

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Павел ЛЕРНЕР

Предназначение образования в современном мире

Как социальный институт общества оно должно принимать участие в создании социального порядка в обществе. (Социальный порядок, по М. Веберу, - это способ, каким социальные почести распределяются в сообществе между типичными группами, участвующими в таком распределении).

Образование не может не реагировать на глобальные вызовы времени. Один из этих вызовов заключается в том, что, например, на уровне европейского сообщества идет процесс усиления степени дискретности всех форм жизнедеятельности людей. Следствием этого становится утеря содержательной целостности в процессе жизнедеятельности людей, в том числе и в сфере образования. Это касается и отечественного образования.

Вместе с тем в российском обществе воспроизводится миф о том, что советское образование было одним из лучших в мире, таковым и сейчас продолжает оставаться (но уже российское образование) в силу фундаментальности подготовки. Отчасти это правда, но в то же время в современных условиях это все больше становится мифом уходящей эпохи. Переставая быть транслятором знания, опыта, прежних культурных образцов, образование и в качестве транслятора успеха не выполняет своего предназначения.

В российской философской литературе проблема философии образования в ее целостности не получила достаточного развития, а на почве философской онтологии, эпистемологии и аксиологии она прослеживается косвенно и в довольно узком аспекте — преимущественно в рамках постановки и решения вопроса: в чьих интересах должен строиться процесс образования — общества, государства или личности.

До настоящего времени в обсуждении старых и новых проблем в данном поле исследований нет систематизации исторически сложившихся парадигм и моделей образования и не представлена преемственность их идей. Не разработана новая парадигма образования, соответствующая глобализационным процессам постиндустриальной цивилизации. Философы находятся только на подступах к разработке указанных проблем.

В современных условиях предпринимаются отдельные попытки, в России и за рубежом, ориентировать перспективное реформирование общего среднего образования на социальное воспроизводство трудовых, в первую очередь интеллектуальных, ресурсов России. Однако почему-то профильное образование ориентируется в первую очередь на вузы (хотя, по всем данным, всеобщее высшее образование не только не декларируется, но и не обсуждается в государственных планах), что усиливает тенденцию спонтанного асимметричного расширения высшего образования. Очевидно, что такое положение неизбежно приведет к деформации структуры трудовых ресурсов страны.

В новом обществе людям необходим тот базис, который позволит, во-первых, понимать друг друга. Во-вторых – служить основой для развития созидательных возможностей каждого человека, его самовыражения и самореализации в разнообразных, динамично изменяющихся сферах человеческой деятельности. Ведь известно, к примеру, что в условиях рыночной экономики практически каждому человеку приходится не только часто менять место работы,

но на протяжении трудовой жизни в среднем 5-6 раз менять профессию.

Образование состоит из общего и специального. Цель общего образования - развитие общих способностей личности, универсальных способов деятельности, генеральной человеческой способности - трудоспособности, а также способности к постоянному совершенствованию. Нравственных и эстетических эмоций, внимания, воображения, памяти, мышления, речи. Общее образование призвано ввести людей в общечеловеческую и национальную культуру. Вместе с тем оно является базой любой последующей или сопровождающей его специализации, т.е. углубленного развития специальных способностей - к отдельным видам деятельности.

Общеизвестно, что каждые десять лет объем информации, окружающей человека, увеличивается в два раза. Накопленная на сегодняшний день информация не может быть усвоена учеником в полном объеме.

Как показывают исследования, школа как источник информации занимает лишь четвертое место, уступая компьютеру, телевизору и среде общения.

Содержание образования в контексте развития науки

В развитии современной науки бросаются в глаза две противоположные и, на первый взгляд, даже взаимоисключающие тенденции. С одной стороны, резкое увеличение числа исследуемых явлений, все большая специализация, дифференциация, ветвление, появление новых областей знания. С другой стороны, идет активный процесс объединения, синтеза, интеграции как отдельных областей знания, так и целых наук. В единое целое объединяются представления из разных, ранее не связанных между собой областей, казавшихся весьма далекими друг от друга.

Из двух рассмотренных тенденций - дифференциации и интеграции, в содержании школьного образования прослеживается только одна - дифференциация. Существующее сегодня содержание образования ориентировано главным образом на получение сведений, количество которых с необходимостью растет (разбухают старые предметы — физика, химия, биология, и появляются новые - информатика, этика, экономика и право, мировая художественная культура).

Отсутствие руководящей идеи при отборе информации скрывает внутренние связи между различными предметами, отражающие единство картины мира, и приводит к эклектичным, фрагментарным представлениям о мире.

Учебные планы в существующей структуре содержания задаются только через перечисление научных и практических учебных дисциплин. Но задача обеспечения систематического обеспечения предметным знаниям и умениям, даже при сокращении их объема, не позволяет достаточно организованно, целенаправленно и систематически решать задачи развития личности, т. к. для развития каждой необходимой человеку способности требуется использование предметного материала из разных областей в интегрированном и концентрированном виде.

Таким образом, перед нами во весь рост встает проблема интегрирования содержания, являющаяся одной из сложнейших проблем перестройки общего образования. Для решения этой проблемы необходимо ответить на множество вопросов: как выбрать принципы интеграции? В чём состоят критерии отбора содержания? Где провести границу между постоянной и вариативной частью?

Все эти вопросы сложны и до сих пор ни в российской, ни в мировой педагогике не нашли удовлетворительного решения. Но решать их необходимо, ибо только на пути интеграции

можно прийти к значительному сокращению общего объёма обязательной части содержания образования, к разгрузке нынешних учебных планов и программ. Совершенно ясно, что преподаванию никогда не «угнаться» за наукой, если оно пойдёт по пути механического нанизывания на пирамиду старых программ всё новых и новых фактов и открытий. Необходим иной принцип, и он сводится к тому, чтобы заново осмыслить уже известное и воссоздать основные идеи большой науки, раскрыть её внутреннюю логику, рассказать о тех её достижениях, что сохраняется в фундаменте будущей науки и в пределах своей применимости выдержат любые перевороты. А это и есть интеграция.

Необходимо уточнить сам термин «содержание образования».

Под «содержанием образования» мы будем понимать типы деятельности, которыми должен овладеть человек, необходимые знания о мире, а также знания о способах получения этих знаний. Знания о способах получения знаний включают в себя знания о самих знаниях и о действиях по их получению (анализу, синтезу, абстрагированию, моделированию и т.д.).

По типам деятельности «содержание образования» включает в себя решение научно-исследовательских, художественных, конструкторско-технологических (проектных) и практических задач, а также деятельность по решению нравственных задач: определение отношения к другому человеку (понимание ценности другого человека), определения отношения к себе (понимание собственной ценности), определение отношения к культуре.

Синергетика как принцип определения содержания и организации образования

В последнее время все чаще говорят о так называемом синергетическом подходе к социальным процессам, культуре, науке, искусству, экономике и, наконец, к образованию. За этими разговорами стоят серьезные достижения синергетики в естественнонаучной и гуманитарной областях знаний. Главное, что удалось понять синергетике, - это причины и механизмы возникновения порядка из хаоса.

Именно синергетика определила основные принципы самоорганизации, критерии построения саморазвивающейся среды, установила условия устойчивого развития в изменяющемся мире.

(Синергетический подход к образованию был положен в основу деятельности созданного в 1995 году в городе Москве клуба учителей «Доживем до понедельника»).

Ключевые идеи синергетического подхода к образованию можно коротко определить так:

- ▶ Мы живем в мире неустойчивых процессов с нарушенной симметрией между прошлым и будущим.
- ▶ Будущее предстает как пространство возможностей, а настоящее как напряженный процесс отбора.
- ▶ Система образования может быть как замкнутой и статичной, так и открытой и динамичной, в зависимости от того, насколько полно она отражает динамику способов освоения мира - науку, искусство, литературу.
- ▶ В открытой системе каждый человек рассматривается как неповторимая индивидуальность, иницирующая и организующая свой уникальный процесс освоения мира.
- ▶ Принципы самоорганизации, реализующиеся в саморазвивающейся среде, предполагают совместное творчество организаторов, преподавателей и учеников в определении целей, планов, программ и стратегий обучения.

Синергетический подход к образованию, опирающийся на универсальную эволюционную картину мира, способствует стиранию границ между естественнонаучным и гуманитарным знанием. При этом на передний план выходит продуктивная деятельность - исследовательская, проектная, творческая - ученика и учителя.

От традиционных ЗУНов (Знание-Умение-Навык) и оценок в терминах «знает - не знает», «умеет - не умеет», «есть навык - нет навыка» мы переходим к оценке определенного продукта – проекта, сценария, теории и т. п. в категориях «красиво-некрасиво», «интересно-неинтересно», «оригинально-неоригинально», «полно-неполно», «противоречиво-непротиворечиво» и т. п.

Это приводит к принципиальному изменению роли учителя и его ответственности в жизни ученика. Главным становится не столько функция учителя как преподавателя определенного предмета и даже не как воспитателя, сколько его способность раскрыть возможности ребенка, его будущее.

В текущем тысячелетии целью человека и общества должно стать осознанное цельное саморазвитие каждой личности.

Феноменология определения содержания образования

В рамках европейской западноевропейской философии образования сложились аналитико-рационалистические, прагматические и неопрагматические, иррационально-эзотерические, бихевиористские, экзистенциально-гуманистические, лично-ориентированные, постмодернистские и др. концепции. Модели отечественной философии образования представлены деятельностной методологией, психо-культурологическими теориями, аксиологическим, лично-ориентированным подходом и др.

Крайне редко в отечественной традиции происходит разработка идей философии образования на основах феноменологической философии.

Традиционная методология образования исходит из позитивистской модели, когда дидактические принципы выступают аналогом закономерностей естественнонаучного познания. Благодаря этому в педагогической науке утвердился ряд аксиом, принципов и понятий, ориентирующихся на стандарты точного научного знания.

Во многих научных работах показана неэффективность и некомпетентность систем обучения и воспитания без возвращения к индивидуальным смыслам, значениям и потребностям личности. От этого недостатка свободна феноменология образования, которая опирается на модель гуманитарного познания и выстраивает приоритеты на основе индивидуализации значений и смыслов существующей реальности. В этом она отвечает требованиям современной гуманистической педагогики, обращенной к личности ребенка, к миру его чувств, желаний и интересов. Как «философия сознания» феноменология может стать эффективным методом исследования мира детского сознания и, следовательно, в вереве методологических идей педагогики способна занять важное место.

Еще недавно утверждения, что главное в современных педагогических проблемах состоит в определении содержания образования, а проблема методов является вторичной и подчиненной, встречали резкие возражения, и в первую очередь со стороны руководителей Академии педагогических наук.

Сейчас с этим утверждением готовы согласиться многие: наглядной демонстрацией этого была дискуссия по теме «Наука и учебный предмет», проведенная редакцией журнала «Советская педагогика» в апреле 1965 г. («Советская педагогика», 1965, №7). Но это согласие носит чисто словесный характер. Как правило, в этот тезис до сих пор вкладывают весьма

ограниченный и искаженный смысл, ибо до сих пор не поняты и не осознаны все необходимые следствия, вытекающие из признания и принятия его.

Дело в том, что перестройка содержания образования не может быть выполнена средствами и методами существующей сейчас педагогики. Более того, это преобразование не может ограничиться рамками одних лишь учебных предметов, а должно захватить содержание и формы организации всей системы человеческих знаний. При этом отчетливо выступает зависимость, которая существовала и играла значительную роль на всех этапах развития человеческого общества, но в последнее время почему-то игнорируется: форма, структура, а во многом и содержание научных теорий обуславливаются и задаются задачами обучения и воспитания подрастающих поколений; не только педагогика зависит от «большой» науки, но в еще большей степени «большая» наука зависит от потребностей и механизмов обучения и воспитания. Об этом забыли представители самой науки, и поэтому появился тот разрыв между исследовательской работой и обучением, о котором сейчас так много пишут.

Другим продуктом и проявлением этого же разрыва является широкое распространение мнения, что педагогика должна придать содержанию, выявленному и зафиксированному в виде «научных» знаний, форму, доступную детям. С этой точки зрения наука создает определенные содержания безотносительно к задачам обучения, а педагогика затем переводит эти содержания в другую форму. На деле же все, по-видимому, должно строиться иначе: педагогика вместе с управляемой ею «большой» наукой должны создать не только новую, «популярную» или «доступную» с дидактической точки зрения, форму учебных знаний, но - и это главное - новое содержание, а вместе с тем - новое «видение» объектов человеческой деятельности, новую систему «идеальных действительностей».

Сейчас в обучении и воспитании мы повсеместно сталкиваемся с фактами такого рода, что дети, к примеру, изо дня в день решают арифметические задачи в классе к дома и, одновременно, не умеют решать задачи, ибо, сталкиваясь с новыми условиями и новым типом задач, они теряются, оказываются без средств, необходимых для их решения или для того, чтобы такое решение построить; точно так же - другой пример - дети в течение многих лет пишут и, одновременно, не умеют писать таким образом, как это требуется; наконец, последний пример - в процессе учения дети приобретают «знания» и достаточно подготовлены для того, чтобы на уроке ответить на вопросы учителя, но они встают в тупик, когда им приходится применять эти знания на практике.

Объясняя эти общеизвестные факты, обычно говорят, что дети просто не обучены или обучены плохо, что их надо хорошо учить. Но подобные объяснения причин систематических и массовых ошибок, как и подобные рекомендации, мало чего стоят, ибо как раз лучше учить мы и не умеем, так как не знаем, как это делается и что собственно нужно дать детям, чтобы они могли «хорошо» научиться. Не секрет ведь, что сейчас в большинстве случаев не мы обучаем детей, а они сами учатся.

На наш взгляд, причина указанных систематических ошибок заключается в том, что дети «видят» объекты, с которыми они сталкиваются в процессе своей деятельности, не так, как их нужно «видеть», чтобы правильно действовать. Содержание, описываемое в условиях задачи, они «видят» не так, как его нужно «видеть», чтобы решать любые арифметические задачи, слова и предложения не так, как это нужно, чтобы писать любые тексты на русском языке, и т.д. и т.п. Очевидно, в ходе учения они не сумели выделить и освоить ту «идеальную действительность», которая в каждом из этих случаев обеспечивает безошибочную деятельность.

И наоборот, когда мы начинаем исследовать, что же именно позволяет отдельным детям решать разнообразные задачи и безошибочно строить свою деятельность в меняющихся условиях, то всегда оказывается, что они по-особому «видят» объекты, что их умения основываются на специальных «картинах» идеальной действительности, которые им в силу того или иного стечения обстоятельств удалось выделить или построить.

Но тогда, естественно, мы прежде всего оказываемся перед вопросами, что представляют собой в разных случаях эти «видения» объектов и ситуаций деятельности, «картины» идеальной действительности и как их нужно представлять и изображать, чтобы дети могли освоить их в процессе обучения.

Без ответа на все эти вопросы нельзя решить проблему содержания образования, а поэтому всякий серьезный разговор о задании новой системы содержания неизбежно должен сразу же переходить в разговор о средствах и методах конструирования новых видов и типов идеальной действительности. Лишь формулируя задачу педагогической работы таким образом, мы можем отделить истинное признание принципа, что главное сейчас это проблема содержания образования, от чисто словесного и мнимого.

Недостаточное внимание педагогики последних ста лет к логике, нарушившее вековую традицию, объясняется, на наш взгляд, тем, что в самой логике в это время заняли господствовавшее положение и наиболее интенсивно развивались так называемые формальные направления, сосредоточившие все свое внимание не на знаниях, понятиях и мыслительных процессах, как таковых, а на смысловой структуре выражающих их знаковых форм. Логика этого рода, достигшая наивысшего развития в формах так называемой математической логики, действительно мало что могла дать для решения собственно педагогических проблем и задач.

А другие варианты логики, ориентированные на описание знаний, их развития и способов организации в сложные системы, все это время были отодвинуты на задний план, и за ними даже вообще отрицали право называться логикой. Поэтому не удивительно, что в педагогике развилось и все более закреплялось скептическое отношение к логике вообще. Дело дошло до того, что часто собственно логическое исследование знаний и процессов мышления в тех случаях, когда оно выходило за рамки формально-логического анализа, стало интерпретироваться как психологическое, или эвристическое, - картина, которую мы можем широко наблюдать в советской психологии. Результатом такого положения дел, как правило, было лишь то, что анализ такого рода проводился недостаточно квалифицированно, на основе устаревших и искаженных логических представлений.

Положение в логике стало меняться лишь в последние двадцать пять лет, когда в разных странах, во-первых, начались интенсивные попытки построить формально строгие системы «содержательных» и «операционных» логик, во-вторых, была поставлена задача разработать общие теории мышления и деятельности, а в-третьих, появились первые достаточно систематические исследования по теории науки. Фактически все эти три линии направлены на одно - построение новой логики, исходящей из иных принципов и моделей, нежели традиционная формальная логика - условно ее можно назвать «содержательно-генетической» логикой.

Поскольку в последние годы идеи содержательно-генетической логики достаточно распространились и вышло уже много работ как с изложением самих принципов, так и с описаниями приложений их в различных областях «практики», появились, естественно, и критические замечания. Среди них нам хочется отметить два наиболее часто повторяемых и основанных явно на недостаточно четком понимании сути и отличительных признаков новой логики.

Одна группа критиков обращает внимание на то, что не только «содержательная», но и всякая, следовательно, и формальная, логика учитывает и смысл и содержание высказываний. Поэтому, говорят они, не может быть никакой «содержательной» логики. Замечание о том, что всякая логика учитывает смысл высказываний, бесспорно. Но суть различия между содержательной и формальной логикой не в том, что одна учитывает смысл высказываний, а другая нет; суть различия в другом: формальная логика не изображает материал и строение содержания знаний и мыслительных процессов отдельно от материала и строения их знаковой формы, а содержательно-генетическая логика изображает то и другое

отдельно и для этого вводит специальные двухплоскостные структурные схемы, к тому же в содержательно-генетической логике различается, с одной стороны, смысл знаний, который возникает в сознании индивидов благодаря пониманию языка, в котором выражаются знания, и, с другой стороны, - объективное содержание, которое создается в особом, «познавательном», или мыслительном, оперировании с объектами и фиксируется в замещающих его знаковых формах знания.

Согласно представлениям, развиваемым логической семантикой, возможно существование слов (имен), имеющих один и тот же денотат (предметную отнесенность), но различные десигнаты (значения).

Ориентация содержания образования на национальную безопасность

Объясняемый множеством факторов (демографический взрыв, научно-техническая революция, введение всеобщего образования) кризис образования ярко проявился в устойчивом падении качества обучения, пик которого был достигнут, по мнению специалистов на рубеже 50-60-х гг.: «Как отмечают сами американцы, впервые в истории знания родителей выше знаний нового поколения, которое выходит из средней школы, не готовым к обучению в колледже и к работе».

Тревога деловых кругов и широкой общественности нашла отражение в официальных документах. Так, в США наибольший резонанс получил доклад «Нация в опасности» Национальной комиссии по проблемам качества школьного образования, созданной президентом Р. Рейганом в 1981 г. В 1987 г. Конгресс США принял «Акт о развитии образования в целях экономической безопасности». Выступая перед губернаторами в декабре 1989 г. по вопросу принятия новых общенациональных целей образования президент Буш заявил: «Качество образования - ключевое средство для достижения Америкой успехов в состязании с международными конкурентами». В 1991 г. была принята стратегия развития образования на ближайшие десять лет [англ]. Расходы на образование в бюджете США впервые в истории превышают расходы на оборону. Императивом реформы стал лозунг: «Нация на грани риска должна стать нацией учащихся». В России значение кризиса образования как угрозы национальной безопасности стало осознаваться совсем недавно.

Как показывает опыт реформ, испытанные прежде стратегии еще более углубляют кризис. Организация непрерывного образования, увеличение продолжительности обучения, расширение круга преподаваемых дисциплин, уменьшение численности обучаемых групп, широкое использование компьютеров и других технических средств, интенсификация образовательного процесса в конечном счете приводят к относительному падению качества образования.

Поэтому дальнейшее развитие образования в сложившихся формах бессмысленно и представляет угрозу безопасности не только общества, но и самой системы образования. Современное образование в целом следует квалифицировать как «опасное» образование. Необходимо развитие системы «безопасного» образования, рост которого не снижал бы его качества и не наносил бы морального и физического ущерба учащимся.

Гуманистическая педагогика и консервативный альянс опираются на различные представления о безопасности образования. Традиционализм и консерватизм в педагогике интегрируют «охранительную» и «конкурентную» концепции безопасности. Гуманистическая педагогика ориентирована на этику ненасилия, которая сегодня оценивается как утопическая.

Представители гуманистической педагогики и сегодня подчеркивают опасный характер конкуренции в обучении: «Однако при недостатке мотивации процесс обучения все равно приобретает принудительный характер благодаря системной организации учебного

процесса в школе (экзамены, специальное сравнение успехов, повышение требовательности, страх учителя перед начальством, отсутствие умений и опыта ненасильственного управления поведением, манипулирование родителями, неспособность отличить насилие от ненасилия). Большинство современных гимназий постепенно превращается в рассадники мощного косвенного насилия над учеником посредством использования безличных сил рынка, престижа и статуса особых школ”.

Конкурентный отбор отвечает интересам элиты и наиболее безопасен для нее. Охранительная концепция направлена на дозирование образования для различных социальных групп. Следовательно, расхождения в стратегиях связаны с конкретными решениями проблемы реализации общественного плюрализма² в образовательном процессе. Довольно неутешительные итоги решения этой проблемы подвел один из руководителей ЮНЕСКО Ж. Аллак: “Здесь мы имеем культурно-исторический императив, который гласит: единство возможно лишь в многообразии, а многообразие может существовать лишь на основе единства. Но мы пока не нашли тот способ, который позволяет нам действительно следовать этому императиву, воплощать его в содержании, методах и организации образования”.

На дидактическом уровне неразрешимой дилеммой оказалось совмещение предметоцентризма и педоцентризма. Видный теоретик гуманистической педагогики И. Г. Песталоцци писал:

“Конечная цель любого научного предмета заключается в основном в том, чтобы совершенствовать человеческую природу, развивая ее в максимально высокой степени. Не развитие науки, а развитие человеческой природы через науку является их священной задачей. Поэтому не человеческая природа должна быть приведена в соответствие с научными предметами, а научные предметы с человеческой природой”.

Попытки совместить развитие науки с развитием человека предпринимались неоднократно. Но совместить индивидуализацию и дифференциацию обучения по базовым дисциплинам с соответствующей индивидуализацией и дифференциацией учебных предметов при сохранении академического уровня образования так и не удалось.

Адаптация учебного предмета к личности учащегося фактически превращалась в вульгаризацию. Излагаемая преподавателем научная дисциплина воспринимается сакрально, как единственно правильная и авторитетная, “единая и неделимая”. И она в действительности таковой является, пока строго излагается в пределах фиксированной научной парадигмы. Теоретический монизм предмета науки должен быть совмещен с множественностью субъективных парадигм.

Современная наука мультипарадигмальна: в каждой дисциплине - от математики до филологии - квалифицированный специалист укажет не менее десятка сосуществующих концепций, развиваемых официально признанными научными школами. Правда, научный плюрализм, как правило, не представлен в каждом отдельном учебном процессе, так как преподавание ведут представители конкретной школы. В объективно плюралистичном обществе многообразие научных подходов редуцируется в образовании до субъективной парадигмы преподавателя.

Традиционно студенческая наука воспринимается как школьная (в смысле научной школы), когда студент по указаниям руководителя имитирует на занятиях исследовательскую деятельность. Такое образование неизбежно оказывается не *развивающим*, а *свивающим*. Молодое поколение осваивает если не древности, то безличную и безразличную к каждому чужую науку. Извечная вражда учащихся и педагогов по сути есть интерпарадигмальный конфликт, усугубляемый фазовым сдвигом в социокультурном опыте.

В рамках социокультурного подхода предложено рассматривать коллектив учащихся как интеллектуальное сообщество, воспроизводящее базовую многоукладность общества и

стихийно дифференцированное на образовательные микрогруппы. Дифференциация и индивидуализация преподаваемого предмета, обоснованные мультипарадигмальностью науки, осуществляются в соответствии с духовными запросами студентов. В итоге процесс обучения воспроизводит эволюцию научного сообщества, студент реализует учебно-исследовательскую деятельность в субъективной парадигме. Таким образом, вузовская наука не ограничивается только профессорской наукой, но и включает развитие научного сознания студенчества в основном учебном процессе.

Глобальная безопасность образования может быть обеспечена при условии ориентации непрерывного образования преподавателей на безукоризненное овладение всей партитурой учений, существующих в изучаемой дисциплине. Сознательное ограничение предпочитаемой парадигмой не дает возможности удовлетворить специфические интересы слушателей и, следовательно, подавляет конкурирующие тенденции общественного развития, представленные в аудитории.

Интеграция различных подходов к развитию безопасного образования возможна при соблюдении следующих принципов:

1. Признание духовного плюрализма обучаемой аудитории.
2. Педагогическая диагностика слушателей (и самодиагностика преподавателя) в предмете изучаемой дисциплины, т. е. выделение потенциальных носителей той или иной парадигмы (подхода, учения, школы, стиля, направления, партии).
3. Предоставление слушателям возможности осваивать предмет в предпочтительной для него парадигме.
4. Освоение учебного предмета рассматривается не как самоцель, а в качестве опосредования комплекса НИОКР по развитию собственной жизненной практики.
5. Организация в процессе коллективного обучения перехода сообщества слушателей от исходной стадии научно-практической деятельности к последующей (известной из истории науки).
6. Реализация возрастного преимущества социокультурного опыта слушателей в выдвижении идей нового поколения.
7. Оценка эффективности образования любой ступени не только по степени овладения стандартными знаниями, умениями и навыками, но и по творческому развитию науки преподавателями и слушателями

Социокультурный подход интегрирует частичные стратегии безопасности посредством: а) ориентации предмета на личность слушателя; б) соревнования в учебном процессе парадигмально организованных микрогрупп; в) охраны тех устоев общества, которые реально представлены в системе образовательного сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

- Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М. 1993. С. 94.
- Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2003. – 456 с..
- Кабатченко М.В. Предложения о разработке нового содержания образования, соответствующего потребностям современного человека и общества.). - Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы / материалы научно-практической конференции АПСН, 2009, часть II, с. 152-156.

Кириллов В.К., Кириллова О.В., Кириллова Т.В. Периодизация возрастных познавательных возможностей учащихся как основа проектирования развивающего содержания школьного образования.). - Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы / материалы научно-практической конференции АПСН, 2009, часть II, с. 361-366.

Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ. М. 1970. С. 10.

Куренкова Р.А. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества). – Владимир: ВГПУ, 1999. С. 138-193.

Левитес Д.Г. Цели и смыслы отечественного школьного образования (о парадигмальном кризисе в отечественном образовании и педагогической науке). - Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы / материалы научно-практической конференции АПСН, 2009, часть 1, с. 270-278.

Лернер П.С. Этюды истории развития идей и практики трудового образования. - PR в образовании, 2005, #1, с.75-85.

Лернер П.С. Расширение спектра свобод как условие личноно ориентированного образования. — Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики, 2009, # 2(14), с. 73-89.

Митин С., Болотин И. Образование и национальная безопасность // Alma mater. 1996. № 4.

Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Изд. "Эгвес", 2005.- 176 с.

Новиков А.М. Постиндустриальное образование/ Публицистическая полемическая монография, М.: Издательство "Эгвес", 2008. — 136 с.

Новиков А.М., Новиков Д.А. О предмете и структуре методологии. – Мир образования – образование в мире, 2008, # 1 (29), с.29-40.

Новичков В.Б. Необходима новая теория содержания образования. — Народное образование, 2007, # 7, с.147-151.

Новичков В.Б. Целеполагание в образовании: семантика и структура. – Мир образования – образование в мире, 2008, # 1 (29), с.54-68.

Образование в современном мире: состояние и тенденции развития. М. 1986. С. 112.

Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М.: из-во Мос. Ун-та, 1988.

интеграция (Приглашение к исследованию). М.: Клуб учителей «Доживем до понедельника», 2006. - 160 с. - С. 27-50.

Рыбаков Н.С. Что есть образование? – Мир образования – образование в мире, 2008, # 1 (29), с.16-29.

Тюгашев Е. А. Социокультурный подход в преподавании социологии: жанр этюда // Социс. 1997. № 5.

Финкельштейн Э. Б. Исследовательская деятельность школьников и интеграция (Приглашение к исследованию). М.: Клуб учителей «Доживем до понедельника», 2006. - 160 с. - С. 27-50.

Щедровицкий Г.П. Предисловие к сборнику "Педагогика и логика"; 1968.

A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform. Wash. 1983; National Education Goals. National Governor's Association. 1990; America-2000: an Education Strategy. Wash. 1991.

©Павел С. Лернер 30.06.2009 2:43 18.07.2009 20:08