание и образование может осуществляться теперь по разным программам, появился выбор, а с ним и проблема выбора»<sup>69</sup>.

И «греческое чудо», и его римская модификация были объективно первыми социокультурными экспериментами, которые история человечества поставила на своем нелинейном пути развития в поисках оптимального способа самоорганизации. Что касается самой «римской модификации» этого типа культуры, то все острейшие внутренние противоречия, характерные для этапа преждевременного его появления, обнажились и проявились здесь, пожалуй, с наибольшей отчетливостью и силой. Говорить о доминировании образовательной парадигмы, ориентированной на свободное развитие индивидуальности в русле освоения культуры креативного мышления и деятельности здесь не приходится так же, как и о доминировании противоположной социоцентристской традиционалистской тенденции в образовании. Скорее, речь может идти именно о полипарадигмальности и острой борьбе противоположных парадигмальных подходов в образовании, как и в культуре в целом, что можно считать характерным для переходных эпох и что подтверждает сам их переходный характер в истории культуры в целом.

Полипарадигмальность в определенной мере является характерной чертой процессов образования и образовательной деятельности и в последующую культурную эпоху Средневековья. Однако здесь, как в эпохе преимущественной упорядоченности культуры, в то же время наблюдается и отмечается ее исследователями некое единство и внутренняя взаимосвязь, взаимовлияние и взаимозависимость социально разнородных субкультур: монотеистической религиозной, фольклорной и языческой по своему происхождению, светской аристократической и городской светской, имевшей в себе наибольший потенциал для дальнейшего развития и культуры в целом, создававшей некоторые предпосылки для появления впоследствии переходной эпохи Возрождения. Общим основанием для отнесения различных парадигм, моделей и систем образования, обеспечивающих в эту эпоху весьма длительное и устойчивое воспроизводство таких различных субкультур, к одному типу может служить то, что культура феодального общества в целом оказалась исторической модификацией традиционной культуры, индивидуальность же в средневековье «еще не искали не только в деревне, монастыре и замке, но и в городе»<sup>70</sup>. Это общее качество культуры средневековья не могло не отразиться и на формировании доминирующих в сфере образования методов педагогической практики, содержания и способах взаимодействия ее субъектов, считавших вполне обычными и даже полезными для воспитания и обучения прямые средства принуждения, к примеру, регулярные физические наказания. В то же время складывавшиеся здесь предпосылки появления новых образовательных

---

<sup>69</sup> Там же. С. 213.

<sup>70</sup> Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. С. 350.

практик и представлений об их педагогической организации, которые необходимо было все время защищать и отстаивать в борьбе с противоположными тенденциями, имели в своей основе элементы, связанные с развитием культуры цехового ремесленного производства, социальной организацией и утверждением прав сословия свободных горожан, и обеспечивающие, хотя медленный и слабый, прогресс в этих направлениях. Даже в такой консервативной среде, какой представляется средневековое монашеское сословие, вызревали некоторые предпосылки для формирования появившейся впоследствии знаниевой образовательной парадигмы, поскольку здесь происходило активное обращение к попыткам рационального понимания и трактовки священных текстов, а также и к утраченным ранее достижениям античной мысли и культуры, отраженным в источниках, ставших доступными в результате крестовых походов. Монастыри, таким образом, могли быть центрами научной и философской мысли при всем ее общем подчинении богословию. Феодалы в свою очередь, предпринимавшие некоторые усилия в сохранении и культивировании светских форм теоретического мышления и художественного творчества, могли способствовать своими указами тому, чтобы при монастырях создавались школы, вводилось обязательное обучение детей свободных горожан.

Таким образом, полипарадигмальность образовательных процессов обуславливалась наличием необходимости в воспроизводстве четырех основных ее субкультур, неравноценных и неравновесных в своем влиянии друг на друга и на общую картину культуры общества, являясь, кроме того, отражением как гетерогенности, неоднородности культуры феодального общества, так и внутренней неоднородности и противоречивости самих этих субкультур, вызревания в них предпосылок нового исторического типа культуры.

Возрождение и Реставрация, представлявшие собой разные пути перехода человечества к новому устойчивому типу культуры, уже в силу своей переходности не могли не породить ситуаций сосуществования и острой борьбы принципиально различных образовательных парадигм. При этом Возрождение как исторически совершенно особая культура переходного типа, создавшая прецедент органического синтеза противоположных принципов организации культуры, воспроизведения их в ходе продуцирования новых культурных форм, продемонстрировала возможности их гармонизации, а Реставрация явилась примером демонстрации вначале острого непримиримого конфликта, а затем и поиска компромиссного варианта их сосуществования и объединения.

Особый интерес в контексте исследования истории образовательных парадигм представляет культура Просвещения, уже самим названием подчеркивающая первостепенное значение, отводимое в ней процессам образования и образовательной деятельности. Вместе с тем и здесь мы не находим некоей единой образовательной парадигмы и единодушия в понимании природы и функционального назначения образовательного процесса, главного его содержания, средств и способов организации и осуществления, что вполне соответствовало сложной и противоречивой ситуации в культуре в целом. С

одной стороны, в это время получили свое заметное выражение принципиально новые культууроориентированные тенденции в понимании содержания образования, что объясняется их тесной связью с общим завершением перехода к культуре персоналистского типа, в которой система ценностей и правила поведения индивида вырабатываются в его рационально организованном взаимодействии с общественной средой. Просвещение понимается как распространение в обществе достижений, полученных в ходе прогресса человеческого разума, обеспечивающих, таким образом, «второе рождение» человеческого индивида в качестве культурного существа. С другой стороны, культууроориентированные образовательные практики не стали ведущими, поскольку и сама культура понимается в этот период нередко как некое продолжение и порождение естественных природных способностей человека. Поэтому и просвещение, понимаемое противоположным образом как природосообразный целенаправленный процесс выявления и раскрытия от природы наследуемых и заданных способностей и естественного предназначения индивида, становится предметом специального педагогического исследования,

в том числе и в форме художественного осмысления, как это было сделано в широко известном произведении Ж.-Ж. Руссо.

В сфере образования не могло не проявиться наличие в этой культурной эпохе эмотивистской оппозиции рационализму Просвещения, необходимости соотносить основанное на науках обучение и нравственно-эстетическое воспитание, которое традиционно и веками увязывалось с процессом формирования религиозного сознания. В то же время в противовес такому пониманию некоторые представители философии Просвещения начинают трактовать процесс формирования человека не как его религиозное, а как (по И.Канту) *нравственное воспитание*, что стало возможным, естественно, только в связи с общим философским осмыслением положения, существования и функционирования сферы человеческой нравственности как совершенно особой самостоятельной и независимой от существования и функционирования всех других сфер духовной и практической деятельности.

Все это можно рассматривать как свидетельство неоднородности и наличия полипарадигмальности образовательных теорий и практик уже внутри самого культурного течения, названного Просвещением. Поэтому вряд ли правомерно связывать эту культурную эпоху с какой-либо одной образовательной парадигмой или искать в ней истоки только одной из современных теорий и практик образования.

Неоднородность образовательных процессов с точки зрения его целей и задач становится еще более очевидной в эпоху капитализма. Достаточно вспомнить деление образования по целям и содержанию на «реальное» и «классическое», массовое и элитарное, государственно организованное светское и на добровольных началах – духовно-религиозное.

В условиях современной постперестроечной эпохи в России выдвижение и полемически обостренное противопоставление различных парадигмальных ориентаций и моделей образования становится вполне закономерным процессом, делающим не только явно заметным само явление полипарадигмальности, но и порождающим при этом необходимость поиска метаоснований для построения некоего единого образовательного пространства и для выработки общей стратегии развития.

Каким образом понимаются и трактуются возможности гармонизации и синтеза современных образовательных парадигм исследователями, специально обращающимися к этому вопросу? Е.А. Ямбург, один из немногих, кто предложил свою версию гармонизации современных образовательных парадигм применительно к практике школьного обучения и воспитания в качестве основных реально значимых образовательных стратегий, имеющих место в современной практике и в освящающих их теориях, выделил при этом когнитивно-информационную, или знаниевую, компетентностную, личностно-ориентированную и культурологическую, придав им статус парадигмальных. При этом компетентностная парадигма справедливо трактуется им как своеобразное продолжение «знаниевой», поскольку в условиях нарастающей лавины информации и ее быстрого устаревания она дает возможность сосредоточить усилия субъектов образовательного процесса на главном в ее содержании: ключевых компетенциях, позволяющих затем самостоятельно работать с любым потоком информации, усваивать новые конкретные знания и умения. В этой связи отмечается также появление новой коллизии, связанной с явной прагматической и утилитарной устремленностью в образовательном процессе в противовес прежней фундаментальности в освоении наук, присущей якобы знаниевой образовательной парадигме. Общим этим парадигмам противостоят две другие: личностно-ориентированная, поскольку она отличается от их социоцентристской нормативной устремленности своими ценностями и целями, связанными с формированием и наследованием персоналистского типа культуры, и культурологическая, нацеливающая участников образовательного процесса на освоение высоких духовных ценностей.

Чтобы затем попытаться как-то объединить и «гармонизировать» столь разные по своим стратегическим целям и задачам образовательные практики и стоящие за ними теории, Е.А. Ямбургу приходится несколько иначе трактовать образовательную парадигму, названную им культурологической. Во-первых, она объявляется содержательно пронизывающей все другие, поскольку и знания, и компетенции, и собственно развитые индивидуальные и личностные качества, если только иметь в виду действительно их, а не эгоцентристские индивидуальные проявления, произвол и воинствующий дилетантизм, являются достоянием культуры и продуктами ее усвоения. Во-вторых, культурологическая парадигма в силу ее ориентации на духовные и высшие ценности должна быть признана доминирующей. «Она наиболее полно выражает глубинные, конечные цели образования, позволяет подняться над сиюминутными, конъюнктурными соображениями, пусть даже и продиктованными честным прагматизмом... Таким образом, если мы

добиваемся построения целостного образовательного процесса на ценностных основаниях, культурологическую парадигму следует признать ведущей и доминирующей. Непризнание этого очевидного факта ведет как к искажению целей образования, так и к потере подлинной субъектности в педагогическом процессе»<sup>71</sup>. С последним утверждением трудно, на первый взгляд, не согласиться, в особенности культурологу. Однако, если обратиться к анализу предложенного автором пути и конкретным способам гармонизации образовательных парадигм с учетом явной двойственности трактовки самого содержания культурологической парадигмы – то узкого, то предельно широкого по собственно культурному наполнению, естественно возникают вопросы, обсуждение которых может стать полезным.

Что касается самого названия последней парадигмы, то она чаще всего понимается и сводится к тому, чтобы значительно увеличить роль и масштабы преподавания учебных предметов культурологического и гуманитарного циклов во всех типах учебных заведений. Между тем речь должна была бы идти об обеспечении в ходе образовательного процесса полноценного и разностороннего усвоения учащимися культуры во всех ее значимых проявлениях. Но даже если отвлечься от вопроса о названии данной образовательной парадигмы и остановиться на широком ее толковании, подчеркивающим роль образования как феномена культуры в целом, то создается впечатление, что речь здесь идет только о том, чтобы в образовательном процессе были по возможности, представлены все проявления культуры, которые необходимо и желательно было бы освоить современному человеку, чтобы он мог адекватно адаптироваться в социальной и природной среде и в свою очередь творчески, культурным образом воздействовать на ту и другую. Поэтому, на самом деле, есть смысл говорить не об особой культурологической парадигме, а об общей ориентации всего процесса образования и образовательной деятельности на полноценное воспроизводство и усвоение культуры, которая предстает на разных ступенях образования и в разных его предметных и метапредметных, профильных и общих модификациях различной как по уровням ее зрелости, так и по конкретному содержанию.

В рамках системно-синергетического подхода положительно ответить на вопрос о возможности гармонизации современных образовательных практик, освещающих их теорий и парадигм, можно только при условии выявления действительно существующей потребности в подобной гармонизации и, тем более, в синтезе объективной потребности в воспроизводстве целостности культуры, которая в той или иной мере должна быть обеспечена в ходе образовательного процесса. Очевидной в этой связи представляется, прежде всего, необходимость гармонизации знаниевой и компетентностной стратегий в построении образовательного пространства. Без определенного набора

---

<sup>71</sup> Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования // Учительская газета. 2004. № 14. С. 6–8.

предметных знаний и умений в определенных областях деятельности, в том числе и в деятельности учебной, невозможно обойтись. К необходимости уметь читать, писать, считать добавилась сегодня, к примеру, осваиваемая уже младшими школьниками компьютерная грамотность. В профессиональном образовании не обойтись без определенных базовых предметных знаний, умений и навыков как составляющих элементов квалификации наряду с профессионально значимыми способностями. В то же время без приоритета компетентностной парадигмы в построении содержания образования справиться с возрастающим потоком быстро устаревающей информации становится все более проблематичным.

Освоение общих культурных способов поведения и действий в познавательной, коммуникативной и организационно-рефлексивной, ценностно-ориентационной областях деятельности, в сфере общения становится все чаще, хотя

и далеко не всегда, необходимым условием, без которого трудно как продолжать образование, так и реализовывать профессиональную карьеру. В эпоху глобальных проблем необходимым общим культурным компонентом современного образования становится формирование новых ценностных ориентаций, соответствующих вызовам времени, а принятие человечеством ответственности за свои судьбы становится невозможным без формирования у каждого отдельного человека чувства личной нравственной ответственности за свое поведение и действия. При этом встает весьма непростая задача совмещения адекватных реакций сферы образования на вызовы со стороны противоположных процессов, направленных на глобализацию культурного пространства и сохранение культурной идентичности, развитие самобытности и самостоятельности национальных культур и ценностей, включая и те, которые связаны с особенностями образовательных систем. В этих условиях возникают реальные опасности приписывания разным образовательным системам и парадигмам статуса «своих» и «чужих», противопоставления ценностей патриотизма общечеловеческим ценностям, традиционалистских и персонцентристских, культуроориентированных и природосообразных ориентаций образовательного процесса вместо поиска их гармоничного сочетания и синтеза, естественного для определенной культуры в данный момент ее развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафьева, О.Н. Социокультурная синергетика в России и Украине: предметная область, история и перспективы [Текст] / О.Н. Астафьева, И.С. Добронравова // Постнеклассика : философия, наука, культура : коллектив. моногр. – СПб. : Мирь, 2009. – 672 с.
2. Громько, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) [Текст] : моногр. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.

3. Каган, М.С. Введение в историю мировой культуры [Текст]. – СПб. : Петрополис, 2003. – Кн. 1. – 368 с.
4. Каминская, М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя [Текст] : моногр. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.
5. Ломако, О.М. Генеалогия воспитания: философско-антропологический анализ : дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2004.
6. Наливайко, Н.В. Понятие «образовательное пространство» как условие системного анализа философии образования [Текст] / Н.В. Наливайко, В.И. Паршиков // Философия образования. – 2002. – № 4. – С. 54–60.
7. Фомичёва, И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 11–19.
8. Шиянов, Е. Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики [Текст] / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.
9. Ямбург, Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования [Текст] // Учительская газета. – 2004. – № 14. – С. 6–8.

**N.G. Agarova**

### **Polyparadigmality as a Characteristic of Education**

The article analyzes polyparadigmality of education as a natural phenomenon. It seeks to explain the polyparadigmality of education as a non-linear process of co-existence and competition of different educational paradigms during stable and unstable periods of the development of society.

*polyparadigmality of education, synergetics, educational paradigm, synthesis of paradigms, history of culture.*

