

На правах рукописи

Роготнева Елена Николаевна

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

09.00.13 Религиоведение, философская антропология,
философия культуры

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Томск – 2006

Работа выполнена на кафедре истории и философии науки
Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Томский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: доктор философских наук, профессор
Мелик-Гайказян Ирина Вигеновна

Официальные оппоненты: доктор философских наук, профессор
Апресян Рубен Грантович

кандидат философских наук, доцент
Сухушин Дмитрий Валерьевич

Ведущая организация: Институт переподготовки и повышения
квалификации преподавателей гуманитарных и
социальных наук Московского государственного
университета им. М.В.Ломоносова

Защита состоится 14 октября 2006 г. в 14-30 на заседании
диссертационного совета Д 212.266.02 при Томском государственном
педагогическом университете по адресу: 634041, г. Томск, Комсомольский
просп., д. 75, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке Томского
государственного педагогического университета

Автореферат разослан 12 сентября 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Жукова Е.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В современной педагогической практике множество обучающих и воспитательных технологий реализуются в бесчисленных сочетаниях, причем в большинстве случаев соединяемые методы не проверяются «на совместимость». Это приводит к эклектике образования, к смешению ценностных контекстов, формирующих личность, что и определяет **актуальность темы** диссертационного исследования.

Каждая историческая эпоха предлагала свои способы образования человека, востребованного временем. За всю историю европейской философии и культуры было создано несколько образовательных моделей, каждая из которых отражала систему ценностей своего времени. В настоящее время эти образовательные модели сосуществуют, создавая широкий спектр альтернативных направлений, часто конкурирующих и конфликтующих друг с другом. Сложность их одновременного сочетания привела к ряду противоречий сразу в нескольких аспектах образования: совершенствуются технологии обучения, но при этом падает нравственный результат образования; открываются новые специальности, и одновременно растет число безработных; растущее число выпускников университетов сопровождается увеличением числа неграмотного населения; и, наконец, являясь древнейшим социальным институтом, образование не выработало способов совмещения созданных и создаваемых образовательных систем в пределах одного образовательного пространства.

Во многих странах мира, начиная с конца 60-х годов XX века, предпринимаются попытки устранения перечисленных противоречий. Однако в образовании, как и в других областях деятельности человека, встает проблема реализуемости задуманного. На сегодняшний день можно констатировать, что большинство программ и реформ в сфере образования не достигли своей цели. Более того, гуманистическая направленность модернизации переводит образование из культуры выверенного способа формирования человека в механизм массового производства специалистов. Все это естественным образом вызывает потребность в более глубоком рассмотрении структуры ценностных отношений и ценностных ориентаций образования и воспитания.

Модернизация образования направлена на создание одной образовательной модели, тогда как сама практика образования указывает, что таких моделей

существует несколько. Каждая из них имеет собственный арсенал средств, позволяющих достичь поставленной общей цели образования. Таким образом, к одной и той же цели можно прийти различными путями. Выбор образовательной модели в данном случае не означает выбор между «плохим» и «хорошим», поскольку люди могут иметь разные цели, для достижения которых им нужно получить образование. Это скорее выбор между «эффективным» и «малоэффективным».

Следовательно, актуальность данной темы исследования вызвана также праксиологическими факторами, и, прежде всего, необходимостью определения границ образовательных систем, в которых образование становится эффективным способом достижения человеком личных целей. В ситуации полипарадигмальности современного образования человек получает потенциальную возможность выбора образовательной системы, соответствующей его ценностным установкам. В связи с этим, представляются важными исследования аксиологической неоднородности существующего образовательного пространства. Чтобы выяснить, как при всем существующем разнообразии целей и природных склонностей, люди могут получать нужное им образование, необходимо актуализировать существование границ в образовательном пространстве, установить принципы соподчинения образовательных систем, оптимизировать образовательные траектории личности. Это в свою очередь требует определение природы границ образовательных систем и разработки критериев их преодоления.

Постнеклассическая методология позволяет исследовать точными методами пространство выбора в динамике сложных открытых систем, в том числе, социокультурных. В качестве их подсистемы выступают образовательные системы, что открывает методологические возможности раскрывать механизмы самоорганизации данных систем. В связи с этим особую актуальность приобретает выявление тех аксиологических пределов, в которых личность желает получать образование для достижения избранных жизненных целей, а образовательная система способна давать эффективные средства для их достижений.

Степень теоретической разработанности проблемы

Проблема диссертационного исследования носит междисциплинарный характер и находит свое решение на стыке философии, истории, культурологи,

этики, социологии, педагогики. В связи с этим, в работе используются исследования из разных областей науки, затрагивающие те или иные грани данной проблемы.

В первую очередь, особую важность имеют оригинальные философские учения, поскольку их анализ позволяет глубже понять суть происходившего и происходящего в сфере образования на протяжении истории. Для выявления процессов формирования образовательных парадигм важным является как наследие философов, идеи которых представляли смысловое ядро педагогических теорий (Платон, И. Бентам, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, Г. Гегель, М. Шелер, Д. Дьюи), так и тех мыслителей, которые видели в педагогике прикладную область философии (С.И. Гессен, И.Ф. Герbart, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А.Д. Тойнби, К.Д. Ушинский, Ф. Фребель, Э. Фромм, К. Ясперс). Любое перечисление имен здесь было бы неполным. Вопросы природы образования, его целей, социальных функций, путей, средств и методов его осуществления и развития обсуждаются в философии с древнейших времен. В то же время, меняющиеся интересы общества, государства и личности вновь и вновь возвращают к ним внимание исследователей в поисках новых решений традиционных вопросов.

Современный анализ исторических форм образовательного института представлен в исследованиях С.С. Аверинцева, В.С. Библера, П.П. Гайдено, А.Ф. Лосева, С.С. Неретиной, А.П. Огурцова, И.Б. Романенко. Вместе с тем, необходимо отметить, что в работах по истории педагогики рассматривались философские идеи образования через призму их реализации в педагогическую практику, а не в контексте системы философских взглядов конкретных мыслителей, что привело к наслоению не всегда корректных интерпретаций.

На формирование образовательных систем решающее воздействие оказывают представления о роли человека в конкретных исторических условиях, что, в свою очередь, требует понимания влияния религиозных доктрин, этических программ и культурных детерминант на формирование образов человека, востребованного культурной эпохой. Для исследования этих аспектов для нас были важны труды классиков: И. Канта, Б. Рассела, Дж. Мура, Э. Фромма, а также фундаментальные исследования Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова, П.А. Кропоткина, Р. Поупкин, А. Стролл.

К настоящему времени в философии образования накоплен и обработан большой эмпирический материал, на основе которого можно сделать

существенные обобщения, касающиеся проблемы диссертационного исследования. Следует отметить работы отечественных исследователей: Л.М. Баткина, М.М. Бахтина, А.П. Булкина, А.П. Валицкой, Б.С. Гершунского, М.С. Кагана, Н.С. Ладыжец, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова, В.В. Платонова, П.Г. Щедровицкого и др. В этих работах определено современное предметное поле философии образования, разработана методология и определены перспективы ее развития.

Среди многочисленных работ по философии образования особую значимость для нас имеют исследования, в которых образование рассматривается в его социальных, аксиологических и антропологических аспектах. Социальный институт образования представлен в работах А.Г. Асмолова, Ю.Н. Афанасьева, В.А. Дмитриенко, Э.Д. Днепров, Н.А. Лурья. Среди зарубежных философов, прежде всего, следует выделить фундаментальные исследования М. Вебера, П.А. Сорокина, Э. Тоффлера. В работах названных авторов обращается внимание на разногласие между целями и ценностями общества и образовательного института. Таким образом, остро встает вопрос определения ценностных приоритетов современного образования.

Ценности как основание образовательно-педагогической деятельности и их связь с историей в теоретическом плане была рассмотрена С.И. Гессеном. Однако, общее внимание к аксиологическим проблемам воспитания и образования началось в России с конца прошлого столетия. Это объясняется тем, что общая аксиология как научное направление выделилась из философии только в 60-х годах XX века. В становлении общей аксиологии большую роль сыграли работы С.Ф. Анисимова, В.А. Горшкова, О.Г. Дробницкого, М.С. Кагана. В разработку аксиологических проблем образования большой вклад внесли А.Г. Асмолов, М.В. Богуславский, Б.М. Бим-Бад, В.С. Библер, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин. Однако в научной литературе отсутствуют работы, в которых определены аксиологические границы существующих образовательных систем.

Определенные модели человека и образования как механизма его формирования можно найти в трудах П.С. Гуревича, А.Н. Джуринского, Д.И. Латышиной, Д.С. Лихачева, Г.А. Новичковой, Г.И. Петровой, Г.М. Пономаревой. Антропологические исследования данных авторов тем не

менее не дают полного ответа на вопрос: в какой системе ценностей воспитывается формируется тот или иной тип личности.

Поиск методологических оснований, на которых возможно соединение различных описаний фрагментов целостности, представлен в работах В.М. Видгофа, Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова, В.А. Дмитриенко, А.С. Запесоцкого, А.Н. Кочергина, М.К. Мамардашвили, В.М. Розина, А.И. Субетто, Г.П. Щедровицкого, рассматривающих образование в качестве подсистемы социокультурных систем.

Методологии исследования нелинейной динамики образовательных систем посвящены работы В.И. Аршинова, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, Г.Г. Малинецкого, И.В. Мелик-Гайказян. С позиции постнеклассической методологии раскрывается недостаточность исследований информационной природы образовательных систем. В работах (А.Д. Урсула, Д.Т. Жовтуна), реализующих информационный подход, рассматриваются процессы передачи информации. Вместе с тем, информационные системы представляют собой совокупность механизмов, обеспечивающих полное осуществление всех стадий информационных процессов. Идея об информации-процессе реализована в информационно-синергетическом подходе И.В. Мелик-Гайказян. Данный подход дает методологический ключ для упорядочения арсенала методов гуманитарных наук на основе прямой аналогии многостадийных социокультурных и информационных процессов, а, следовательно, для проведения междисциплинарных исследований нелинейной динамики сложных систем. Привлекательность этой методологической перспективы актуализирует поиск оснований для рассмотрения образовательных систем как информационных.

Для постановки задачи и выбора методологических средств их решения были важны диссертационные исследования О.Ю. Максименко, Е.С. Поташник, И.Б. Романенко, Т.Б. Сергеевой.

Таким образом, объектом исследования являются существующие различия образовательных систем, а предметом – границы образовательных систем.

Цель и задачи исследования

Целью диссертационного исследования является установление границ образовательных систем и выяснение природы этих границ.

В соответствии с отмеченной общей целью исследования требовалось решить следующие подчиненные ей конкретные задачи:

- 1) выявить трансформации образовательных парадигм в социокультурной динамике;
- 2) определить ценностные основания существующих типов образовательных систем;
- 3) раскрыть особенности формирования образовательных систем;
- 4) установить аксиологический критерий образовательных систем;
- 5) установить пределы образовательных систем, в которых становится возможным эффективное достижение жизненных целей человека в соответствии с его ценностными установками.

Методологические основания исследования

При реализации поставленной цели и решении задач исследования автор опирался на постнеклассическую методологию. Основу постнеклассической науки составляют термодинамика неравновесных, нелинейных открытых систем (синергетика), идея универсального эволюционизма, теория систем и их философско-методологическое обобщение В.С. Степиным для исследования «человекообразных систем». Решающее значение для философского осмысления развития образовательных систем имели работы С.И. Гессена, П.А. Сорокина.

Для понимания аксиологии образовательных парадигм большую роль сыграла модель «этического квадрата» Р.Г. Апресяна, векторная модель образовательных сред В.А. Ясвина и типология воспитывающих сред Я. Корчака.

Исследование динамики образовательных систем в диссертации основывалось на философии процесса А.Н. Уайтхеда, установившего пределы интерпретаций телеологического и детерминистического описаний. В русле этой философии разработан информационно-синергетический подход (И.В. Мелик-Гайказян), выступивший методологической базой диссертации, поскольку в его рамках представлены концептуальные модели, позволяющие выявлять механизмы конкуренции целей для преодоления социокультурной системой неустойчивых состояний сопровождаемых сменой доминирующего элемента; механизмы структурирования социокультурной системы под воздействием избранного сценария поведения системы.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые средствами постнеклассической методологии установлена аксиологическая природа границ образовательных систем, в рамках которых возможен выбор личностью эффективных средств для достижения жизненных целей.

1) выявлены трансформации образовательных парадигм, вызываемые изменением их смыслового ядра, в котором менялась философская интерпретации моральных ценностей социокультурных систем, а, следовательно, модифицировалась модель человека, востребованного самобытной культурной эпохой;

2) определена роль ценностных приоритетов в формировании образовательных систем, как системообразующих. Реализация данных приоритетов в педагогической практике определяет аксиологическую природу границ образовательных систем;

3) раскрыты особенности формирования образовательных систем, представляющие собой механизм соединения воспитывающих сред, формирующихся на фундаменте конкретных этических программ, и образовательных сред, реализующих образовательные технологии в избираемых аксиологических контекстах. Установленный механизм позволил определить неоднородность образовательного пространства, которая создается функционированием в нем творческих, безмятежных, карьерных и догматических образовательных систем;

4) установлена информационная природа образовательных систем, что позволило обосновать релевантность методологии информационно-синергетического подхода к определению системных границ образовательных систем, что в свою очередь, позволило выявить эффективность образования в качестве аксиологического критерия образовательных систем;

5) определены границы эффективности образовательных систем в зависимости: а) от подчинения организации образовательного процесса цели, которую обозначает сама система; б) от возможности достижения индивидуумом личных целей на основе получаемого образования. Определены эффективные траектории в образовательном пространстве, представляющие собой последовательность смен образовательных систем. Последовательность этих смен (образовательный «маршрут» индивида) определяется в зависимости от его ценностных установок и личных целей. Определено, что границы

эффективности образовательных систем совпадают с аксиологическими границами.

Положения, выносимые на защиту

1. Трансформации образовательных парадигм были выявлены на основе представлений о педагогике как практической области философии. Ретроспективный анализ ведущих педагогических теорий помог установить те философские идеи, попытки реализации которых в педагогическую практику предпринимались в исторических формах образования как социального института. Выбранные таким образом философские труды подвергались анализу с целью определения тех целей, которые преследовали в своих исследованиях создатели философских основ образовательных систем. Было установлено, что философской рефлексии подвергались требования самобытных эпох к образу человека и изменения моральных ценностей социокультурных систем. Таким образом, появлялись философские учения, составляющие смысловое ядро образовательных парадигм. В контексте социокультурной динамики различные аспекты исходных философских идей актуализировались в многообразных педагогических интерпретациях, что способствовало одновременно и сохранению основных философско-антропологических идей, и видоизменению их при формировании новых парадигм образования.

2. Образование, как и воспитание, уходят своими корнями в духовно-нравственные традиции культуры. Поэтому любые изменения в сфере образования невозможны без философской интерпретации моральных ценностей современного ему общества. На основе возникающих в истории философии представлений о правильной жизни были определены аксиологические приоритеты в формировании образовательных систем. Упорядочение идей морали в рамках модели «этического квадрата» и разделение философско-педагогических идей, как предлагающих человеку различные стратегии правильной жизни, позволило установить этические границы образовательных систем. В пределах данных границ устанавливаются те ценности и цели, которые формируют в человеке определенные образовательные системы. Таким образом, личность получает возможность выбрать образовательную систему для достижения поставленных жизненных

целей в обусловленном ценностном контексте, что позволяет определить аксиологическую природу границ образовательных систем.

3. Каждая воспитывающая среда определяет те ценности, которые будет разделять формируемый в ней человек. Образовательные среды избирают целевые установки, достижению которых подчиняются реализуемые в них обучающие технологии. Определенные нами границы образовательных систем позволили установить те пределы, в которых происходит соединение воспитывающих и обучающих компонент образования. Таким образом, в образовательном пространстве функционируют творческие, безмятежные, карьерные и догматические образовательные системы.

4. Образовательные системы являются информационными, поскольку в них осуществляется вся совокупность механизмов информационных процессов – генерация, рецепция, передача, кодирование, хранение, тиражирование, построение оператора (педагогические технологии) для совершения целенаправленных действий. Данное обстоятельство определяет релевантность информационно-синергетического подхода к исследованию динамики образовательных систем. Методами указанного подхода обоснована применимость таких характеристик, как качество, количество, ценность и эффективность информации, для описания функционирования образовательных систем. Эффективность информации является основным критерием для оценки функционирования образовательных систем, поскольку позволяет устанавливать взаимосвязь ценности информации, как вероятности достижения цели (в том числе, образовательной) и количества информации, как количественной характеристики учебного процесса.

5. На основе моделей эффективности информации и выделения четырех видов образовательных систем (безмятежной, догматической, карьерной, творческой) появляется возможность определить границы эффективности образовательной системы. Данные виды образовательных систем базируются на различных этических фундаментах (утилитаризм, альтруизм, перфекционизм, гедонизм), настроены на достижение конкретных целей и, следовательно, формируют различные системы ценностей. В неоднородном образовательном пространстве личности предоставляется возможность выбирать образовательные системы в зависимости от тех целей, которые человек перед собой ставит, и в соответствии с той системой ценностей, которую человек разделяет. Таким образом, определяется образовательный

«маршрут», представляющий собой миграцию в образовательном пространстве, то есть смену образовательных систем в последовательности: безмятежная, догматическая, карьерная, творческая.

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в определении природы границ образовательных систем. Установленные системные границы позволяют определять пределы, в которых возможно внедрение педагогических технологий, не вызывающих трансформации аксиологических приоритетов конкретных образовательных систем. Проведенное исследование открывает методологические возможности для количественного моделирования, как процессов динамики образовательных систем, так и маршрутов в образовательном пространстве, избираемых человеком для получения эффективных средств самореализации. В практическом плане достигнутые в диссертации результаты использованы в ходе выполнения гранта РФФИ № 04-06-80192 «Методология моделирования нелинейной динамики образовательных систем» и реализованы в научных отчетах по данному гранту.

Апробация работы

Основные положения диссертации обсуждались на научных семинарах Института теории образования Томского государственного педагогического университета (2005 г.), кафедры истории и философии науки Томского государственного педагогического университета (2006 г.), Института переподготовки и повышения квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук МГУ им. М.В.Ломоносова (2006 г.).

Результаты диссертации были представлены на научных конференциях: IV Философский конгресс «Философия и будущее цивилизации». Москва, 2005; Всероссийская научно-методическая конференция «Современные технологии образования и их использование в вузе и профильной школе». Томск, 2005; научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование». Томск, 2005; Всероссийская научная конференция «Модернизация национальной системы высшего образования и проблемы интеграции России в мировое образовательное пространство». Новосибирск, 2005.; международная научно-практическая конференция «Модернизация профессионального послевузовского образования». Томск, 2005; всероссийская

научная конференция «Энергетика: экология, надежность, безопасность». Томск, 2005; международная конференция «Инженерное образование и наука в мировом пространстве». Томск, 2006.

Структура диссертации. Цель и задачи диссертационного исследования определили структуру диссертации, последовательное решение которых отражено во введении, двух главах, шести параграфах, заключении, списке литературы и приложении. Диссертация изложена на 135 страницах, список литературы состоит из 231 наименования.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, характеризуется степень ее разработанности в научной литературе, формулируются цель и задачи исследования, раскрываются его теоретико-методологические основы, раскрывается его новизна, теоретическая и практическая значимость, апробация его результатов.

В первой главе «Природа границ образовательных систем» состоящей из трех параграфов, представлена развернутая постановка проблемы определения границ образовательных систем; выявлена трансформации образовательных систем в их связи с ценностными установками общества в каждую конкретную эпоху; установлена аксиологическая природа границ образовательных систем.

В параграфе 1.1. «Трансформации образовательных парадигм в контексте социокультурной динамики» рассматривается последовательность образовательных парадигм в истории европейской философии. Обращается внимание на то, что история образования отражает историю культуры, поскольку оно является не только основным каналом трансляции индивиду знаний и социального опыта, но и организованной и контролируемой деятельностью по формированию идеала человека, с точки зрения существующей социокультурной среды. Каждая историческая эпоха (Античность, Средневековье, Новое время) вырабатывает новую систему ценностей, в которой отражены требования эпохи, предъявляемые к человеку. В соответствии с этими требованиями формировались различные образовательные системы, которые развивались, дополнялись новым

содержанием, но не исчезали, таким образом создавая широкий спектр направлений в образовании. Историческая смена образовательных парадигм, предложенная И.Б. Романенко, и трансформации философско-антропологического идеала, исследованные Г.А. Новичковой, позволили установить и обосновать аксиологические особенности образовательных моделей каждой социокультурной эпохи.

Развитие античной образовательной парадигмы характеризуется достаточно стихийным нахождением способов передачи интуитивного знания. Образовательные программы выражали принципы пайдеи, формируя человека, умевшего сочетать оппозиции агональности и коллективизма, гедонизма и трагедийности, аполлоновского и дионисийского начал.

Средневековая образовательная парадигма развивалась под влиянием христианского догмата. Главной задачей воспитания в эту эпоху было научить читать и правильно понимать библейские тексты. Поэтому вся образовательная парадигма характеризуется как единство двух богословских методов – экзегетики и апологетики. Суть экзегетики заключалась в умении переосмыслить священное писание, понимании богооткровенных истин. Апологетика развивала умение убеждать собеседника в истинности собственных суждений. Религиозные ценности христианства формировали новый образ человека, который являлся бы примером умеренности, целомудрия, смирения, гуманности, серьезности, терпения, воздержания и пр. Задача воспитания в средневековый период сводится к усмирению греховной сути человека и привитию ему норм христианской морали.

Философы Нового времени и Просвещения отрицали авторитет и традиции, закрепившиеся в средневековье, и выражали уверенность в безграничных возможностях человеческого разума. Философско-педагогические идеи и теории Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Р. Декарта, Я.А. Коменского, Дж. Локка заложили основу новой образовательной парадигмы и оказали сильное влияние на развитие идеологии Просвещения. В образовательной теории Дж. Локка образование носит прагматический характер и направлено на формирование у человека умения осознавать и отстаивать свои личные интересы. Образцом воспитания являлся джентльмен, успешный в делах и приятный в общении. При этом существование единой образовательной системы, с точки зрения Дж. Локка, невозможно, т.к. изначально сын знатного человека и сын ремесленника имеют неравные

начальные условия. Эти образовательные идеи развивались и по-новому интерпретировались в трудах К. Гельвеция, Д. Дидро, Э. Кондильяка, Ж.-Ж. Руссо и др. Просветители были более демократичны в своих взглядах на образование, их образовательные теории ориентированы на свободу личности как высшую ценность. Свободная личность, находящаяся в гармонии с собой и с природой – идеал образования века Просвещения.

Современная образовательная парадигма характеризуется одновременным присутствием различных проверенных в истории, принципов и методов образования человека. Поиск способа сочетания различных образовательных систем – это главная задача и основная трудность современного образования.

Прослеженный путь трансформаций позволяет увидеть магистральную линию развития образовательной парадигмы. Вместе с тем, обращается внимание, что на периферии эволюционирующей центральной идеи образования формировались системы взглядов, которые актуализировались в другие культурные эпохи. Эти взгляды получали новое концептуальное выражение, что, в свою очередь, становилось интеллектуальным ядром новой модели образования человека, востребованного временем. Сделан вывод, что при смене культурных эпох происходила не только эволюция одной образовательной парадигмы, но и оформлялись новые образовательные модели.

В параграфе 1.2. «Ценностные основания образовательных систем» определяется значением этической позиции, в частности, и всей системы ценностей общества в целом в формировании образовательных систем. Исходя из того, что в различные времена и у разных народов взгляды на благую жизнь отличались, каждая культура вносила собственные коррективы в моральные устои общества.

В соответствии с этими моральными принципами предлагались способы правильной жизни, которые должны осуществлять люди. Пути к обретению благой жизни в классических этических системах связывались либо с наслаждением, либо с пользой, либо с самосовершенствованием, либо с милосердной любовью. Р.Г. Апресян предложил модель «этического квадрата», в которой перечисленные этические принципы образуются «на пересечении» двух фундаментальных противоречий морали. Первое из них – «*универсализм - партикуляризм*». В нем выражается два возможных понимания высших ценностей. Второе противоречие заключается в антитезе «*Я - Другие*». В модели Р.Г. Апресяна это представляется в противостоянии приоритетного

отношения к себе («Я») и доминировании интересов других. Таким образом, приоритетное отношение к себе в сочетании с частными представлениями о морали отражают суть этики наслаждения, или *гедонизма*. Партикулярное понимание ценностей, но при этом доминирование интересов других, характеризуют *утилитаризм*. Сочетание приоритетного отношения к себе и принятие универсальности моральных принципов представлены этикой самосовершенствования, или *перфекционизма*. Приоритетное отношение к другим и следование общим интересам характерны для *альтруизма*.

Принимая во внимание, что основная задача образования заключается в том, чтобы научить человека жить правильно, в соответствии с общепринятыми в социокультурной системе нормами морали, мы пришли к выводу, что в основе каждой образовательной системы лежит нравственное воспитание, основывающееся на включенных в этот квадрат этических системах. Таким образом, модель «этического квадрата» Р.Г. Апресяна позволяет увидеть этические границы образовательных систем.

При этом следует обратить внимание, что не все части «этического квадрата», и, следовательно, не все образовательные системы, равнозначны. В этическом понимании нравственное совершенство личности возможно при усвоении и ситуативном использовании всех моральных принципов, однако стержневой этической программой является альтруизм. В социальном плане (С.И. Гессен, П.А. Сорокин) ценности альтруизма являются генерализирующими ценностями большинства социокультурных систем. Следовательно, альтруистическая образовательная система, которая отражает потребности большего числа людей и воспитывающая умение жить в гармонии с окружающим миром в соответствии с универсальными нормами морали, доминирует среди всех остальных гедонистических, утилитарных и перфекционистских образовательных систем.

Все моральные правила проверяются тем, способствуют они достижению желаемых целей или нет. Следовательно, интерпретация «этического квадрата» с точки зрения достижения личных целей человека, открывает возможность выбора цели, которым будет следовать человек, и способа действий, которые разрешит ему этический контекст системы. Это, в свою очередь, указывает на очертания аксиологических границ образовательных систем.

В параграфе 1.3. «Особенности формирования образовательных систем» раскрыт механизм формирования образовательных сред путем

соединения воспитывающих сред и обучающих технологий. При этом воспитание привносит ценностный смысл в цели образования, а педагогические технологии указывают на средства, с помощью которых будет достигаться поставленная цель. Основная задача воспитания – сформировать у индивида способности и готовности к личностному выбору: интеллектуальному, нравственному, эстетическому. В процессе обучения человек усваивает принятые в данной социокультурной среде способы осуществления этого выбора.

Выделенные Я. Корчаком типы воспитывающих сред - идейной, безмятежного потребления, догматической, внешнего лоска и карьеры - в переложении В.А. Ясвина совпадают с творческой, безмятежной, догматической и карьерной образовательными средами. Расположив эти типы образовательных сред в системе координат с осями «свобода – зависимость» и «активность – пассивность» В.А. Ясвин определил, какой тип личности формирует каждая из перечисленных сред. Соединение модели В.А. Ясвина с моделью «этического квадрата» и его аксиологической интерпретацией позволило дать характеристику образовательных систем и определить природу границ, которыми разделены эти системы. Предлагаемая модель образовательных систем включает в себя оси синонимичные осям модели В.А.Ясвина: «свобода», «зависимость», «активность», «пассивность». Однако, *свобода* не рассматривается как область отрицательных значений *зависимости*. «Свобода» заключается в праве личности самостоятельно выбирать, в чем выражается благо. «Зависимость» – в ограничении свободы личного выбора, диктуемого пониманием блага *Другими*. «Активность» – в том, что человек отдает приоритет следованию собственным целям, а «пассивность» означает содействие целям *Других*.

Таким образом, предложенная модель указывает, в каких аксиологических пределах проходит формирование образовательных систем. Можно констатировать, что творческие образовательные системы строятся на принципах гедонизма и формируют свободную и активную личность, которая содействует своим личным целям и руководствуется собственными моральными принципами. В безмятежных образовательных системах воспитывается свободная, но пассивная личность. При этом пассивность не означает низкую степень жизненной активности, пассивность в данном контексте следует понимать как осознанное нежелание ставить цель и

принимать решение. Карьерные системы образования направлены на формирование активной и зависимой личности, которая активно добивается поставленных целей в условиях жесткой конкурентной борьбы согласно общим правилам, развивая в себе качества перфекциониста. И, наконец, догматические образовательные системы, которые, несмотря на название, получили широкое распространение во всем мире, воспитывают зависимую и пассивную личность. Пассивно следуя общей цели, человек находится в зависимости от общепринятых моральных принципов. Широкое распространение догматической образовательной системы объясняется тем фактом, что строится она на основе альтруистических ценностей.

На практике эти образовательные системы соседствуют друг с другом, предоставляя возможность каждому человеку получить желаемое образование. Таким образом, типологии Я. Корчака и В.А. Ясвина привели нас к пониманию неоднородности образовательного пространства, а этические модели Р.Г. Апресяна позволили определить природу границ образовательных систем. В работе доказано, что границы между образовательными системами строятся на основе осознания тех ценностей, которые будет разделять формируемый в ней человек, и тех целей, достижению которых подчиняются реализуемые в них обучающие технологии. Иными словами, образовательные системы имеют *аксиологические* границы. Произвольное нарушение границ путем заимствования обучающих технологий, относящихся к разным типам образовательных систем, приводит к непредсказуемым последствиям и является причиной эклектики образовательного пространства. В работе делается вывод о том, что реализации проектов модернизации образования должны предшествовать серьезные теоретические исследования, способные дать ответ на вопрос, какое образование не только желательно, но и возможно в данных условиях. Первым шагом должно стать выявление базовой ценности социокультурной системы как ценностной основы проектируемого типа образовательной деятельности.

Во второй главе «Аксиологические границы образовательных систем как пределы эффективности образования», состоящей из трех параграфов, обоснованы методологические принципы исследования образовательного процесса, на основе которых доказано, что системные границы образовательных систем формируются как пределы их эффективности, а эти пределы, в свою очередь, совпадают с установленными в работе

аксиологическими границами. Диагностика границ открывает возможность оценки эффективности образовательных систем и определения образовательных траекторий. В первом параграфе главы **«Эффективность как критерий динамики образовательных систем»** на основе модели информационного процесса доказано, что образовательный процесс является информационным, т.к. в нем четко прослеживаются все этапы передачи информации: генерация, рецепция, кодирование, хранение.

Стадия генерации информации в образовательном процессе связана с созданием на философском уровне теорий образования, изменяющих философско-антропологические представления. Этап кодирования информации представляет собой фиксацию идей философии образования в педагогических теориях и концепциях. Третий этап заключается в формировании структуры образования, в создании различных образовательных уровней. Процесс реализации информации в оператор как способ осуществления целенаправленных действий сводится к разработке технологий обучения и воспитания, реализующих те философские идеи, которые нашли воплощение в соответствующих педагогических теориях. Далее вырабатывается представление о том, какой тип поведения будет тиражироваться в данной культуре, или какой образ человека будет формироваться в данной образовательной системе. В результате человек «как получатель информации» получает возможность выбора того образца, которому он будет соответствовать. В настоящее время, выбор человека, в первом приближении, определен четырьмя этическими системами, на которых основываются образовательные системы.

Для того чтобы показать всю целостность образовательного процесса, была использована информационная схема динамики культурных систем. Каждый блок схемы отражает различное понимание образования как процесса трансляции социального опыта, как социального института, как достояния личности. Рассмотрение образовательных систем как информационных позволяет установить системообразующие элементы. В их качестве выступают те философские и этические концепции, которые предлагали образ «правильной жизни» в конкретных социокультурных условиях. Последовательное воплощение этих взглядов формировало каждую из образовательных систем. Именно реализация в педагогической практике определенных философских и этических концепций создает модель человека.

Таким образом, границы образовательных систем совпадают с границами информационных систем, в которых, как уже отмечалось, разворачиваются все стадии информационного процесса в определенной последовательности. Данное обстоятельство накладывает ограничения на перенос педагогических технологий из одного типа образовательной системы в систему другого типа. Любая инновация должна встраиваться в социокультурную систему, должна соответствовать ее целям и ценностям.

Наиболее подробно зависимость эффективности образовательной системы от целей и ценностей самой системы и личности, которая получает образование в этой системе, раскрыта в параграфе 2.2. «Аксиологические пределы эффективности образовательных систем». Поскольку образовательные системы являются по своей сути информационными, то отклик на изменения в образовательной среде и трансформации коммуникативного пространства «внутри» системы, можно исследовать на основе моделей динамической теории информации. В них учитывается конкуренция, эволюция ценности и эффективности информации, что делает их релевантными выявлению жизненных и образовательных целей учащихся.

Все информационные системы имеют важнейшую характеристику – эффективность информации, которая по формуле И.В. Мелик-Гайказян равна производной функции $\mathcal{E} = dV / dI$ для каждого заданного значения I , где V это ценность информации (в соответствии с формулой Бонгарта-Харкевича определяется через вероятность достижения цели), а I – количество информации. Итак, эффективность информационной системы (в том числе, образовательной) определяется выбором цели и отбором средств адекватных для ее достижения.

В работе также отмечается, что эффективность образования можно оценивать с двух сторон: во-первых, с позиции эффективной деятельности самой образовательной системы, т.е. определяется избранием цели и ответственным следованием ей. Во-вторых, эффективность системы рассматривается с позиции личности, которая получает в ней образование. Иными словами, эффективность зависит от того, насколько обучение и воспитание способствует достижению целей, избранных личностью.

На протяжении всей жизни человек может менять цели и искать ту образовательную систему, которая предложит ему адекватные средства для их достижения. Это значит, что в процессе получения образования человек может переходить из одной образовательной системы в другую. Это выдвигает проблему исследования правил, по которым границы образовательных систем могут преодолеваться.

Эти задачи решаются в **параграфе 2.3. «Эффективные траектории в образовательном пространстве как возможности реализации целей личности»**. Одновременное присутствие в образовательном пространстве всех типов образовательных систем (творческой, безмятежной, догматической, карьерной) предоставляет человеку возможность свободно выбирать, где он будет получать образование, и при необходимости мигрировать из системы в систему. Наличие границ между образовательными системами, в свою очередь, заставляет учитывать размерность информационных полей. На схеме миграции информации по информационным полям разных размерностей В.И. Корогодина показано, что повысить эффективность возможно лишь, переходя в систему с более высокой размерностью. В образовательном пространстве этот переход связан с поднятием на новый качественный уровень. Качество получаемого образования в данном случае напрямую связано с качественной и количественной оценкой знаний. Как правило, каждая система сама задает критерии отбора учащихся. В идеале для тех, кто прошел отбор, обучение в этой системе должно быть эффективным. Однако, формальная оценка эффективности образовательных систем по количественным показателям не способна объяснить причину, по которой отличники не добиваются успеха вне стен учебного заведения. С тем, чтобы дать полную оценку эффективности образовательной системы, необходимо учитывать этический фундамент, на котором эти системы создавались.

При сопоставлении этик, смену которых изучал П. Сорокин, и этических программ, упорядоченных Р.Г. Апресяном, можно увидеть, что главными ценностями западной культуры являются ценности альтруизма, основанного на принципах христианской морали. Это объясняет, почему общепринятой образовательной системой большинства европейских стран является догматическая система.

Обосновывается последовательность прохождения образовательных систем (безмятежная – догматическая – карьерная – творческая), как

возможного образовательного маршрута личности. При этом отмечается, что безмятежная и творческая образовательные системы не могут быть массовыми. Гедонистическая и утилитарная система ценностей, на основе которых строятся эти системы, исходят из индивидуального понимания блага, что значительно ограничивает возможности осуществления всех видов контроля образовательной деятельности. Иными словами, цели и ценности данных образовательных систем не ориентируются на ценности общества как на социальный заказ. В контексте данного рассуждения общепринятой и обязательной будет только догматическая система, закладывающая прочный нравственный фундамент. Усвоенные в догматической образовательной системе моральные принципы позволят человеку в любой другой системе достойно идти к поставленным целям. Выбор образовательной системы зависит от ценностных предпочтений и целевых остановок личности, траектория образовательного маршрута зависит еще и от пропускной способности образовательных границ. С одной стороны, человек сам для себя определяет, где сделать «остановку», с другой стороны, образование как социальный институт выбирает «сито», через которое будут отсеиваться учащиеся для следующего образовательного уровня. Таким образом, образование как способ социальной стратификации общества дает возможность количественно оценить пропускную способность образовательных границ.

В **заключении** работы сформулированы основные выводы диссертации и намечены пути дальнейшего исследования проблемы.

Основные положения диссертации изложены в следующих публикациях соискателя:

1. Интеграция образовательных систем – выбор между адаптацией инноваций или копированием чужого опыта // Труды: Приложение к журналу. «Философия образования». – 2005. – Т. XVII. – С. 183–186.

2. Границы в образовательном пространстве // Философия образования. – 2005. – № 3. – С. 167-172. (в соавторстве с И.В. Мелик-Гайказян).

3. Информационные условия достижения мечты // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 144–148. (в соавторстве с И.В. Мелик-Гайказян, М.В. Мелик-Гайказян).

4. Две стороны эффективности образовательных систем // Образование в Сибири. – 2005. - № 1 (13) (в соавторстве с И.В. Мелик-Гайказян).

5. Социокультурный контекст конструирования образовательных систем // «Философия. Наука. Культура»: Сборник научных статей. Вып. 6. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С. 98–111.

6. Hi-Tech и Hi-Hume // Энергетика: экология, надежность, безопасность: Материалы всероссийской научной конференции. – Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2005. – С. 5-12. (в соавторстве с И.В. Мелик-Гайказян, Е.А. Жуковой).

7. Аксиологические границы уровней образования // V Сибирская школа молодого ученого: Материалы Международной научно-практической конференции «Модернизация профессионального послевузовского образования» (15–16 ноября 2005 г.). – Томск: Изд-во STT, 2005. – С. 62-64.

8. Эффективные траектории в образовательном пространстве // Энергетика: экология, надежность, безопасность: Материалы всероссийской научной конференции. – Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2005. – С. 136-140.

9. Элитное образование для будущей элиты // Инженерное образование и наука в мировом пространстве: Материалы международной конференции (1–2 июня 2006 г.). – Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2006. – С. 348-351.