

6. Казаринов Н. И. Из истории иконописания и иконопочитания в пермской губернии XVII–XX вв. // Мир русской провинции и провинциальная культура. Российская Академия наук, Гос. институт искусствознания МК Российской Федерации, СПб, 1997.

7. Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика № 4, 2001.

8. Колосницын В. Н. Невьянская икона. // Мы и культура сегодня № 4, Свердловск, 1991.

9. Полонский В. М. Основы качества научно-педагогических исследований. – М., 1987.

10. Раушенбах Б. В. Пространственные построения в живописи – М., 1980.

11. Саранцев Г. И. Теория, методика и технология обучения // Педагогика, 1999, № 1.

12. Успенский Б. А. К системе передачи изображения в русской иконописи – «Труды по знаковым системам» III. – Тарту, 1965.

13. Флоренский П. А. Обратная перспектива. – «Труды по знаковым системам» III. – Тарту, 1967.

14. Языкова И. К. Богословие иконы. – М., 1995, с. 16.

ББК Ю251.084  
УДК 37.017.92

## **ОБРАЗОВАНИЕ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРЫ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ**

**И. Г. Шендрик**

В последние несколько десятилетий кардинально изменилось положение человека в мире: созданная искусственная среда обитания входит в серьезные противоречия с естественной средой и самим человеком. В работах отечественных и зарубежных футурологов (Н. Моисеев, Д. Белл, Г. Кан, Д. Нейсбит, А. Печчеи, О. Тоффлер и др.) показано, что дальнейшее сохранение и интенсивное развитие существующих способов взаимодействия человека с окружающей действительностью ведет к обострению существующих и возникновению новых проблем глобального характера. Решающим фактором, определяющим возможность их предотвращения и разрешения является сам человек с его представлениями о мире и своем месте в нем, формирующимися под воздействием общества, прежде всего через социальный институт образования.

Необходимость перестройки образования, пересмотра его основных приоритетов в направлении создания условий для формирования человека, способного в критическом положении или в ситуации неопределенности сделать правильный выбор и следовать ему, широко обсуждается во всем мире. Система предпосылок, обеспечивающих такой выбор, именуется по разному «стратегия выживания» (М. Месарович, Э. Пестель), «устойчивое развитие» (Г. Х. Брундтланд и основные документы ООН), «развитие вместо роста» (Дж. Шелл), «стратегия человечества» (Н. Моисеев) и др.

Для современной России данное обстоятельство усугубляется тем, что происходящие в настоящее время социально-экономические преобразования привели к обострению противоречия между новыми требованиями рынка к работнику и тем, что «поставляет» существующая система образования. В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» необходимо его обновление, направленное на обеспечение решения проблем социально-экономического характера. Поиски путей развития образования, соответствующих новому пониманию его целей, связаны с разрешением противоречий между:

- декларируемой в современном обществе необходимостью гуманизации, проявляющейся в учете интересов каждого конкретного ученика, и традиционной системой образования, в которой человек, по преимуществу, рассматривается как объект педагогических воздействий;

- возрастающим уровнем ожиданий общества, связанных с результатами труда педагогов и их реальной готовностью к достижению поставленных целей, в существующих рамках профессионально-педагогической деятельности, определяемых ее реальным содержанием, ориентированным на традиционно сложившиеся образцы;

- социальной потребностью в таком образовании, которое бы обеспечивало условия для развития достоинства, ответственности и толерантности человека, и недостаточной разработанностью средств обеспечения профессиональной деятельности педагога, призванного обеспечить достижение этого;

- необходимостью в теоретическом обосновании и научном обеспечении процессов гуманизации в развивающемся отечественном образовании и отсутствием в достаточной мере осмысленных понятий и представлений, проясняющих специфику реализации гуманистической ориентации в деятельности педагога.

Сравнительный анализ этих противоречий приводит к пониманию целесообразности постановки проблемы рассмотрения образования с позиции конкретного ученика (образуемого) как субъекта деятельности, направленной на выделение и освоение той части культурно-исторической среды, которая необ-

ходима ему для оптимального вхождения в социум в качестве свободной, ответственной и ориентированной на саморазвитие личности.

Намеченные в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» изменения направлены на выведение его на качественно иной уровень, представления, об основных чертах которого формировались в общественном сознании в течение последних 15–20 лет.

Образование является многогранным явлением. Его можно рассматривать как социокультурный феномен, в рамках которого создаются специальные условия для оптимальной социализации индивида. Оптимальность социализации предполагает востребованность возникающих в ее ходе личностных качеств индивида обществом (социальным заказом) и государством (государственным заказом).

Разведение представлений о социальном и государственном заказах, на наш взгляд, необходимо, так как благодаря процессу согласования имеющихся и появляющихся между ними различий и развивается образование, как социальный институт, так и как сфера общечеловеческой практики. Для достижения согласованности между социальным и государственным заказами сфера образовательной деятельности человека исследуется, затем выработанные в ходе исследовательской работы, представления о целях и средствах образовательной деятельности в определенных социокультурных условиях нормируются (организационно оформляются) и внедряются в практику. В настоящее время, как уже отмечалось выше, целевым ориентиром образования стала личность, способная осуществить выбор в ситуации неопределенности. Это требует выработки адекватных этой цели профессиональных педагогических средств.

Излишне говорить о том, что выработанные на протяжении предшествующей советской истории нашей страны педагогические средства вряд ли смогут обеспечить гарантированное достижение заявленной цели. Однако, в общественном сознании весьма популярна мысль о том, что решить эту проблему можно усовершенствовав сложившееся в советское время образование, серьезно не пересматривая его культурных оснований, которые и дают педагогам-профессионалам возможным образом ответить на извечные вопросы «Чему учить?» и «Как учить?». Ясный и четкий ответ на эти вопросы предполагает наличие явно выраженной ориентации на определенную парадигму взаимодействия между образуемым и образователем в единстве процессуальной и содержательной составляющих. Здесь и далее понятие «парадигма» мы используем в предложенной Т. Куном интерпретации, а термины «образователь» и «образуемый» мы вводим вместо слов «учитель» и «ученик» с тем, чтобы дальнейшее изложение соотносилось читателями не только со школой, а с максимально общим представлением об образовании как социальной практике.

Образование можно рассматривать как один из основных социальных механизмов, благодаря которым осуществляется воспроизводство культуры, путем создания условий, способствующих созиданию человеком самим себя в соответствии с «про-образом культуры» (термин М. Хайдеггера). «Про-образ культуры» по смыслу является ее обобщенной персонификацией, представляющей собой человека, способного, с одной стороны, жить в условиях этой культуры, а с другой – развивать ее путем выработки новых обобщенных способов взаимодействия человека с миром. «Про-образ культуры» является воплощением ее квинтэссенции в действующем субъекте, благодаря которому сама культура становится живым и развивающимся организмом. Само собой разумеется, что для каждой культуры характерно свое специфическое образование, в особенностях которого отражается своеобразие этой культуры. Таким образом, можно утверждать, что, например античное образование соответствует античной культуре и не может в целостном виде перенесено в культуру советскую; а, в свою очередь, советское образование окажется малоэффективным в условиях современной России, чему имеется масса примеров. Однако, на практике мы до сих пор часто ностальгируем по поводу «хорошего советского образования» что можно отнести к очень устойчивым стереотипам общественного сознания.

Из всего многообразия определений культуры, мы в дальнейшем будем ориентироваться на то, где культуру предлагается рассматривать как систематизированную совокупность обобщенных способов взаимодействия человека с действительностью. В способе взаимодействия в обобщенном виде содержатся в единстве, как цель взаимодействия, так и его средства, т. е., по сути дела, осуществляется прогнозирование наиболее вероятного результата будущей деятельности. Прогнозирование само по себе предполагает рационализацию действительности, т. е. представление ее в идеальном плане. При этом точность прогноза напрямую зависит от качества такой рационализации, т. е. уровня соответствия идеальной модели моделируемой действительности и оказывает непосредственное влияние на результативность преобразующей деятельности человека.

Различные культуры по разному подходили к выделению факторов, определяющих качество рационализации. Такими факторами могли быть вера, миф или что-нибудь еще, способное упорядочить действительность и хоть как-то заглянуть в будущее. Таким фактором, вызывающим наибольшее доверие в настоящее время, является наука, которую мы рассматриваем как некую систематизированную совокупность представлений о мире, которые объективны, воспроизводимы и вербализованы. Рационализация действительности, основанная на научных знаниях, является весьма, как показал длительный опыт, эффективной с позиций прогностичности. Свидетельством тому является научно-

технический прогресс как процесс реализации расширяющихся возможностей соотнесения различных сторон действительности с потребностями человека.

Представления о способах оптимального взаимодействия человека с миром, лежащие в основе процессов выделения содержания образования, последние несколько сот лет строились на основаниях, получивших наиболее общую и четкую представленность в немецкой классической философии и, прежде всего в работах Г. В. Ф. Гегеля. Убеждение в том, что «человек – хозяин природы» и что «знание – сила» является тем основным приобретением, которое мог получить человек, освоив такое культурное содержание. Довольно долго сомнения в правильности такого подхода в той или иной мере беспокоили только небольшую часть ученых, и в основном – философов феноменологического направления. На уровне же обыденного сознания сомнений, как правило, не возникало.

Однако, особенно в последние несколько десятков лет, становится все более видимой и явной ограниченность науки и основных предпосылок ее возникновения – классической рациональности. Это стало очевидным и проявляется в захвативших весь мир различного рода кризисах и ширящимся протесте населения разных стран против процессов глобализации. Сталкиваясь с различного рода проблемами глобального характера, основная часть которых являются следствием деятельности человека, мы все чаще стали сомневаться в его всеисии. А потому полагаем, что человеку необходимо строить свои отношения с миром не с позиции главенства, а скорее на паритетных основаниях. Для этого и сам человек должен стать другим: терпимым, ответственным, самостоятельным. Систематизация этих качеств и последующая их визуализация приводит к представлению о таком человеке который способен сам развиваться, т. е. являясь диссипативной системой, он проходит точки бифуркации, изменяя при этом особенности своего взаимодействия с окружающей действительностью. Для понимания таких процессов требуется иной, неклассический способ рационализации действительности.

Для классической рациональности предметом рационального сознания является существующий независимо от субъекта, миропорядок (при возможности его различной философской интерпретации). Предпосылки воспроизведения этого миропорядка в рациональном сознании не выступают предметом специального анализа в последнем. Рациональное сознание исходит из возможности прямого схватывания и прослеживания свойств и связей исследуемого противостоящего ему предмета. Для классической рациональности характерна тенденция к «закрытости», к движению в некоторой принятой системе координат, а, следовательно «монологизм», установка на отстаивание позиции, единственно претендующей на правоту. Установка на полную рационализацию ментальности и недооценка или игнорирование внерациональных форм ментальности и культуры также характерна для классической рациональности.

При этом ответственность субъекта деятельности в условиях сводится к выходу на «твердую почву» внешнего авторитета – науки.

В неклассическом подходе рациональность выступает как мета рациональность, обязательно включающая критико-рефлексивную установку субъекта по отношению к предпосылкам своего собственного мышления. Предметом неклассического рационального сознания становится тем самым, деятельность субъекта по выработке рационального знания на основе имеющихся познавательных средств и предпосылок. Дальнейшее углубление позиции мета рациональности приводит к тому, что предметом критико-рефлексивного анализа выступают не только собственно познавательные, но и ценностные и социокультурные предпосылки определенного вида рациональности. Для неклассической рациональности характерна явно выраженная тенденция к «открытости», к возможности выхода за пределы любых «конечных» предпосылок рационального познания; а, следовательно, и диалогизм как признание правомерности существования различных, не сводимых друг к другу позиций, стремящихся развернуть свои конструктивные возможности. В неклассической рациональности признается невозможность и нецелесообразность исчерпывающей рационализации отношения человека к миру, приветствуется диалог с внерациональными формами ментальности и культуры. Субъект неклассического рационального сознания не способен перекаладывать ответственность на авторитет какой-либо внешней инстанции. В каких-то моментах своей жизни он не может не идти на риск самостоятельного решения.

Культура как выработанный и выстраданный человечеством обобщенный механизм целеполагания и поиска средств достижения поставленных целей может быть построен как на основе классической рациональности, так и с помощью неклассической.

Если в основаниях культуры лежат представления классической рациональности, то она рассматривает науку в качестве всеобщей основы прогнозирования будущего. В связи с этим образование, как стремление к «про-образу», в условиях такой культуры должно обеспечить человека прежде всего научно обоснованными знаниями, умениями и навыками. Полученные в ходе такого образования знания минимизируют уровень риска в прогнозировании человеком результатов собственной деятельности. Про-образом такой культуры является человек, способный принять решение со знанием дела, но при этом выносящий ответственность за принятое решение за пределы собственной личности. Полагается, что опыт, полученный ранее и зафиксированный в форме знаний, является достаточной гарантией успешности деятельности. Условия, создаваемые такой культурой, наиболее подходят человеку компетентному, но не рискующему, избегающему ошибок и рассматривающему последние ни как

основание для роста своей компетентности, а как угрозу ей. В связи с этим основу образования в условиях классической культуры составляет, прежде всего, содержание образования (адаптированная для восприятия учащихся часть культуры), которое транслируется (передается) учащимся. Способы передачи содержания образования (педагогические средства) достаточно многообразны, но монологичны, по сути. Основная нагрузка в трансляции содержания образования ложится на учителя, который при организации образовательного процесса должен учитывать возможное влияние различных факторов как объективного, так и субъективного характера.

В культуре классической рациональности вся полнота ответственности за организацию образовательного процесса с учетом различного рода факторов возлагается на учителя. Ученики же, в общем контексте образовательного процесса, рассматриваются как ведомые учителем, т. е. могущие в основном следовать за ним, а не прокладывать свой путь самостоятельно. Такое положение заставляет педагогов постоянно «ломать голову» над тем как активизировать образовательный процесс. Для решения такого рода задач в педагогике выработаны различные подходы от использования средств наглядности до проблематизации обучения. Однако, мы полагаем, что в рамках классического подхода кардинально, т. е. с позиций самостоятельного субъекта, решить проблему активности образуемых (учащихся) в образовательном процессе невозможно в принципе, поскольку классическая рациональность может быть полноценно реализована только в четко определенных координатах движения мысли, т. е. в условиях монологичности (существования и принятия общей единой логики).

В связи с вышеизложенным мы полагаем, что говорить о создании условий для саморазвивающейся личности в образовании, организованном на основе представлений классической рациональности можно только с позиций неполадок, «сбоя» в работе системы, когда желаемый результат – личность, способная к саморазвитию – является следствием неправильной работы образовательной системы, а не нормального ее функционирования.

В целях прояснения и аргументации данного предположения предлагаем рассмотреть далее сложившиеся представления о развитии и саморазвитии в их соотношении с феноменом личности.

Согласно имеющимся общеметодологическим подходам далее мы будем рассматривать развитие как направленный, необратимый закономерный процесс изменений, являющийся следствием разрешения противоречий (становления) и сопровождающийся появлением нового.

Спонтанное развитие в условиях открытой (диссипативной) системы имеет нелинейный, вероятностный характер, поскольку в точках бифуркации (кризиса) направление дальнейшего развития зависит от случайных факторов

и малое по величине воздействие может привести к несравнимо более серьезным последствиям («эффект лавины», цепная реакция и критическая масса и т. п.). Введение контролируемых и прогнозируемых (мы даем себе отчет в том, что сам по себе прогноз здесь весьма проблематичен) воздействий в точках бифуркации увеличивает вероятность желаемых последствий, хотя и не доводит ее до 100%. Это открывает возможности создания средств конверсионного воздействия (Г. А. Ковалев), для которых характерно то, что вначале открытая система дестабилизируется, а затем осуществляется точечное воздействие на нее в желаемом направлении.

Сама по себе реализация такого подхода, по сути дела, закрывает открытую систему, поскольку в момент конверсионного воздействия она изолируется от всех остальных воздействий фактически. В связи с этим переход от спонтанного развития к направленному сопровождается тем, что система вынужденно закрывается для одних воздействий и открывается для других, т. е. у системы появляется качество селективности (избирательности).

Общеизвестно, что селективность к внешним воздействиям характерна, прежде всего, для таких сложных систем как человек. С. Л. Рубинштейн подчеркивал в своих работах мысль о том, что взаимодействие человека со средой развивается в логике «внешнее через внутреннее». Развитие субъекта как системы зависит, таким образом, от него самого и в этом смысле можно говорить, что он развивается сам. Однако при этом он может и не быть субъектом своего собственного развития, поскольку последнее может не быть предметом его деятельности.

Таким образом, изначально у субъекта имеются необходимые предпосылки для того, чтобы стать субъектом своего собственного развития. Однако активизация этих предпосылок зависит от того станут ли направленные необратимые и закономерные изменения субъектом самого себя предметом деятельности последнего.

Селективность или «избирательная открытость» субъекта является необходимой предпосылкой его развития поскольку, во-первых, критерии правильности и необходимости изменений (их закономерность) вырабатываются самим субъектом, и он принимает ответственность за них на себя. Во-вторых, направленность изменений определяется собственным видением субъекта перспектив своего существования. Таким образом, субъект должен быть способен отличать то, что ему нужно оттого, что ему не подходит. В-третьих, выбирая что-то одно, субъект вынужденно отказывается от всего остального, что означает потерю последнего и понимание невозможности полноценного восполнения этой потери, т. е. необратимость.

Полноценный субъект саморазвития знает, чего он хочет, представляет уровень реалистичности своих желаний и понимает, что при этом теряет,



т. е. самоопределяется. Самоопределение субъекта является, на наш взгляд, не только необходимой предпосылкой, но и выражает самую суть процесса саморазвития личности. С. Л. Рубинштейн рассматривал самоопределение субъекта с позиций соотношения основных сфер, детерминирующих жизнедеятельность субъекта: «хочу» – «могу» – «есть» – «надо». Рассматривая эти сферы с позиций возможности возникновения активности человека, из них можно выделить две дихотомии «хочу» – «могу» и «есть» – «надо». На самом деле это две несовпадающие оси поиска источников внешней и внутренней детерминации активности человека. В точке пересечения этих осей «хочу» уравнивается «могу», а «есть» – «надо». Эта точка бытия человека является его точкой комфортного существования. Он стремится в нее, а, попадая и пережив чувства, связанные с ощущением психологического комфорта, может через некоторое время оказаться в другом месте. После чего стремление в ту же точку появляется вновь, и этот процесс будет повторяться до тех пор, пока у субъекта сохраняется способность и желание самоопределяться.

Саморазвитие личности представляет собой существование субъекта в условиях его перманентного самоопределения, сопровождающегося ростом уровня согласованности внутренних и внешних источников его активности и проявляющееся в достижении переживаний, связанных с индивидуальным ощущением комфортности (радость, восхищение, нежность и пр.).

Для понимаемого таким образом саморазвития личности необходимо создавать условия инициирующие самоопределение. К такого рода условиям относятся, прежде всего, ситуации ограничений деятельности (внешние и внутренние). Осознание субъектом такого рода ограничений связано с субъективным переживанием затруднения в деятельности (трудности). Создание трудностей (осознаваемых и принимаемых субъектом в качестве таковых) является основным направлением моделирования условий для саморазвития личности, поскольку поиск путей преодоления затруднений связан как с поиском соответствующих закономерностей, на которые можно опереться, так и с определением направления деятельности и принятием на себя ответственности за необратимость происходящего.

Саморазвитие личности, таким образом, является процессом, направленным на преодоление затруднений, сопровождающимся выработкой новых способов взаимодействия с действительностью и самим собой, основанных на целенаправленном изменении личностью самой себя, инициированном пониманием его необходимости в создавшихся условиях.

Приведенное выше понимание саморазвития личности не противоречит существующим в настоящее время подходам к пониманию этого феномена. Так, например, В. И. Слободчиков предлагает под саморазвитием понимать

способность человека становиться и быть субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Легко заметить, что такой взгляд вполне сопоставим с вышеприведенными суждениями. При этом, поскольку развитие является процессом изменений, но не любых, а направленных, необратимых и закономерных, то субъект претендующий не просто на самоизменения своей жизнедеятельности, а на ее развитие должен быть способен к тому, чтобы:

а) взять на себя всю полноту реальной ответственности за преобразования своей жизни, поскольку эти изменения необратимы;

б) определить направление необходимых изменений своей жизнедеятельности, т. е. четко поставить как перспективные, так и текущие цели деятельности и соотнести их между собой;

в) соотнести поставленные цели текущей деятельности со своей целостной жизнедеятельностью, вписав, таким образом, эту деятельность в контекст своей жизни, благодаря чему предполагаемые изменения могут стать субъективно, т. е. с точки зрения самого субъекта, закономерными.

Рассмотрение феномена «саморазвивающейся личности» с таких позиций дает возможность более-менее четко отделить его от таких популярных в наше время представлений как «самоактуализирующаяся личность» или «самореализующаяся личность». Не вдаваясь в тонкости существующих между ними различий, которые достаточно подробно представлены и описаны, мы же далее будем полагать их формами саморазвития, к которым можно также отнести самоутверждение и самосовершенствование. При этом мы учитываем и помним то, что, проблема саморазвития рассматривалась многими серьезными исследователями. Так, К. Юнг видел в саморазвитии движение человека к большей свободе, а для А. Адлера саморазвитие связано было, прежде всего, с переходом от центрации на себе в целях превосходства к конструктивному овладению средой. К. Роджерс полагал, что саморазвитие проявляется в росте автономии и независимости, стремление к зрелости и психическому здоровью, а для А. Маслоу саморазвитие – это подъем по «пирамиде потребностей».

Считается, что саморазвитие личности возможно в условиях, когда она принимает себя такой, какая она есть и только в тех случаях, когда личность готова к осуществлению прогностической деятельности. Таким образом, без активизации механизмов самопринятия и самопрогнозирования говорить о саморазвитии не приходится поскольку личность либо не будет способна к принятию ответственности на себя за предполагаемые действия, либо не сможет их даже представить, не говоря о том, чтобы почувствовать их необходимость.

Инициация процесса формирования механизмов самопринятия и самопрогнозирования возможна в условиях реализации определенного типа взаимо-

действий между человеком и действительностью, взаимодействия при котором стороны выступают на паритетных основаниях. Такое взаимодействие является диалогическим по своей внутренней сути. Оно последовательно и в полной мере может быть реализовано только в условиях неклассической рациональности, основные особенности которой в сравнении с классической рациональностью мы рассмотрели выше.

В пользу того, что саморазвитие личности может быть рационализировано (понято, объяснено) лучше всего (мы не утверждаем, что «только») с помощью представлений о неклассической рациональности говорит и то, что для саморазвития определяющими являются не столько общепринятые позиции и закономерности (общее), сколько единичное и особенное в их диалогическом взаимодействии. Диалог открывает реальные возможности для изменения субъектом собственной логики (миропонимания) за счет ее соотнесения с логикой (миропониманием) другого.

Культура, в основании которой лежат представления неклассической рациональности, ориентирована, прежде всего, на развитие: самоизменение в соответствии с необходимостью обеспечения развития людей, поддерживающих ее существование. Это культура становления (по Гегелю), для которого те или иные стороны действительности (зафиксированные в знаниях) значимы, но не имеют абсолютного значения. Значимость значения проявляется в процессе его соотнесения с другими значениями, выявляемыми в процессе развития. Поэтому значимость знаний может меняться в зависимости от контекста, в котором они представлены и используются. Таким образом, значимость знания (позиции) выявляется в процессе соотнесения его с другими знаниями (позициями) и определяется, прежде всего, скрытыми в нем возможностями согласования. Предельная выраженная возможность согласования (абсолютное согласование) характерна для объективного знания в классическом смысле. Поэтому можно говорить о классической рациональности как о предельном случае неклассической рациональности. Переход же от неклассической рациональности к классической, освобождая ее от контекста (субъективности) приводит к тому, что само по себе классическое знание перестает содержать в себе преобразовательный импульс – превращается в «ставшее бытие», т. е. становится «мертвым».

Рассмотрение классической рациональности как предельного случая неклассической открывает возможности, хотя и ограниченные, для использования ее инструментария в условиях неклассической культуры в тех случаях, когда мы работаем с опытом отдельного субъекта или с научными знаниями, т. е. в традиционных сферах образования.

Исходная ориентация на принципы неклассической рациональности, не гарантирующей четкого и определенного результата, приводит субъекта к необ-

ходимости принятия ответственности за совершаемые действия на самого себя, т. е. к неизбежности риска. Только в таких условиях может развиваться способность свободному, самостоятельному и ответственному выбору, т. е. именно то, что сегодня является, с точки зрения общества, наиболее желаемым результатом образования.

При рассмотрении вопросов организации образования на принципах неклассической рациональности необходимо помнить о ее непосредственной связи с классической, так как в противном случае можно оказаться на позициях релятивизма и отрицания необходимости в научных знаниях. Основопологающим представлением в организации образовательного процесса в условиях неклассической рациональности должно стать представление о содержании практики образования, в котором интегрируется, составляет неразделяемое единство культурное содержание и способ его освоения. Основное направление реализации представлений о содержании практики образования связано с выработкой процедур согласования субъектных позиций учителя и ученика на основе диалога. Диалог как процесс и диалогичность как универсальный принцип лежат в основе организации образования в условиях неклассической рациональности. Данное обстоятельство связано с тем, что только на основе диалога, как было показано выше, и возможно саморазвитие личности на основе актуализации процессов ее самоопределения.

Осуществляемое на принципах диалогизма самоопределение как момент саморазвития предполагает создание условий для его полноценной реализации на различных этапах и стадиях образовательного процесса от определения изучаемой проблематики до выработки критериев и показателей мониторинга, а также включение систем обратной связи и коррекции хода образовательного процесса.

Таким образом, целенаправленное и сознательное обеспечение саморазвития личности в условиях организованного образовательного процесса требует принципиального пересмотра его оснований, связанных с переходом от классических к неклассическим принципам рационализации действительности.

Воплощение этих позиций в образовательном процессе возможно в двух формах прямой и косвенной. Прямая форма реализуется в форме психологического тренинга личностного роста. Возможности и ограничения, связанные с реализацией этой формы, касаются в основном традиционно содержательного аспекта образовательного процесса, так как требуют, с одной стороны, выделения учебном плане дополнительных часов, что часто представляет собой очень трудную в административно-организационном плане задачу, а с другой стороны, для полноценного участия в тренинге необходимо наличие внутренней готовности человека к работе над собой, что тоже не всегда имеет место быть.

Косвенная форма предполагает перестройку практики образования, которая связана с включением в образовательный процесс процедур, направленных на определение его содержания, форму реализации и критерии эффективности. Включение образуемого в качестве субъекта в подобные процедуры актуализирует описанные выше предпосылки саморазвития, т. е. требует использования их в качестве средств, способствующих освоению некоторого культурного содержания и преодоления тем сами затруднений реальной жизнедеятельности.

Проектирование образования, создающего косвенные условия для саморазвития личности, как и любое другое проектирование, направлено на постановку реальных целей деятельности и выработку оптимальных способов их достижения. Проектирование осуществляется человеком, поэтому, кроме специально-научных знаний, в нем воплощается и его мировоззрение. В зависимости от характера мировоззрения последнего можно выделить различные парадигмы проектирования: каноническую, системотехническую и деятельностную. Первые две парадигмы объединяет то, что существует внесубъектный источник (в первом случае – канон, во втором – наука) выявления конкретных целей и способов их достижения. В третьем случае определяется общее направление деятельности, а уточнение целей и средств происходит на основе рефлексии процесса деятельности в ходе ее реализации.

В зависимости от задач, стоящих перед образованием можно воспользоваться различными парадигмами его проектирования. Нынешним условиям, когда характер поведения человека в ситуации неопределенности становится одним из главных критериев его образованности, более всего соответствует деятельностная парадигма проектирования.

Конкретные способы реализации деятельностной парадигмы проектирования образования разрабатываются в настоящее время в науке и практике образования, как на осознанном уровне, так и стихийно. Основные черты, характеризующие такого рода образовательный процесс, связаны прежде всего с его тотальной диалогизацией, когда все его составляющие формируются в условиях паритетного взаимодействия между образуемым и образователем с обязательным включением совместных рефлексивных процедур.

Деятельностное проектирование, в процесс реализации которого органично включены процедуры согласования и соотнесения целей, средств и результатов деятельности, является внешне практической формой реализации неклассической рациональности. При таком проектировании возможно гибкое целеполагание, дающее возможность субъекту выбирать то, что, по его мнению, является наиболее подходящим, но при этом его ответственность за сделанный выбор не просто декларируется, а реально передается действующему

субъекту. Таким образом, делая выбор, человек проявляет готовность работать далее с его последствиями. В случае такого проектирования образования у образуемого всегда есть выбор в отношении уровня включенности в организованный образовательный процесс, основанный на представленных возможностях и вероятных последствиях этого выбора для себя. Так, образуемый, ориентируясь на реальные представления, составленные на основе, выработанной и согласованной с образователем, оценочной системы, о последствиях своих действий, должен решить для себя такую, например, дилемму: идти на лекцию или изучить соответствующий материал самостоятельно. В условиях деятельностного проектирования образования многие проблемы (активизации педагогом процесса обучения, дисциплины и т. п.) традиционного образовательного процесса становятся не актуальными. Однако при этом возникают проблемы другого характера.

При деятельностном проектировании образования требуется организация специальной работы по выработке критериев и показателей обратной связи и их индивидуализации. Основные параметры обратной связи, обеспечивающие управляемость образовательного процесса вырабатываются в ходе рефлексии процесса проектирования. Они становятся содержательной основой мониторинга. Поэтому мониторинг образовательного процесса можно рассматривать как результат соотнесения и согласования результатов его рефлексии и авторского замысла. Образуемый и образовательный являются в данном случае реальными соавторами образовательного процесса в таких его составляющих, как содержание образования, особенности практики образования, оценка его результативности и др.

Обобщая вышеизложенное мы приходим к выводу, что проектирование образования саморазвивающейся личности, представляющее собой процесс ее сознательного самоизменения с соответствием с ее собственными представлениями, вырабатываемыми на основе рефлексии своего жизненного пути через соотнесения и согласования ее результатов с особенностями социокультурной ситуации, может быть осуществлено на основе представлений неклассической рациональности в деятельностной парадигме.

#### *Литература*

1. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. – М., 1991.
2. Буева Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме // *Философия образования: Сб. науч. ст./ Отв. ред. А. Н. Кочергин.* – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996.
3. Гайденок П. П. История и типы научной рациональности. – М., 1995.

4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. – М.: Мысль, 1975.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI в. – М., 1998.
6. Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Россия – 2010, 1993, № 1.
7. Дудченко В. С. Инновационное обучение // Инновационная деятельность в образовании, 1994, № 2.
8. Иванов В. Н. Социальные технологии в современном мире. – М., 1996.
9. Иноземцев В. Л. Расколота цивилизация: системные кризисы индустриальной эпохи // Вопросы философии, 1999, № 5.
10. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / Педагогика, 1996, № 2.
11. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики): Сб. науч. тр. / Отв. ред. Г. А. Ковалев. – М: АПН СССР, 1989.
12. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
13. Краевский В. В. Философия и педагогика // Вопросы философии, 1999, № 3.
14. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1970.
15. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 300 с.
16. Крючков Ю. А. Научно-методологические основы и методы социального проектирования... Автореф. дис. док. соц. н. – М., 1994.
17. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. – М.: Лабиринт, 1996.
18. Манхейм К. Образование, социализация и проблема общественного сознания // Мир образования, 1997, № 2.
19. Нугаев Р. М. Смена базисных парадигм: концепция коммуникативной рациональности // Вопросы философии, 2002, № 3.
20. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
21. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999.
22. Сидоренко В. Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии, 1984, № 10.
23. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000.

24. Современные концепции культурного кризиса на Западе. – М.: ИНИОН, 1976.

25. Степин В. С. Проблемы аксиологического базиса современного образования // Вопросы философии, 1999, № 3.

26. Тюков А. А. Фундаментальные законы образования человека. М., 1998. 237 с.

27. Философия образования для XXI в. / под ред. Н. Н. Пахомова, Ю. Б. Тупалова. – М., 1992.

28. Швырев В. С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность // Мир психологии, 1999, № 3.

УДК 796 (091)  
ББК 4513

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ НАРОДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ**

**В. В. Ягодин**

Народная физическая культура Средневековья (V–XVII вв.) наибольшим изменениям подвергалась в Европе, куда с Востока переместился центр мировой цивилизации. С развитием городов и ремесленничества происходит расщепление народной культуры на крестьянскую и городскую, истоки последней находятся также в деревенской культуре.

Средневековое европейское крестьянство составляло три группы: свободные, поземельные и лично зависимые крестьяне [7, с. 280]. Основными приверженцами народной культуры и хранителями ее традиций были представители второй и, особенно, первой группы крестьян. Именно они были заинтересованы в неизменности существующего уклада жизни, тем более что крестьянское хозяйство, особенно в раннем Средневековье, было натуральным. Целью народной деревенской педагогики было формирование личности крестьянина, сильного и выносливого труженика земли, однако готового в любой момент сменить плуг на оружие и выступить под знаменами сеньора или короля, а может быть, против них, так как тяжелый феодальный гнет нередко приводил к восстаниям. Народная культура призывает к дисциплине и трудолюбию, к стремлению улаживать конфликты миром, поэтому крупных восстаний было относительно немного: Жакерия (1358) во Франции; под предводительством Уота Тайлера (1381) и братьев Кетов (1549) в Англии; Крестьянская война в Германии (1525). Вместе с тем в эпоху позднего феодализма и Реформации