

вание основ исторической подготовки. Но, с другой стороны, современная педагогическая и методическая мысль акцентирует внимание на создание условий для создания и развития главных умений и навыков мыслительной деятельности (анализ, сопоставление, структурирование, вычленение главного, оценка) на основе исторического материала. Исследователи полагают, что одной из приоритетных задач современной школы является «развитие стиля мышления учащихся», без чего невозможно создать условия для самореализации личности (5). Концентрическая система изучения истории создает такие условия, чтобы на каждом возрастном этапе школьник получал не только определенную сумму знаний, но на основе целостной картины знаний у него последовательно формировались умения и навыки. Как показывают беседы и результаты анкетирования педагогов-практиков, решение данных задач, которые ставит перед собой система концентров, возможна, но при условии пересмотра мизерного по сути количества учебного времени, которое отпущено, согласно учебным планам, на предмет «история» в общеобразовательных учреждениях.

1. Курс исторической пропедевтики (3 (4) класс), в последнее время принимаемый за т.н. первый концентр, не входит в предмет и задачи нашего исследования.
2. Ловатин Г.О. Круги и линии. О структуре школьных курсов истории // История: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1994. № 31; Вяземский Е.Е. Школьное историческое образование: опыт и проблемы // Новая и новейшая история. 2000. № 1. С. 187 - 193; Кредер А.А. О концепции исторического образования // История. 2000. № 16; Кудрявцев А. В. Некоторые подходы к разработке модели школьного исторического образования // Современные подходы в преподавании истории. Материалы международного семинара. СПб., 1996. С. 83 – 84; О содержании исторического образования // История. 1996. № 36.
3. Баранов П.А. Общие подходы к изучению школьного историко-обществоведческого образования // Вестник образования. 2001. № 22. С. 45 – 48; Лучкина В.Ю. Мое видение школьного исторического образования // Преподавание истории в школе. 2000. № 1. С. 49. Шубин В. Три подхода к изучению истории // История. 1994. № 18; Постников П.Г. Мониторинг исторического образования школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 5. С. 42 – 49.
4. Алексашкина Л.Н. Стандарты по истории: путь в школу // Педагогика. 2000. № 4. С. 16.
5. Сайфуллина Н. Ш. Развитие стиля мышления учащихся гимназии на основе изучения страноведческого материала в цикле гуманитарных дисциплин. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2000. С. 3.

Богатырев А.И. (Екатеринбург)

С.И.Гессен: аксиологическая концепция мирового историко-педагогического процесса

Педагогическая аксиология относится к числу проблем, которые еще только начинают разрабатываться в теории педагогики в связи с вопросами стратегии образования. «Ценностей теория, аксиология, философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре

ценностного мира, т.е. о связи различных ценностей, между собой с социальными и культурными факторами и структурой личности» (1). «Ценность, термин широко используемый в философской и социологической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности» (2). Ценностные ориентации «выступают важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности» (3).

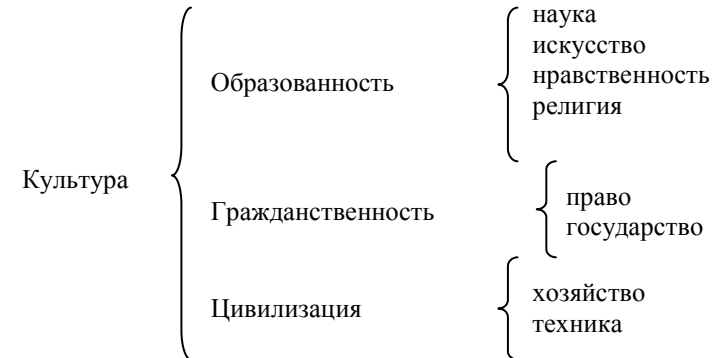
«Проблемы стратегии и прогнозирования развития образования, проблемы определения его современных ценностей и целей» являются наиболее актуальными и требуют объединения усилий специалистов многих дисциплин – философов, этиков, культурологов, педагогов, психологов, физиологов (4). От решения этих проблем зависит переход от технократического подхода к обучению и воспитанию подрастающих поколений к культурно-гуманистическому подходу, т. е. к формированию свободного человека, хорошо ориентирующегося и действующего в условиях демократического общества, построенного на основе рыночных отношений (5).

От теоретического решения проблемы ценностей напрямую зависит практика образования при определении его приоритетов. В условиях, когда прежние ценности подвергаются жесткой критике, а новые чаще всего заимствуются у Запада, образуется вакуум ценностей, который приводит к дезориентации общества и системы образования (6). Аксиологическая проблематика требует рассмотрения теснейшего взаимоотношения между понятиями культуры, истории, философии и педагогики. Именно в таком аспекте она была поставлена С.И.Гессеном (7). С его точки зрения «история есть повествование о прошлом человечества, накопленном им в его работе над культурными ценностями», «философия есть наука о самих этих ценностях, их смысле, составе и законах», т. е. аксиология, «но эти ценности и суть цели образования». Понятия «образования», «культура», педагогика, «философия», «история» С.И.Гессен объединяет через понятие «ценность», хотя определение последнего понятия он не дает дискурсивно, а скорее представляет дескриптивно, или, по его выражению, интуитивно. Причем указанные понятия рассматриваются, в логике философии в аспектах цели, состава, ступеней (истории) развития.

Основным и определяющим понятием в аксиологической системе С.И.Гессена является понятие «культура». «Культура ... есть деятельность, направленная на осуществление безусловных целей – заданий» (8), т.е. для понимания культуры необходимо рассмотреть понятие «цель» как основу телеологического подхода к аксиологии в главном педагогическом труде С.И.Гессена. Он классифицирует цели по предмету и методу их существования. По предмету цели делятся на условные (относительные) и безусловные (абсолютные); первые цели как условия

другого, вторые цели сами по себе. К безусловным или абсолютным относятся ценности культуры. По методу, или характеру своего осуществления, ценности делятся на достижимые, допускающие свое окончательное решение, и на недостижимые, не допускающие своего полного разрешения. Именно к последним относятся безусловные цели (9). «Если цели первого типа суть цели – данности, то эти последние цели, в совокупности своей составляющие культуру, можно назвать целями – заданиями» (10).

Состав культуры С.И.Гессен раскрывает через понятия «образованность», «гражданственность», «цивилизация» и дает их соотношение в графической схеме:



«Цивилизация» обозначает низший или внешний слой культуры и включает в себя хозяйство и технику. «Образованность» обозначает внутренний или «духовный» слой культуры и включает в себя науку, искусство, нравственность, религию. Гражданственность обозначает промежуточный слой культуры и включает в себя право и государство. С.И.Гессен показывает прямые и обратные связи между различными слоями культуры, подчеркивая, что образованность не всегда измеряется цивилизацией, что гражданственность есть необходимое развитие образованности» (11). Отмечая сходство своей схемы культуры со схемой Платона, С.И.Гессен указывает, что в отличие от Платона в его схеме «каждый человек, участвуя в хозяйственной жизни общества и в гражданской его жизни, должен быть причастен и к образованности» (12).

Ступени культуры рассматриваются С.И.Гессеном через понятие «развитие». С его точки зрения, природа есть вечный круговорот, а развитие предполагает дополнение и сохранение прошлого, а не простое его воспроизведение», т.е. «развитие есть только там, где есть история» (13). В свою очередь, история есть только там, где есть культура, т.е. ценности (14). «Те задания ценности, совокупность которых составляет культуру, далеко не всегда образуют дружное и гармоничное общежитие. Часто ме-

жду отдельными культурными ценностями разгорается борьба, в результате которой какая-нибудь одна из них приобретает господство и налагает на всю культуру соответствующей эпохи свой отпечаток» (15). С.И.Гессен говорит о следующих ступенях развития культуры: об этатизме античного Рима, о теократии средневековья, об эстетизме Возрождения, об интеллектуализме Просвещения (16).

Проблему образования С.И.Гессен рассматривает как отражение проблемы культуры. Он исходит из того, что «... цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование и обратно – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни» (17). Но, редуцируя понятие «строй жизни», С.И.Гессен считает, что «образование есть не что иное, как культура индивида» (18), поэтому задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» (19).

Состав образования С.И.Гессен определяет по той же схеме: видов образования должно быть столько же, сколько есть отдельных культурных ценностей (20). Среди видов образования он называет нравственное, научное, художественное, правовое, хозяйственное (21). С.И.Гессен отрицает физические и национальное образование как особые виды образования (22), так как в основе его деления лежит признак целей, а не материала образования (23). Ступени образования исторически отражают ступени развития культуры: государственно-правовая система античности, религиозная система образования средневековья, интеллектуалистическое воспитание Просвещения (24).

Культура – предмет философии. Философия есть наука о ценностях, из смысле, составе и законах (25). Ступени философии есть отражение ступеней культуры как системы ценностей. Цель философии – изучение ценностей. Состав ценностей определяет, по С.И.Гессену состав философии: сколько культурных ценностей, столько отделов философии. Наука как особая культурная ценность исследуется логикой, искусство – эстетикой, нравственность – этикой, религия – философией религии, право – философией права, хозяйство – философией хозяйства (26).

Образование – предмет педагогики. Педагогика есть наука, т.е. осознание воспитания, всем нам бессознательно уже известного процесса (27). Цель педагогики – изучение образования в целом. Состав педагогики определяется составом образования: «педагогика как общая теория образования распадается на соответственной число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования» (28). Ступени развития педагогики есть отражение ступеней развития образования.

Аксиологический (культурологический) подход С.И.Гессена к проблеме педагогики основывается на неокантианской классификации наук по предмету исследования, в соответствии с которой науки делятся на теоретические, устанавливающие законы сущего и на практические, устанавливающие должное, т.е. нормы их деятельности (29). Основное отношение теоретических наук есть отношение основания и следствия или причины и действия, а основное отношение технических наук есть отношение цели и средства (30). Определив структуру нормы как единства цели и материала (средств), С.И.Гессен определяет теоретические предпосылки педагогики как с точки зрения материала (психология и физиология), так и с точки зрения цели (философия).

С.И.Гессен утверждает, что педагогика так тесно связана с философией, что в известном смысле может быть названа даже прикладной философией: «... история педагогики есть часть или, если угодно, отражение истории философии» (31). Для подтверждения высказанной точки зрения он приводит ряд примеров: Платон, Локк, Руссо, Спенсер – реформаторы в педагогике и философии; Песталоцци – отражение в педагогике философии Канта, а Фребель – отражение в педагогике философии Шеллинга» (32). С.И.Гессен, не отрицая роли физиологии и психологии, утверждает, что педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли» (33).

Идею тесной взаимосвязи философии и педагогики С.И.Гессен иллюстрирует не только примерами из прошлого, но и культурной ситуацией своего времени. Его современник П.Наторп считает, что педагогика вообще есть не что иное как конкретная философия» (34). теоретические основы педагогики по мнению П.Наторпа – это логика, эстетика, этика (35). На практике П.Наторп, по оценке С.И.Гессена, ограничивается теорией нравственного образования (36). Г.Мюнстерберг основывает педагогику на этике и частично на логике (37). М.М.Рубинштейн, исходя из того, что общая педагогика основывается на философии, в основном излагает материал по педагогической психологии (38).

С.И.Гессен не ограничивается культурологическим подходом к аксиологическим проблемам педагогики и образования, он показывает возможности других подходов к этой проблеме, рассматривая ее решение в натуралистической концепции Ж.Ж.Руссо и социологической концепции Л.Н.Толстого. Культурологическая концепция Руссо целенаправленно была развита им в течение всей жизни (39) и отразилась в произведениях: «Рассуждения о науках и искусства» (1750), «Рассуждение о происхождении оснований неравенства между людьми» (1750), «Об общественном договоре» и др. С.И.Гессен считает, что «отрицание культуры проходит красной нитью сквозь все сочинения Руссо» (45). Идеи Руссо чрезвычайно важны в аксиологической концепции С.И.Гессена как вы-

ражение принципа конкретной целостности: «Свободная и цельная личность – вот содержание того идеала «природы», Руссо который противопоставляет всякой культуре вообще...» (46)

Если концепцию культуры Руссо можно назвать натурализмом, то концепцию культуры Л.Н.Толстого 60–70-х гг. XIX в. можно назвать социологизмом. «Если Руссо провозглашает лозунги свободы и природы, то лозунгами Толстого являются свобода и жизнь» (47). Изучив теорию и практику воспитания в России и за границей, Толстой делает вывод, что школа оторвана от жизни (48). Жизнь и есть образование, и теория образования есть в сущности теория жизни – таково неизбежное следствие из взглядов Толстого (49). Толстой проводит различие между образованием и воспитанием: «образование – свободно и потому законно и справедливо; воспитание – насильственно и потому незаконно и несправедливо, не может быть оправдываемо разумом и потому не может быть предметом педагогики» (50).

Принцип конкретной целостности образования в итоге представляется в трех точках зрения: 1) *натурализм Руссо*: природа – основание целостности человека; 2) *социологизм Л.Н.Толстого*: жизнь (общество) – основание целостности человека; 3) *культурологизм (гуманизм) С.И.Гессена*: культура – основание целостности человека. Считая свою точку зрения преодолением антиномии натурализма – социологизма, С.И.Гессен рассматривает *проблему личность–культура* в логическом с точки зрения аксиологии и в историческом с точки зрения антропологии аспектах.

Культура как система ценностей характеризуется количественным и качественным ростом, простотой и сложностью (51), т.е. через предметные ценности. Личность характеризуется им через степень свободы и внутренней силы, т.е. через субъектные ценности (см. I.3). Предметные ценности С.И.Гессен показывает «центробежной силой культуры», а субъектные ценности – «центростремительной силой личности» (52). Отношения между личностью и культурой определяется соотношением сил центробежной культуры и центростремительных сил личности и могут быть двух типов: во-первых, *отношение гармонии*, т.е. относительное равновесие указанных сил; во-вторых, *отношение кризиса*, т.е. нарушение равновесия между личностью и культурой, для которого характерны, с одной стороны, разложение личности, ее свободы и нравов, а с другой стороны, разложение культуры, господства формы над духом, буквы над содержанием, механизма над свободой (53).

Преодоление кризиса, восстановление равновесия между личностью и культурой, по мнению С.И.Гессена, происходит в истории двумя путями: во-первых путем отрицания культуры (лозунги опрошения и аскетизма), во-вторых, путем утверждения культуры (лозунги личности и

свободы) (54). Теоретически и практически значим анализ С.И.Гессеном критических эпох сознания, т.е. аксиологических кризисов: в античности эту проблему осознал Сократ как «проблему внутренней свободы человека», но его ученики, особенно киники (Антисфен, Диоген) пошли по пути отрицания; в средние века усложнение культуры после крестовых походов вызвало к жизни проповедь нищеты Франциска Ассизского; в новое время эта проблема возродилась в идеале природы Руссо и в проповеди опрощения Л.Н.Толстого (55). Путем утверждения культуры, «путем систематического и последовательного усиления центростремительной силы личности, постепенного роста ее внутренней свободы» (56) пошли Платон, Кант (57). Этому же пути придерживается С.И.Гессен. Он не разбирает критически консервативный идеал, так как насильственные меры, клонящиеся к восстановлению прошлого, никогда не достигают цели.

Проблемы взаимосвязи природы, общества, культуры, истории, образования, педагогики, философии, рассматриваемые через принцип конкретной целостности, выражаемый аксиологическим единством, актуальны на рубеже XX–XXI вв., который вслед за С.И.Гессеном можно обозначить как «критическую эпоху сознания».

Культура в современной науке изучается на основе трех основных моделей культурологических исследований: классическая модель – принцип рационализма, неклассическая модель – принцип герменевтики, постнеклассическая (или постмодернистская) модель – принцип феноменологии (58). В исследовании культуры используются различные методологические подходы: энтелехийный (телеологический), аксиологический, праксеологический, регулятивный, семиотический и т.д. К методологическим позициям С.И.Гессена близки и являются их развитием в современности телеологический, аксиологический и праксеологический подходы.

В.М.Межуев признает непосредственную связь культуры с человеческой деятельностью, подчеркивая особую роль материально-практической деятельности (59). Культура – не только предмет, средство и результат человеческой деятельности, но и особый вид действительности – идеальное начало (60), т.е. в концепции В.М.Межуева есть попытка синтеза праксеологии и аксиологии.

Э.С.Маркарян характеризует культуру через «способ деятельности» и «средства ее осуществления», в которых отражено органическое сочетание определенных средств и продуктов деятельности, человеческих способностей и умений (61).

В.В.Давыдов придерживается культурно-исторической концепции деятельности и считает, что «присвоение подлинной культуры индивидами способствует их развитию как универсальных субъектов деятель-

ности» (62). Правда, для него формы культуры есть выражение результатов деятельности (63).

«В XX веке происходит страшное отщепление понятия культуры (как целого) от тех понятий или интуиций, которые издавна совпадают с определениями культуры, или «культурности», перечислялись через запятую, понимались почти как синонимы. Возникает какая-то пропасть между феноменами культуры и феноменами образования, просвещения, цивилизации», – так определяет ценностную ситуацию нашего времени В.С. Библер (64), чей диагноз близок к теоретико-методологической установке С.И.Гессена о «критических эпохах сознания», о конфликтах внутри культуры.

Подтверждается мысль С.И.Гессена об ограниченности натуралистического подхода к ценностям ориентирам культуры: «все идеологии, отмеченные печатью природности (национальное, государственные, религиозные) угрожают человеку. Наступила пора, когда нужно говорить не от имени государств или наций, даже не от имени человечества, но от имени отдельного человека» (65).

Ограниченность социологического подхода к пониманию культуры, в котором система ценностей отождествляется с социальным опытом будет показана на примере исследования проблем эпистемологии (см. ниже: I.4).

Культуролого-гуманистические подходы, соответствующие концепции С.И.Гессена и направленные на преодоление современной «критической эпохи сознания», по-прежнему, делятся на два типа: на отрицающий тип и на утверждающий тип. К типу отрицательного культурного синтеза современности возможно отнести ценностную теорию постмодернизма.

В терминах культуры исторические эпохи квалифицируются как традиционная, модернистская и постмодернистская эпохи на основе соотношения природного (естественного) и культурного (искусственного) (66). В.А.Кутырев рассматривает постмодернизм как смерть культуры (67), т.е. в терминологии С.И.Гессена как ее отрицание, предлагает новый термин «тектура» как гибрид слов «техника» и «культура», подчеркивая, что это «культура» искусственного мира, постчеловеческого, технологического человека. Постмодернизм – феномен перерождения культуры в текстуру (68). Выход же из духовного кризиса, по мнению автора термина «тектура» – в защите природного и гуманистического содержания культуры, в культивировании традиций (69), т.е. в том, что С.И.Гессен определяет как консервативный идеал (см. выше).

Впрочем, некоторые философы понимают постмодернизм как продолжение культуры. О.Б. Вайнштейн считает, что термин «постмодернизм» рассчитан скорее на эмоциональное, чем на рациональное восприятие (70). В.И.Новиков признает постмодернизм как реальность второй половины XX века и считает необходимым выяснить, что он собою

представляет и как он связан с другими художественными системами (71). В.А.Подорога рассматривает различие в подходе к произведению в классической и постмодернистской модели культуры (72). Л.В.Карасев указывает на модернизм как на интернациональное явление культуры, рассматривая историю культуры как историю ее усложнения (73), что соответствует структуре культуры С.И.Гессена (см. выше).

Цели, состав, степень развития культуры второй половины XX века на рубеже второго и третьего тысячелетий на Западе оценивается в терминах постмодернизма отрицательно, а в России проблема содержательного, а не формального подхода к изучению современной культуры находится в стадии становления.

Переход от культуры модернизма к культуре постмодернизма неизбежно отражается на образовании. Необходимо вслед за С.И.Гессеном рассмотреть аксиологические аспекты образования: его цели, состав, степени развития.

Общую ситуацию в мировом образовании можно представить следующим образом: «человечество вступило в период перемен, размах, глубина и особенно стремительность которых, возможно, не имеют аналогов в истории. Интернационализация жизни национальных обществ, феномен глобализации, проблемы окружающей среды, новый характер напряженности конфликтов, равно как и широкое распространение некоторых культурных норм и предпочтений вступающих в конфликты с традиционными ценностями, все более сложные этические проблемы, от которых ни отдельные люди, ни общества, не могут уйти, – таковыми предстают некоторые характерные явления нынешнего периода истории» (74).

Аксиологическая проблематика образования вышла на первый план в российской педагогике в 90-е гг. XX в. Уже в 1991 году была предпринята попытка исторического обоснования новых ценностей образования. Формирование ценностного сознания молодежи как основы воспитания было связано с философско-мировоззренческой подготовкой молодежи (75). Новое возвращение к историческим основам ценностей образования и педагогики происходит как в России, так и за рубежом (76). В истории образования как предмете истории педагогики начинает использоваться цивилизационный подход (77). И, наконец, образование начинает рассматриваться как самостоятельная аксиологическая проблема (78). Формирование теоретических оснований аксиологии образования начинает превращаться в конкретные, практико-ориентированные исследования. И.А.Тагунова рассмотрела четыре типа ценностных ориентаций в образовании: энциклопедическую модель, для которой характерны универсализм, рационализм и полезность; гуманитарную модель, развивающую интуицию, использующую индивидуальный подход; натуралистическую модель, предполагающую активное изучение естественных

наук; прагматистскую модель, направленную на потребности рынка и профессиональную ориентацию учащихся» (79).

Типология ценностных ориентаций, представленная выше, является дискуссионной, что и отразилось в дальнейших исследованиях как на методологическом (80), так и на практически-организационном (81) уровнях. Стремление авторов концепций воспитания опирается на культурные традиции, в целом на культуру и историческую религию того или иного народа, т.е. на его систему ценностей приводило к тому, что не всегда учитывался многонациональный состав населения, интересы других народов (82).

Возрождение ценностных ориентиров лично-ориентированного воспитания шло не только через усвоение соответствующей отечественной традиции (83), но и через ее дополнение, появление современных гуманистических концепций: «...возможно в качестве глобальной цели современного воспитания рассматривать человека культуры. Это означает такой тип личности, ядром которого являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнестворчества (84).

Соотношение традиционных и новых ценностей, их взаимодействие – не только российская, но и мировая проблема, что и было отмечено В.В.Веселовой (85) она наметила подход к изменению системы ценностей в американском образовании: 1960–1970 гг. – преобладание национально-государственных интересов; 1980-е гг. – преобладание личных интересов (неоконсервативная модель); начало 1990-х гг. ориентация на глобальные ценности человечества (86). Точка зрения В.В.Веселовой почти аналогична точке зрения А.М.Шлезингера, высказанной далее: в США обостряется противоречие между частными (капиталистическими) и общими (человеческими) интересами (87). Почти то же противоречие зафиксировано и в России: в новой системе ценностей российского образования «необходимо соединить принципы индивидуализма и коллективизма в интегрированный императив своего существования в социуме (88).

Исследование отдельных аспектов аксиологии образования не дает целостной картины ценностных ориентиров современного образования, поэтому исследователи начинают переходить к целостному видению проблемы на стратегическом уровне, чтобы выяснить «в каком направлении может пойти развитие событий в послекризисный период, выделить наиболее важные приоритеты стратегического, долговременного характера» (89). Среди стратегических проблем «обоснование ценностей и целей образования представляет собой сложную междисциплинарную проблему, которая может быть решена только на основе синтеза знаний и методов разных наук (90).

Стратегия образования предполагает варианты выбора, так как «Россия живет в ситуации «после взрыва», когда еще неясно, каким будет

здание нового общества», что усложняет попытку прогнозировать результаты исторического выбора» (91). А.П.Валицкая рассматривает четыре модели образования, возможные для России: 1) сохранение единой государственной системы; 2) рыночный тип образовательной системы, соответствующий рекомендациям Всемирного банка (92); 3) культурологическая модель образования; 4) культурологическая модель, реализующая принцип целостного образовательного пространства. Точка зрения А.М.Валицкой ближе всего близка к идее целостности образования С.И.Гессена (93). Правда, идея целостности возможно только в «открытом обществе» (94).

Идею целостности образования развивает А.Е.Чучин-Русов, предлагая принцип изоморфизма природно-культурных феноменов, реализующийся в четвертичном принципе структурирования: архетизм, антитезизм, голографизм, циклизм (95), что соответствует подходу С.И.Гессена и дополняет его (см. выше). Предложенный принцип предполагает трехчастную структуру познания: культургенетику (статический аспект), культуркинезику (динамический аспект) и культургерменевтику (искусство понимания) (96). В итоге предполагается достижение цели – единое целостное знание не только на описательно-ознакомительном, но и на структурно-сущностном уровне (97).

Панорама ценностных ориентиров российского и мирового образования представлена М.В.Клариным (98), ставящим проблему соотношения технократической и гуманитарной ориентаций в культуре в виде вопроса: «Альтернатива или взаимное дополнение?» (99).

Аксиология образования как отражение аксиологии культуры на уровне исследования целей, состава, ступени современного образования переживает в целом стадию перехода от монистической системы ориентаций к их плюралистической модели и возможному синтезу современных ценностей образования.

Философия как метод изучения культурных ценностей отражает логику развития современной культуры. Социокультурная ситуация в России в 1990-е гг. поставила перед философией задачу разработки новой парадигмы воспитания, реализующей общечеловеческие принципы в условиях рыночной экономики (100). Конкретизация поисков новой парадигмы воспитания привела к «пониманию естественной гуманистической природы воспитательно-образовательной деятельности, ориентированной на общечеловеческие ценности и идеалы» (101). Ориентация на общечеловеческие ценности и идеалы есть отражение процесса сближения народов и наций, как одной из важнейших особенностей современного этапа общественного развития. «В этом сложном столкновении мировой культуры огромная роль принадлежит школе» (102).

Процесс становления мировой культуры вновь поставил проблему нация и культура, проблему нация и образование, о чем предупреждал С.И.Гессен (103). И вновь возродились традиции национализма и космополитизма. Е.П.Белозерцев считает, что русская идея – это историческое триединство православной церкви, государства и общества (104). «Исторически России помогала всем народам мира в борьбе за независимость и свой путь развития. Ее национально-государственные интересы не ущемляют интересы других государств и народов, а благотворно влияют на развития мирового сообщества» – такова односторонняя оценка национальной идеи Г.В.Осиповым (105). Этим идеям противостоят явно космополитические модели. Общенациональная консолидация России должна происходить на основе таких ценностей как российское достоинство, процветание россиян, а не государственной и военной машины (106). Те же идеи транслирует в педагогике З.К.Шнекендорф: «Формирование культуры мира нам представляется как целостная система, состоящая из двух взаимосвязанных звеньев: 1) развития национального самосознания учащихся на базе своей культуры, языковой среды; 2) овладения достижениями мировой культуры, системой общечеловеческих ценностей» (107).

Близкую к точке зрения С.И.Гессена систему взглядов на антиномию национализма-космополитизма представляет В.М.Межуев, считающий, что идея – «это наличие у каждой нации системы ценностей, имеющей для нее универсальный смысл, чем ее национальные интересы» (108). Поэтому задача России –продолжить построение общечеловеческой цивилизации, начатое Западом, но примирить его с культурными и природными основаниями человеческого бытия (109), так как во-первых, универсализация западных стандартов приведет Землю к экологической катастрофе (110), во-вторых, «смысл существования наций лежит не в них самих, но в человечестве» (111).

Педагогика как отражение образования несет на себе печать ценностных ориентиров последнего. Интерес к аксиологии образования отразился в направлениях исследований по истории педагогики (112). От историко-педагогических исследований в аксиологии педагогики начался переход к концептуальным исследованиям (113).

В российском обществознании аксиология – сравнительно новая отрасль и в философии и в педагогике, начало развития которой относится ко второй половине 50-х – началу 60-х гг. (114).

Для современной педагогики сохраняют свое значение проблемы, поставленные философами в 60–70-е гг. Теоретическим введением в проблему ценностей была коллективная монография под аналогичным названием (115). Первой индивидуальной монографией по проблеме ценностей и их специфике в моральной сфере была книга О.Г.Дробницкого

(116). Систематизация марксистской социологии была предпринята В.П.Тугариновым (117). Усвоение зарубежного опыта под флагом его критики в проблемах аксиологии было сделано социологами в 70-е годы СХХ века (118).

Для педагогики важен вопрос об определении ценностей как понятия, что и предпринимает З.И.Равкин: «Аксиология – философское учение о природе ценностей, их месте в реальности, структуре ценностного мира, их связи, обусловленности социальными и культурными факторами, структурой личности» (119).

Учитывая то, что в образовании и в педагогике «фактически отсутствовали систематизированные аксиологические знания» (120), З.И.Равкин предлагает концепцию аксиологического исследования образования (121).

Концепция исследования аксиологии образования развивается как в теоретическом, так и в практическом направлениях, в логическом и историческом подходах к изучению проблемы «Ценностные ориентации, личностный смысл профессии имеют принципиальное значение для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности, определяя его гуманизм, демократический или авторитарный характер», – так определяет значение ценностей для профессии педагога А.А.Орлов (122). И в теоретической педагогике «... аксиологические (ценностно-целевые) блоки философии, политики и стратегии развития российского образования все еще ждут своего системного научного обоснования и прогностического мониторинга» (123).

В историко-педагогических исследованиях разработана логическая схема классификации различных педагогических направлений по их ценностным ориентирам (124). На основе этой схемы М.В.Богуславский определил ценностные ориентации российского образования в первой трети ХХ века (125) по следующим направлениям: 1) социально-рационалистическое, 2) социально-реформаторское, 3) технократическое, 4) антрополого-гуманистическое, 5) теория свободного воспитания, 6) христианско-антропологическое, 7) космическая педагогика (126).

Типология ценностных ориентаций российского образования в последующие годы – одна из перспективных направлений развития историко-педагогической мысли современной России, которая в определенной степени развивает идеи С.И.Гессена, предложившего свою схему классификаций главных направлений в педагогике: 1) натурализм, 2) социологизм, 3) культурологизм (гуманизм), 4) теологизм (127).

1. Философский энциклопедический словарь. М., «Советская энциклопедия», 1983. С.763.

2. Там же. С.765.

3. Там же. С.764.

4. Давыдов В.В. научно-исследовательская деятельность Российской академии образования // Педагогика. 1993. № 5. С.7.

5. Там же. С.4.
6. Фишер М.И. Преодоление неопределенности в российском образовании // Педагогика. 1993. № 6. С.18.
7. Гессен С.И. Основы педагогики. С.37.
8. Там же. С.34.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. С.32–33.
10. Там же. С.33.
11. Гессен С.И. Основы педагогики. С.26–27.
12. Там же. С.382.
13. Там же. С.31.
14. Там же.
15. Там же. С.38.
16. Там же.
17. Гессен С.И. Основы педагогики. С.25.
18. Там же. С.35.
19. Там же. С.36.
20. Там же. С.35–36.
21. Там же.
22. Там же. С.36.
23. Там же.
24. Там же. С.38.
25. Там же. С.37.
26. Гессен С.И. Основы педагогики. С.36–37.
27. Там же. С.22.
28. Там же. С.36.
29. Там же. С.22.
30. Там же. С.23.
31. Гессен С.И. Основы педагогики. С.37.
32. Там же.
33. Там же.
34. Наторп П. Философия как основа педагогики /рус. перевод с предисл. Г.Шнета. М., 1910. С.48.
35. Наторп П. Социальная педагогика / рус. пер. А.Громбаса. СПб, 1911.
36. Гессен С.И. Основы педагогики. С.39.
37. Мюнстерберг Г. Психология и учитель / рус. пер. А.Громбах. СПб., 1910.
38. Рубинштейн М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. 2-е изд. М. 1913.
39. Гессен С.И. основы педагогики. С.40.
40. Руссо Ж.Ж. Избр. соч. в 3 т. М., 1961. Т.3. С.575, 659.
41. Там же. С. 47.
42. Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре. М., 1938. С.9.
43. Руссо Ж.Ж. Трактаты. М., 1969. С.79–80.
44. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании. М., 1912.
45. Гессен С.И. Основы педагогики. С.46.
46. Там же.
47. Там же. С.53.
48. Толстой Л.Н. О народном образовании. Собрание сочинений. В 22-х т. Т.16. Публицистические произведения. 1855–1886 / Коммент. Л.Д.Окульской. М.: Худож. лит., 1983.
49. Там же.
50. Толстой Л.Н. Воспитание и образование. Собрание сочинений. В 22-х т. Т.16. Публицистические произведения. 1855–1886 / Коммент. Л.Д.Окульской. М.: Худож. лит., 1983.
51. Гессен С.И. Основы педагогики. С.79.
52. Там же. С.80.

53. Там же.
54. Гессен С.И. Основы педагогики. С.80–81; 84–85.
55. Там же. С.81–82.
56. Там же. С.84–85.
57. Там же. С.85.
58. См.: Степин В.С. Философская антропология и философия науки. М., 1992.
59. Межуев В.М. Культура и история. М., 1977. С.67.
60. Там же. С.67, 72.
61. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. М., 1983. С.46–49.
62. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С.94.
63. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
64. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С.31.
65. Мильдон. Природа и культура (Опыт философии безнадежности) // Вопросы философии. 1996. № 12. С.74.
66. Кутырев В.А. Экологический кризис постмодернизма и культура // Вопросы философии. 1996. № 11. С.23–24.
67. Там же. С.25.
68. Там же. С.29.
69. Там же. С.31.
70. Вайнштейн О.Б. Постмодернизм: история или язык? / Постмодернизм и культура. Материалы круглого стола // Вопросы философии. 1993. № 3. С.3.).
71. Новиков В.И. В поисках определения. Там же. С.8.
72. Подорога В.А. Философское произведение как событие. Там же. С.9–12.
73. Карасев Л.В. Сегодня и завтра. Там же. С.12.
74. Майор Ф., Танян С. Высокий образовательный замысел // Педагогика. 1996. № 6. С.9.
75. Концепции учащейся молодежи // Педагогика. 1993. № 3–4. С.17.
76. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. М., 1993. Современные проблемы истории образования и педагогической науки. М., 1994.
77. Корнетов Г.Б., Равкин З.И., Тагунова И.А. и др. разрабатывают цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса.
78. З.И.Равкин и др. рассматривают образование как идеал и ценность в историко-теоретическом аспекте.
79. Тагунова И.А. Международные исследовательские проекты в образовании: проблемы совместимости // Педагогика. 1993. № 5. С.108.
80. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования – методологическая проблема современной педагогики.
81. Практико-организационный уровень предполагает интеграцию науки и практики как путь обновления педагогики.
82. Проблема национального воспитания рассматривается С.И.Гессеном (см. выше).
83. В педагогическом наследии русского Зарубежья сохраняются богатые традиции лично-ориентированного образования.
84. Бондаревская Е.В. Ценностные ориентиры лично-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С.30.
85. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США // Педагогика. 1996. № 2.
86. Там же. С.107.
87. Шлезингер А.М. Циклы в американской истории. М., 1992. С.44.
88. Мера – способ разрешения указанной антиномии.
89. Гершунский Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России // Педагогика. 1996. № 5. С.47.
90. Там же. С.53.

91. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. 1997. № 2. С.3.
92. Образование в России в переходный период – проблема не только национальная, но и интернациональная проблема в современном мире.
93. Гессен С.И. Мое жизнеописание // Вопросы философии. 1994. № 7–8, С.180–181.
94. Открытое общество – термин К.Поппера.
95. Чучин-Русов А.Е. Образование и культура // Педагогика. 1998. N1. С.17.
96. Там же. С.16.
97. Там же. С.17.
98. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии. Рига, 1995.
99. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1. С.39.
100. Шепель В.И. Поиск новой парадигмы воспитания // Советская педагогика. 1991. № 7.
101. Гершунский Б.С., Шейерман Р. Общечеловеческие ценности в образовании // Педагогика. 1992. № 5–6. С.3.
102. Хазард Дж., Вершловский С.Г. Ценностные ориентации советских и американских учителей // Педагогика. 1992. № 3–4. С.102.
103. Гессен С.И. Основы педагогики. Глава XIII.
104. Белозерцев Е.П. На пути к русскому образованию // Педагогика. 1997. № 2. С.39.
105. Осипов Г.В. Россия: национальная идея и социальная стратегия // Вопросы философии. 1997. N10. С.10.
106. Розов Н.С. Национальная идея как императив разума / Эскиз геополитической и социокультурной стратегии России для XXI века // Вопросы философии. 1997. № 10. С.28.
107. Шнекендорф З.К. Воспитание учащихся в духе культуры мира, взаимопонимания, прав человека // педагогика. 1997. № 2. С.45.
108. Межуев В.М. О национальной идее // Вопросы философии. 1997. № 12. С.5.
109. Там же. С.14.
110. Хесле В. Философия и экология. М., 1993. С.117.
111. Соловьев В.С. Русская идея // В сб. «Русская идея». М., 1992. С.192.
112. Историко-педагогические исследования проблем стратегии развития современного отечественного образования развернуты учеными РАО, которые разрабатывают аксиологическую концепцию современного образования.
113. Равкин З.Н. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика. 1995. № 5.
114. Там же. С.87.
115. Проблема ценностей в философии. М., 1996.
116. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. М., 1967.
117. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. Л., 1968.
118. Понятие ценности в буржуазной социологии рассматривалось с точки зрения марксистской социологии.
119. Равкин З.И. Развитие образования в России: Новые ценностные ориентации (концепция исследования) // Педагогика. 1995. № 5. С.87.
120. Там же. С.87–88.
121. Там же. С.88–90.
122. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. 1995. № 6. С.63.
123. Гершунский Б.С. Стратегия приоритетного развития образования в России // Педагогика. 1996. № 5. С.48.
124. В основе логической схемы – социологический подход к ценностным ориентирам образования .

125. Богуславский М.В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX века // Педагогика. 1996. №3.

126. Там же. С.73–74.

127. Гессен С.И. Мое жизнеописание // Вопросы философии. 1994. № 7–8. С.171–172.

Целостность образования С.И.Гессен на первом этапе своей деятельности определял культурологически как конкретное единство образования, культуры, педагогики, философии и истории, а на втором этапе своей деятельности (с 1938 г.) – антропологически, т.е. через целостность подхода к воспитанию человека, что и будет отражено в дальнейшем исследовании.

Бырса Л.В. (Нижевартовск)

Проектная деятельность школьников в создании видеофильмов по истории (из опыта работы)

Важнейшим в современном обучении является деятельностный подход, который заставляет учителя искать и использовать эффективные методы. С точки зрения деятельности учащихся важно четко представлять структуру следующих групп методов: пассивных, активных и интерактивных. Пассивные методы проявляются в том, когда учитель «дает» весь учебный материал сам, а учащиеся пассивны, нередко любая попытка задать вопрос с их стороны пресекается педагогом. Активные методы, применяемые в обучении, по-прежнему ставят учителя главным источником информации, но учащиеся задают вопросы, обсуждают, выясняют, выполняют под руководством учителя различные задания. При интерактивном обучении учитель-организатор, он регулирует учебный процесс, у учащихся различные источники информации, преобладает работа в малых группах.

Умелое сочетание всех групп методов, исходя из объективных условий преподавания – золотое правило. Не используем те методы, которые не имеют эффекта, даже если они нам очень нравятся, или «модные». Для решения современных задач образования, необходимо включать в образовательный процесс активные и интерактивные методы обучения. Учителя истории одними из первых ощутили потребность привлечь на уроки телевидение и видеопродукцию, которые являясь синтетическим средством обучения помогают учителю эффективно решать стоящие учебно-воспитательные задачи. Учитель истории не только прививает любовь к отечественным фильмам, помогает школьникам ориентироваться в потоке экранной информации, учит анализу, обобщению, осмыслению исторических фактов, но и помогает самому школьнику отразить историю сегодняшнего дня в своих видеосюжетах, видеофильмах. Следовательно речь идет о творческой деятельности учащихся, в основе которой метод проектов.

С появлением видеозаписывающих средств, представилась возможность использовать метод проектов в создании видеофильмов, видеосюжетов на историческую тему, снятых самими учащимися. В канун 9 мая