

**Евгения Юрьевна Навойчик**

Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент,  
заведующий кафедрой отечественной истории, Омск, Россия  
e-mail: disagree194@yandex.ru

## **Теоретические основания рефлексивной парадигмы как методологического способа решения проблем общего образования**

*Аннотация.* В статье применяется парадигмальный подход к проблемам общего образования — методология их анализа, проектирования и решения, дающая возможность комплексного рассмотрения идейных представлений о целях и задачах образования. Автор раскрывает философские основания рефлексивной парадигмы, в которой достигается такая цель образования, как самостоятельное нахождение новых норм, не в рамках наращивания знания, а с точки зрения концепции понимания, формирования ценностно-смысловой сферы в рамках личностной парадигмы.

*Ключевые слова:* парадигма, педагогика, философия, рефлексия, ценности.

**Evgenia Yu. Navoychik**

Omsk State Pedagogical University, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of National History, Omsk, Russia  
e-mail: disagree194@yandex.ru

## **Theoretical Foundations of the Reflexive Paradigm as a Methodological Way to Solve the Problems of General Education**

*Abstract.* The article applies a paradigmatic approach to the problems of general education as a methodology for their analysis, design and solution, which allows to comprehensively consider ideological ideas about the goals and objectives of education. The author reveals the philosophical foundations of the reflexive paradigm, in which such a goal of education as the independent finding of new norms is achieved — not within the framework of increasing knowledge, but from the point of view of the concept of understanding, the formation of the value-semantic sphere within the framework of the personal paradigm.

*Keywords:* paradigm, pedagogy, philosophy, reflection, values.

### **Введение (Introduction)**

Проблемы современного общего образования, несмотря на то, что внедряется множество инноваций, направленных на их преодоление, остаются не только обширными и глобальными, но и, являясь отражением социокультурных проблем, имеют системный характер, социально и культурно детерминированы, следовательно, решение каждой из них невозможно вне общего образовательного и социального контекста.

Необходимо представлять типологию проблем для определения стратегии (в педагогической практике) и методологии (в педагогической теории) их решения и осмысления. Говоря о проблемах, мы понимаем их как то, что связано с ограничением или устранением того, что существует, но нежелательно, так как такой подход позволяет определять стратегические направления в образовании, т. е. изменения, которые могут произойти на уровне парадигмы.

Безусловно, в большинстве подобных типологий определенное место занимают вопросы, связанные с решением социальных (демография, образ жизни) и отраслевых

(функционирование институтов и учреждений образования) проблем. Специфика данных проблем в том, что они скорее решаются в сфере образовательной политики, а не педагогики. Однако можно выделить проблемы, типичные для общего образования, например вопросы, связанные с развитием детей, организацией обучения, воспитания, проблемами педагогов и т. д. [1, с. 196].

Решение этих проблем лежит в плоскости как педагогической практики, так и науки, причем чрезмерное «дробление» вопросов, узкая специализация, связанная с готовностью и возможностью заниматься какой-то отдельной проблемой, помимо очевидных преимуществ, имеет тот недостаток, что теряется общее видение, т. е. возможность решать проблемы в одном «проблемном поле». Особенность проблемных полей состоит в том, что они перекрывают друг друга, взаимодействуют между собой [1, с. 198]. Действительно, выделение отдельных проблем воспитания, обучения или профессиональной сферы педагогов представляется достаточно условным, так как их порождают общие причины.

К такой системной причине мы относим инерцию «знаниевого» подхода, в основе которого лежат субъект-объектные отношения в рамках интеракции учитель-ученик, порожденные общей логикой образовательных целей, где ученик встроен как средство в цели общества и государства и отчужден от их постановки. Для воспитательной модели в рамках этой парадигмы характерен принцип формирующего воспитания, где осуществляется целенаправленная передача ученику социально-значимых и идеологически ориентированных качеств.

В современном образовании инерция этой парадигмы проявляется в том, что, несмотря на декларирование воспитательного идеала, где акцентировано внимание на ценность личности, а в концепции духовно-нравственного воспитания выделены ключевые ценности личности и общества, на которые необходимо ориентироваться, отсутствуют общие механизмы, которые позволили бы перестроить образование в направлении приоритета данных целей. Подобный диссонанс порождает «перегруженность» содержания образования и преобладание у многих практиков репродуктивных и монологических методов, что противоречит логике «субъект-субъектного» обучения. Поэтому говорить о полной готовности педагогов реализовывать цели образования преждевременно, хотя и многое сделано в этом направлении.

Мы предполагаем, что личностный подход, о котором мы говорили выше, должен иметь особые механизмы проектирования и реализации в образовании. Сложность разработки подобного механизма для современной «субъект-субъектной» модели в том, что в ходе педагогической интеракции учитель и ученик — не только равноправные субъекты этого процесса, но и носители индивидуальных смыслов и ценностей.

Проектировать процесс обучения, исходя из ценностно-смысловой логики одной или другой стороны, неэффективно, так как образующееся в обучении пространство понимания — результат диалога, в котором не принимаются в чистом виде ценности одного или другого субъекта. Формируются условия для создания определенного «поля смыслов», в котором происходит их взаимопроникновение.

Кроме того, необходимо учитывать, что ученик более ориентирован на актуализацию личных смыслов, а учитель является в первую очередь носителем ценностей общества. Несмотря на определенное противоречие, эти ценности не противопоставлены друг другу. Более того, диалектическое взаимодействие этих смысловых полей создает условия для развития личностной сферы обеих сторон интеракции. Подобный подход соответствует принципам гуманистической и феноменологической парадигм, где образовательный процесс проектируется исходя из приоритета внутреннего мира ребенка, ценностного отношения к нему.

В рамках данных образовательных парадигм действует много образовательных подходов, которые объединяет свобода творчества учеников и педагогов. Мы предлагаем выделить такие подходы в качестве некой системы идей, связанных со стремлением субъектов образования к самоактуализации и самовыражению и необходимостью реализовывать их через механизм понимания в диалоге, создавая пространство ценностно-смыслового единства.

Применяя педагогические и философские подходы к решению данной задачи, кажется целесообразным определить эту методологию как рефлексивную парадигму образования.

### Методы (Methods)

Мы предполагаем, что решение многих проблем общего образования необходимо решать на уровне корректировки образовательных парадигм, т. е. системы основополагающих идей и принципов, отражающихся на всех элементах системы.

Применяя понятие «парадигма» к исследованию вопроса о системе проблем общего образования и соответствующую ему методологию, мы получаем возможность комплексно рассмотреть идейные представления о целях, задачах и возможностях образования, основных характеристиках личности ребенка и учителя. Современная педагогическая реальность характеризуется парадигмальной множественностью, так как меняются и динамично развиваются общество и его запросы [2, с. 5].

Некоторые образовательные парадигмы «завершаются» из-за отсутствия дальнейших перспектив, но зарождаются новые идеи при решении новых или более актуальных задач. Значение парадигмальной формы в том, что она служит моделью выражения и постановки образовательных задач, но сохраняет инвариантную сущность и ориентированность в культурно-историческом пространстве.

Классической оппозицией в методологии педагогики считалось противостояние традиционной и гуманистической парадигм. Однако мы можем обнаружить их «наложение» в определенные периоды времени, особенно на этапах реформирования образования, и даже своеобразное сочетание на протяжении довольно длительного времени.

Гуманистическая образовательная парадигма ставит в центр образовательного процесса ученика, для нее характерны любовь к ученику; умение понимать его (К. Д. Ушинский); взаимное уважение; признание свободы и самостоятельности; создание возможности для самоактуализации и самовыражения; ориентация на индивидуальные, личностные и возрастные особенности учащихся; свобода учителя, уважение его человеческого достоинства; автономия педагогического процесса, независимость от давления государства.

Гуманитарная парадигма характеризуется поиском Истины в условиях ценностно-смыслового равенства всех участников педагогического процесса, познанием через диалог, обмен духовными ценностями. Критериями изменений здесь выступает динамика развития личности (Я. Корчак, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский).

Обоснование рефлексивной парадигмы как механизма определения ценностно-смысловых интенций не только лежит в плоскости применения педагогических и психологических принципов, но и, в силу специфики феномена рефлексии, невозможно без философского осмысления. Благодаря рефлексии достигается такая цель обучения, как самостоятельное нахождение новых норм не в рамках когнитивной парадигмы наращивания знания, а с точки зрения концепции понимания, формирования ценностно-смысловой сферы в рамках личностной парадигмы [3, с. 17].

Рассматривая философские концепции, мы исходим из того, что рефлексия как процесс самопознания индивида в отношении себя с бытием лежит в основе теорий субъекта и интерсубъективности в европейской философии начиная с Канта. Существует несколько исторически сложившихся типов отношения ценностно-смысловых интенций субъектов обучения, с которыми мы можем соотнести основные философские подходы к проблеме субъекта и интерсубъективности.

В классической модели (знаниевой и когнитивной парадигмах) преобладает субъект-объектная логика построения интеракции, соответственно, реализуется модель «вертикального» построения целей обучения, в том числе воспитательных. Здесь идет речь не о передаче духовного опыта учителя, который исходит из своей ценностно-смысловой сферы, а о необходимости формировать ученика в пространстве ценностей, признанных обществом «правильными». Во второй модели при признании необходимости взаимодействия интенций субъектов образования их содержание определяется историческим и социальным контекстом и уже может быть рассмотрено с точки зрения рефлексивного механизма осознания и понимания ценностей, актуальных для личности и общества, в соответствии с «духом времени», что соответствует принципам гуманистической и отчасти когнитивной парадигм (Гегель).

Наконец, третья модель возникает в период кризиса ценностей модерна и постулируется педагогами и философами постмодерна как такая образовательная среда, в которой отсутствуют универсальные механизмы и идеалы в качестве доминирующих ценностей, и индивид свободно реализует свои возможности (Ю. Хабермас, М. Бубер). В рамках этого дискурса возникает проблема асимметричности диалога в обучении, так как во взаимодействии учителя и ученика с точки зрения теорий социального и коммуникативного действия невозможно равенство, особенно в ценностно-смысловой сфере (рефлексивная парадигма).

Рассматривая данные модели в качестве возможных ориентиров для обоснования образовательного результата как реализации рефлексивной функции обучения, раскроем каждую из них, предполагая, что эффективному проектированию результата, соответствующего современным потребностям образования, будут больше соответствовать вторая и третья модели.

### Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Говоря об отношении ценностно-смысловых интенций субъектов образования в рамках первой модели, отметим, что она соответствует принципам классической рациональности, по которым разум существует в качестве мерила значимости ценностей, и как разумное существо человек подчиняется абсолютным моральным обязательствам.

Это не значит, что субъект как автономное существо не осуществляет свободный нравственный выбор, однако в конечном итоге он подчиняется законам морали, даже если это противоречит его естественным склонностям. Эти идеи получили отражение в этике Канта, который полагал, что этика в первую очередь имеет основания в человеке как разумном существе, однако безусловные моральные

обязательства (закон) и эмпирический опыт (естественные склонности) связаны волей человека.

Соотнося эти идеи с подходами традиционной парадигмы, которая обозначается термином «педагогика послушания», или «авторитарная педагогика», мы видим, что в центр образовательного процесса поставлен педагог как носитель содержания, а ученик играет пассивную роль объекта со стороны первого. В данном подходе исследователи выделяют такие характеристики, как презрение к человеческому достоинству учащегося и недопустимость равенства между ними; стремление переломить характер учащегося, ориентация на «средний» образ ученика, уравниловку; недоверие к ученику, идея о том, что воспитанники не поддаются разумному убеждению, ими надо управлять; отсутствие обратной связи, преобладание фронтальных форм организации; нежелание учитывать особенности возраста, игнорирование личных особенностей; жесткая регламентация деятельности учителя, следование строгому плану, отсутствие гибкости в выборе приемов.

Задача учителя в рамках такой воспитательной парадигмы состояла в том, чтобы прививать навыки правильного поведения и применения норм, исходя из того, что они имеют универсальный характер.

Кроме логики категорического императива, который является априорным, т. е. не основанным на опыте, Кант применяет принцип гипотетического императива, который применительно к воспитательному воздействию в рамках интеракции имеет телеологический смысл — насколько мы правильно выбрали средства для достижения результата, в том числе в рамках универсальных моральных максим [4, с. 457].

Несмотря на прогрессивность данных идей с точки зрения постулирования свободной воли индивида в отношении применения моральных норм, недостаток данной концепции для ее применения в контексте нашей темы состоит в том, что Кант исходит из внеисторических индивидов, а не социализированных личностей, носителей разных, зачастую противоречивых интенций, обусловленных социальным статусом, контекстом и т. д. Очевидно, что категорический императив должен действовать как обязательное правило, однако на практике под воздействием конкретных факторов универсальный характер мешает его применить с учетом разных контекстов.

Гегель объясняет время модерна через субъективность, свободу и рефлексю. «Величие нашего времени в том, что признана свобода, собственность духа, заключающаяся в том, что он есть в себе и у себя» [5, с. 17]. Это, по Гегелю, означает, что, во-первых, индивидуализм — это своеобразие, которое, каким бы особенным оно ни было, может претендовать на признание; во-вторых, право на критику — это обоснованность того, что именно должен признавать каждый; в-третьих, автономия действия — это способность принимать ответственность за собственные действия. В основе Гегелевской феноменологии лежит идея критической рефлексии, которая, в отличие от кантовских априорных установок, вполне применима к основам практического бытия, в контексте чего происходит осознание индивидом «духа времени», который у Гегеля является одной из ступеней

объективации Абсолютного духа. В ходе этого процесса осуществляется самопознание, но с учетом тех исторических условий, в которых оно происходит.

Таким образом, у Гегеля критическая рефлексия реализуется в исторической ретроспективе. С этой точки зрения мы можем полагать, что индивид, скорее, находится на пути к правильному, подчиняясь в своем развитии определенной диалектике [5, с. 505]. Можно рассмотреть содержание этого процесса не с позиции преобразования тезиса в антитезис в традициях трактовки этой идеи у Гегеля, а буквально расшифровать это как обсуждение, спор, т. е. некий диалог, при котором посредством дискуссии участники приходят к близким к истине точкам зрения.

Таким образом, ценностно-смысловые интенции субъектов получают возможность актуализации в разных сферах, и, соответственно, будут индивидуализироваться, теряя тотальную универсальность, что порождает проблему необходимости коммуникативного действия, которое получит свое обоснование впоследствии. Кроме того, возникает философская проблема, связанная с необходимостью соотносить субъективность и самосознание с масштабом времени. Это состояние Гегель определяет как некий разрыв, в котором «чем больше преуспевает образование, чем разнообразнее становится развитие проявлений жизни, в которые может внедряться раскол... тем больше образование отчуждается от целого и тем незначительнее становится стремление жизни возродиться в гармонии» [цит. по: 6, с. 20].

В «Феноменологии духа» Гегель пытается решить эту проблему через диалектический принцип, показав движение субъективного духа. Решая проблему примирения субъективности и интерсубъективности, Гегель уже в своих ранних работах использует идею коммуникативного посредничества. Живой дух — медиум, который утверждает общность такого рода, чтобы один субъект был един с другим и при этом оставался самим собой. Позже он окончательно приходит к выводу о том, что иллюзия свободы в мире модерна оборачивается несвободой, так как возникают ошибочные идентичности, в которых относительное и даже повседневное полагается как абсолютное. Таким образом, уже на этапе развития философии, отстаивающей идею относительной автономии субъекта, где речь не идет о свободе в отрыве от универсальных идей, диагностируется кризис идентичности при таком положении субъекта. Применяя это к интерпретации нашей темы, мы видим, что необходимость соотношения собственных ценностных интенций с общими, в том числе в лице другого участника интеракции, способствует созданию пространства самоидентификации для всех ее участников.

Рефлексия, по мысли Гегеля, является тем, что противодействует любому абсолютизированию. Отсюда попытка Гегеля объединить в своем самосознании конечное и бесконечное, в деятельности приближаясь к самому себе. Субъект, познавая себя, находит одновременно себя и как всеобщего субъекта. Для сферы нравственности в этой логике это означает преимущество государства как более высокой степени субъективности, а применительно к современному образовательному контексту мы можем говорить о том,

что рефлексивная функция позволяет соотнести конечное и бесконечное как интенции ученика с общественно-значимыми целями и ценностями, носителем которых является учитель.

Важно отметить, что наличие другого, т. е. коммуникативного действия, существенно для самосознания индивида. При этом условии Я признает самость в себе и других. Поэтому оно должно принимать форму подлинно общественного сознания, или мы-сознания, признания на уровне самосознания тождества в различии [6, с. 216]. Феноменология духа как раз представляет последовательные стадии снятия этого противоречия в диалектическом развитии. Используя анализ отношений между господином и рабом для объяснения динамики отношений в рамках этой концепции, Гегель показывает, что в них существует «несчастное сознание» [цит. по: 7, с. 12], когда самость и свобода признается господином только у себя, а рабом — только у господина. Это порождает проблему расколотой идентичности в индивидуальном сознании, когда Я сознает пропасть между идеалом и текучим и переменчивым положением себя. Эти противоречия неизбежны, но могут быть сняты, когда субъект возвышается до всеобщего самосознания. Здесь присутствует полное признание самости себя и других, как осознание присутствия всеобщего духа в конечных Я и через них.

На этом аспекте гегелевской идеи критической рефлексии видно, как возможно «пересечение» знаниевой и гуманистической парадигм, так что становится очевидной не только возможность их совмещения, но и отсутствие между ними глобальной оппозиции. Возможно, именно такое более гибкое «отношение» между личными индивидуальными смыслами и ценностями общества и даже государства может быть включено в содержание рефлексивной парадигмы общего образования.

Этапы развития философской мысли показывают, а, в соответствии с нашей концепцией, мы можем говорить о развитии от второй (гегелевской) к третьей модели, как менялась позиция субъекта от идеи индивида, лишь реализующего цели абсолютного духа у Гегеля, до свободно определяющего свои интенции в коммуникативном действии с учетом позиции Другого, а также контекста истории у Ю. Хабермаса.

В его логике коммуникативной рациональности появляется возможность упорядочить знание в соответствии с социальными нормами и субъективными оценками, моделировать и оценивать социальные процессы, искать в повседневном общении единые смыслы и оценки, одним словом, приходиться к взаимопониманию и согласию [7, с. 216]. Таким образом, коммуникативная рациональность «содержит в себе коннотации свободно объединяющей, создающей консенсус силы дискурса, благодаря которому участники избавляются от своих субъективных воззрений ради рационально мотивированного согласия. Коммуникативный разум выражает себя в децентрированном миропонимании» [5, с. 325]. Теория коммуникативного действия Хабермаса дает возможность рассмотреть проблему антиномии коллективистской и индивидуалистской парадигм, а в нашем случае — знаниевой и гуманистической парадигм в обра-

зовании в направлении возможного поиска третьего, срединного пути.

Это интерсубъективность отношений, нацеленных на взаимопонимание и основанных на взаимном признании. Коммуникативная практика повседневности саморефлексивна, считает философ, но рефлексия не является более делом познающего субъекта, который, объективируя, соотносится с самим собой. Место этой рефлексии занимает теперь встроенный в коммуникативное действие пласт, соединяющий дискурс и действие; использование аргументов вынуждает участников вместе выполнять условия, необходимые для идеальной вербальной ситуации. Так, по мысли Хабермаса, теория коммуникативного действия направляет диалектику знания и незнания в русло удачных и неудачных попыток взаимопонимания.

Нам представляется, что, применяя теорию коммуникативного действия, мы можем рассматривать рефлексивный подход как возможность в процессе интеракции соотносить свои мотивы и ценности с ценностями других субъектов обучения. Здесь учитель должен быть готов корректировать свои собственные смыслы, во всяком случае в той сфере, что входит в поле рационального понимания на когнитивном уровне. Именно это позволяет проектировать образовательный результат целенаправленно.

Невозможно рассматривать проблемы образования в контексте рефлексивной парадигмы вне теории ценностей, так как в одном случае их трансцендентная природа у Риккерта дает основания говорить об их универсальности, т. е. возможности выработать общие принципы формирования, а в другом — делает процесс присвоения ценностей выбором автономной личности, как у Ницше, или, как у Хайдеггера, дает возможность переоценить и даже обесценить их.

В интерпретации Хайдеггера, «ценности в себе», т. е. универсальные ценности, «либо безмыслие, либо фальшивая монета... “ценность” по своему существу есть “точка зрения”. Точки зрения существуют только для взгляда, который размечен точками отсчета и должен считаться с такими точками» [цит. по: 5, с. 98]. Сама категория ценности, по мысли философа, означает возможность их переоценки. То, что ценностями не называлось и не считалось таковыми, европейское самосознание наделяет именем ценностей и тем самым обесценивает их [8, с. 66]. Следовательно, в эпоху Просвещения ценным становится то, что ценится самим человеком. Это порождает противоречие: положение человека становится двойственным. С одной стороны, он освобождается от оков высших ценностей и способен стать сверхчеловеком, но, освободившись от них, он теряет и эту цель вместе с другими.

Во втором случае ставится под сомнение автономия и свобода участников интеракции, в первую очередь ученика как субъекта, активно присваивающего и преобразующего смыслы культуры. Так, у М. Шелера личность также заключается в свободе, в рамках которой она не существует, а становится, всё-таки это становление не абсолютно, а соотносено с царством общезначимых ценностей [9, с. 247]. Такая трактовка ценностей и роли субъекта в их осмыслении и понимании вписывается в идеи трансцен-

дентальной философии, в которой, в том числе в рамках аксиологического подхода, постулировалось существование объективно значимых духовных структур, первичных по отношению к субъекту.

Таким образом, в соотношении мира ценностей личности и общезначимых норм преодолевается иррационализм. Отнесение к общезначимым ценностям и нормам делает личность устойчивой, обеспечивает единство познавательных актов и самоидентификацию. Человек включен в мир ценностей и становится в подлинном смысле человеком лишь тогда, когда реализует и формирует их. Однако у Шелера ценности и нормы сохраняют свою абсолютность и надвременность в отрыве от исторической реальности.

С этой точки зрения позиция, при которой проектирование результатов образования может строиться без учета особенностей ценностно-смысловых интенций субъектов обучения, а ориентируется на жесткую модель «переноса», сегодня неактуальна, даже если исходить в ее обосновании из принципов теории универсальных ценностей. Поэтому в нашем исследовании мы делаем упор на философских концепциях, в основу которых положены идеи относительной свободы субъекта. В работе «Соглашение и расчет» Хайдеггер критикует монологическое основание философии сознания, которая идет от отдельного субъекта и противопоставляет объективному миру вещей и событий. Внутри этой модели, по его мнению, должна появиться «способность рассчитывать на другого человека» [цит. по: 9, с. 148].

Проблему соотношения интерпретации и ценностей рассматривал также М. Вебер. Нам представляется, что, согласно подходу Вебера, ценностно-смысловые интенции субъектов обучения проектируются с учетом эмоционально-мотивационных компонент, следовательно, необходимо учитывать их в процессе обучения.

Идея Вебера о ценностно-рациональном содержании социального действия позволяет нам говорить о социальном характере ценностей и об индивидуальном подходе в их понимании, что не исключает, впрочем, значения традиционных ценностей, принятых и понятых в рамках архетипа.

В концепции М. Вебера, помимо ценностно-рационального действия, выделены еще три типа действий: целерациональное, традиционное и аффективное. Примером таких действий может быть ритуал, эстетическое или религиозное переживание. С точки зрения автора, понимание может быть по своему характеру либо рациональным, либо в качестве результата сопереживания и «вчувствования» эмоциональным и художественно-рецептивным [10, с. 604]. Именно эти действия, в отличие от рациональных, труднее всего объяснить и понять. «Высочайшие “цели” и “ценности”, на которые, как показывает опыт может быть ориентировано поведение человека, мы часто полностью понять не можем, хотя в ряде случаев способны постигнуть его интеллектуально; чем больше эти ценности отличаются от наших собственных, важнейших для нас ценностей, тем труднее понять их в сопереживании посредством вчувствования, силою воображения» [10, с. 604].

В основе целерационального действия лежит ожидание определенного поведения других людей и использование этого ожидания в качестве «условий» для достижения

собственной цели. Это общественно-ориентированное действие как субъективно осмысленное соотношение с поведением других на основе «конвенциональных договоренностей». Здесь ввиду ценностей капиталистического общества мотивом будет выступать стремление к выгоде, а конвенция с учетом действующих субъектов схемы «мотив — средство — цель — последствия» будет взаимовыгодна. В таком случае работает как раз механизм интеллектуальной интерпретации: не разделяя ценностей, мы стремимся понять мотивы и просто принять их как данность. Ценностно-рациональное действие основано на вере в безусловную самодовлеющую ценность определенного религиозного, эстетического и любого другого действия. Тот, кто действует в соответствии с этой логикой, следует своим убеждениям о долге, достоинстве, красоте [10, с. 629].

Очевидно, что в классических моделях взаимодействия ценностно-смысловых интенций субъектов обучения и соответствующих им философских системах присутствовала преимущественно целерациональная логика, взаимодействие не рассматривалось в них как результат акта коммуникации, в котором происходит духовное развитие обеих сторон, скорее признавалась необходимость разумности принятия системы ценностей общества или приобщения к ним в ходе образования.

Идея Вебера о ценностно-рациональном содержании социального действия позволяет нам говорить о социальном характере ценностей и об индивидуальном подходе в их понимании, что не исключает, впрочем, значения традиционных ценностей, принятых и понятых в рамках архетипа. Гораздо проще полагаться в понимании на целерациональную логику, которая позволяет учитывать цель и средства субъекта, но вряд ли способствует внутренним изменениям для понимающего субъекта. Хотя сам Вебер полагал, что именно рациональное действие отражает интерес эпохи и является более адекватным теоретическим конструктом для постижения социальной реальности.

Поэтому наиболее привлекательной моделью для применения в контексте нашей темы, несмотря на очевидные риски, нам кажется ценностно-рациональное действие как основа для выработки стратегии проектирования процесса понимания ценностно-смысловых интенций. «Индивид может включить конкурирующие и сталкивающиеся цели — <...> просто как данные субъективные потребности в шкалу по степени их сознательно взвешенной необходимости, а потом ориентировать свое поведение таким образом, чтобы эти потребности по возможности удовлетворялись в установленном порядке» [10, с. 66]. Тогда мы сможем соотносить рациональный подход к пониманию ценностей, логически выстраивая личностный результат, с принципом ценностно-рационального подхода, определив базовые ценности, которые могут служить нам своеобразными ориентирами и опорами в получении результата.

Помимо герменевтики, идею диалога как взаимодействия духовных структур субъектов развивает диалогическая философия М. Бубера, основная идея которой в контексте нашей проблемы состоит в том, что интерес субъективности является открытой и складывается в диалоге субъектов

познания. Знание у него не обладает объективной истинностью, а создается в культуроопределяемом взаимодействии, оно релятивно и модально, так как втянуто в контексты культуры [9, с. 286].

Исходным понятием философии Бубера, соответственно, является понятие диалога между Я и Ты, он рефлексивен, так как одно без другого не существует. В диалоге одновременно присутствует и дистанцирование, и отношение, благодаря первому мир представлен нам как целое, благодаря второму — осмысленным. Бубер противопоставляет диалог техническому акту в рамках инструментального взаимодействия и монологу, где, несмотря на наличие партнера, человек всё равно говорит с самим собой. Подлинный диалог актуализирует не просто личное знание, а всё бытие человека, где бытие-у-себя совпадает с бытием-в-другом, с бытием партнера по диалогу.

В воспитательном дискурсе Бубер отстаивал идею воспитания в диалогической связности учителя и учеников, обусловленной стихией охвата, под которым он понимал конструирование воспитательного и образовательного отношения, в котором одновременно постигается и собственное действие, и действие партнера, благодаря чему актуализируется сущность каждого партнера по диалогу. Это акт и формирует педагогическое отношение, однако не решает проблему асимметричности: учитель осуществляет воспитание ученика, но не может осуществить воспитание учителя. Поэтому воспитатель существует на двух полюсах педагогического отношения, а ученик — только на одном [9, с. 312].

Таким образом, диалог у Бубера приобретает метафизический характер, именно в нем проявляется реальность духа, который не существует в отдельности от личности, в чём проявляется трансцендентализм философа. Философ заостряет антиномию педагогического отношения, при котором, несмотря на наличие диалога, происходит воздействие воли и ума учителя на ученика, что позволяет отнести его теорию к определенной утопии, противопоставляющей современному образованию с его целенаправленным воздействием на ценностно-смысловую сферу ученика позицию диалога-встречи, как в игре или совместном участии в труде.

Однако философ не учитывает в подобном отношении предметный компонент, в котором, как мы сегодня понимаем, и содержится огромный воспитательный потенциал.

### **Заключение (Conclusion)**

Мы рассмотрели теоретические основания рефлексивной парадигмы как методологии, интегрирующей идеи гуманистической и гуманитарной парадигм, но позволяющей определить механизм взаимодействия субъектов образования с точки зрения границ их автономии в процессе понимания ими ценностно-смысловых интенций. Философия дает возможность применить к раскрытию этой проблемы теории субъективности, аксиологии, герменевтические, феноменологические подходы. Важно отметить, что трансформация философских идей по вопросу степени свободы субъекта в процессе образования соответствует развитию образовательного дискурса, а также связана с положением субъекта в социально-культурном пространстве.

Поэтому, если в свое время самостоятельность субъекта в процессе приобщения к ценностям культуры и общества представлялась ограниченной как его возможностями, так и универсализмом самих ценностей, то в результате эволюции воззрений, несмотря на крен в сторону релятивизма и даже скептицизма в отношении достижения баланса субъектов понимания в процессе диалога, в основу дис-

курса была положена всё-таки идея автономии субъектов в образовании. Для применения рефлексивной парадигмы к анализу проблем общего образования этот вывод важен потому, что дает возможность, исходя из него, проектировать результаты образования, в которых самоидентификация личности, т. е. процесс соотнесения себя с ценностями культуры и общества, занимает центральное место.

#### Библиографический список

1. Яркова Т. А. Проблемные поля современного образования и методика их выявления // Вестн. Тюм. обл. гос. ин-та развития регион. образования. 2012. № S1. С. 194–205.
2. Володина О. В. Полипарадигмальные обоснования современного образования // Изв. Вологр. гос. пед. ун-та. 2016. № 7 (111). С. 4–11.
3. Чупина В. А. Рефлексивный метод и его роль в развитии профессионального мышления управленческих кадров // Образование и наука. 2010. № 11 (79). С. 12–22.
4. Скирбекк Г., Гилье Н. История философии : учеб. пособие / пер. с англ. В. И. Кузнецова. М. : ВЛАДОС, 2003. 800 с.
5. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. Двенадцать лекций / [пер. с нем. М. М. Беляев и др.]. М. : Весь Мир, 2003. 416 с.
6. Коплстон Ф. От Фихте до Ницше / пер. с англ., вступ. ст. и примеч. В. В. Васильева. М. : Республика, 2004. 542 с.
7. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / пер. с нем. СПб. : Наука, 2001. 382 с.
8. Извеков А. И. Проблема личности постмодерна: Кризис культурной идентификации. СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2008. 245 с.
9. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX в. СПб. : Изд-во Рус. Христиан. гуманитар. ин-та, 2004. 520 с.
10. Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем. М. : Прогресс, 1990. 808 с.

#### References

- Chupina V. A. (2010) *Refleksivnyi metod i ego rol' v razvitií professional'nogo myshleniya upravlencheskikh kadrov* [Reflexive Method and Its Role in Developing Professional Thinking by Managers], *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]\*, no. 11 (79), pp. 12–22. (in Russian)
- Capleston F. (2004) *[From Fichte to Nietzsche]*. Moscow, Respublika Publ., 542 p. (in Russian)
- Habermas J. (2001) *[Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln]*. Saint Petersburg, Nauka Publ., 382 p. (in Russian)
- Habermas J. (2003) *[Der Philosophische Diskurs der Moderne]*. Moscow, Ves' Mir Publ., 416 p. (in Russian)
- Izvekov A. I. (2008) *Problema lichnosti postmoderna: krizis kul'turnoi identifikatsii* [Problem of Postmodern Personality: The Crisis of Cultural Identification]\*. Saint Petersburg, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet Publ., 245 p. (in Russian)
- Ogurtsov A. P., Platonov V. V. (2004) *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX v.* [Images of Education. Western Philosophy of Education. 20th Century]\*. Saint Petersburg, Russkii Khristianskii gumanitarnyi institut Publ., 520 p. (in Russian)
- Skirbekk G., Gile N. (2003) *[History of Philosophy]*. Moscow, VLADOS Publ., 800 p. (in Russian)
- Veber M. (1990) *Selected Works*. Moscow, Progress Publ., 808 p. (in Russian)
- Volodina O. V. (2016) *Poliparadigmali'nye obosnovaniya sovremennogo obrazovaniya* [Polyparadigmatic Substantiations of the Modern Education], *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the Volgograd State Pedagogical University]\*, no. 7 (111), pp. 4–11. (in Russian)
- Yarkova T. A. (2012) *Problemnye polya sovremennogo obrazovaniya i metodika ikh vyyavleniya* [Problem Fields of Modern Education and Methods of Their Identification]\*, *Vestnik Tyumenskogo oblastnogo gosudarstvennogo instituta razvitiya regional'nogo obrazovaniya* [Bulletin of the Tyumen Oblast State Institute for the Development of Regional Education]\*, no. S1, pp. 194–205. (in Russian)

\*Перевод названий источников выполнен автором статьи / Translated by the author of the article.