

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.0

И.И.Легостаев
Москва, Россия

I.I.Legostaev
Moscow, Russia

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К СИСТЕМНОЙ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ

PARADIGM APPROACH TO SYSTEMATIC METHODOLOGY OF PEDAGOGY

Аннотация. В настоящей статье рассматривается один из современных методологических подходов к педагогике — парадигмальный. В работе рассматривается сущность, специфика и структура историко-педагогического познания, показывается специфический подход к системному анализу содержания подготовки специалиста.

Ключевые слова: парадигмальный подход; методология педагогики; структурно-функциональный подход; системный подход; структурные компоненты; принципы инвариантности внутрисистемные; принципы инвариантности межсистемные; национальный характер образования.

Abstract. The paper considers one of the present-day methodological approaches to pedagogy — the paradigm approach. The study elaborates on the nature, specific features and structure of historical — pedagogical knowledge; indicates specific approach to systematic analysis of training activities content.

Key words: paradigm approach; methodology of pedagogy; structural-functional approach; systematic approached; structural components; intrasystem principles of invariance; intersystem principles of invariance; national features of education.

Сведения об авторе: Легостаев Иван Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики.

Место работы: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова.

About the author: Legostaev Ivan Ivanovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy.

Place of employment: Sholokhov Moscow State University for Humanities.

Контактная информация: г. Москва, ул. 4-я Новокузьминская, д. 10, кв. 35, тел.: 9031135262.
E-mail: ivan_legostaev@rambler.ru

Среди первоочередных задач методологии педагогики сегодня можно назвать необходимость решения накопившихся проблем, относящихся к сущности, структуре и специфике историко-педагогического познания, к его внутренней логике и принципам; к формированию целостной методологической программы исследования, согласующей всю совокупность подходов, методик и процедур; к правилам изучения высших форм теоретического знания — педагогической теории и концепции; к прояснению понятий и категорий истории педагогики как самостоятельной области научного знания и др.

Рассмотрим такой весьма важный и к тому же достаточно эффективный в нашей работе исследовательский подход как структурно-функциональный. Основными в нем являются понятия *структуры* и *функции*.

От понятия функции следует отличать понятие функциональных требований (функциональных предпосылок или императивов). Это понятие обычно используется для анализа общества как социальной системы с двойкой целью. Во-первых, для того, чтобы определить минимальный набор жизненно важных для общества функциональных требований, без выполнения которых общество не может нормально воспроизводиться. Во-вторых, с целью выяснения основных структурных компонентов, обеспечивающих нормальное функционирование и стабильность общества.

Системный подход к анализу содержания подготовки специалиста. Элементами системы в педагогике могут быть понятия, объекты и субъекты. Система называется абстрактной, если ее элементами являются понятия. Система относится к конкретным, если хотя бы два ее элемента

являются объектами. Предполагается, что все абстрактные системы — неживые, а конкретные могут быть и живыми, и неживыми. Открытая система находится во взаимодействии со связанными с ней системами. Все живые системы — открытые. Всякая попытка рассмотрения открытых систем как замкнутых, когда внешняя среда не принимается во внимание, таит в себе большую опасность совершения ошибки, которую необходимо полностью осознать. Системы состоят из подсистем и в то же время входят в большие или высокоорганизованные системы, которые часто называют общими и, наконец, системами в целом.

Раскрытие понятия «педагогическая система» является необходимым условием развития системного подхода в педагогике. Можно считать, что педагогическая система состоит из множества взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. Педагогические системы объединяет общая цель — передача знаний, опыта, воспитание определенных свойств личности, поведения, отношений.

Выделяются следующие структурные компоненты педагогической системы: цель, учебная и научная информация, средства, формы и методы педагогической коммуникации, учащихся и педагога. Таким образом, педагогические системы — конкретные. Заметим, что если цель отнести к структурным компонентам системы, то функциональная система как бы не имеет цели до рассмотрения ее структуры. Можно предположить также, что анализ структуры системы обязательно должен предшествовать функциональному анализу.

Педагогические системы — сложные организованные системы, поэтому характеристики педагогической системы зависят от ее организации. Организация предполагает наличие целенаправленного поведения, мотивов и характеристик поведения. Другими словами, организация системы является характеристикой системы, которая нетождественна сложности ее структуры. Организация представляет собой, по крайней мере, частично самоуправляемую систему, для которой характерно, что она способна выбирать направления деятельности, ответственность за которые может быть распределена между элементами системы на основе их функций, положения или других признаков (структура организованной системы). В определении поведения и взаимодействия подсистем организованной системы важную роль играет коммуникация между частями организации. Участники организационной системы распределяют между собой задачи и соответствующие направления деятельности (выбор решения). Большинство педагогических систем являются организациями достаточно высокого уровня и сознательно движутся в направлении выбранной цели.

В описании двух классов компонентов и в их микроанализе можно продвигаться от структуры к функции. Такая последовательность анализа не должна приводить к представлениям о первичности структурных понятий. В принципе же можно обратить ход рассуждений и вывести структурные понятия из функциональных. Хотя исторически понятие структуры возникло и развивалось как первичное по отношению к функциям, логическое следование может не совпадать с историческим. Это приводит к тому, что в современных исследованиях нередко функциональный анализ предшествует структурному.

Предполагается, что функциональные компоненты есть устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагогов, руководителей, учащихся и обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого — их устойчивость, жизнестойкость и выживаемость. В педагогических системах выделяются гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский функциональные компоненты. Данные функциональные компоненты могут быть выделены в деятельности участников разных педагогических систем и подсистем, более того, они характерны для деятельности специалистов с высшим образованием.

Проектирование педагогических систем. Система образования сама является сложноорганизованной системой. Вместе с тем, как структурный элемент, входящий в более сложную общественную систему, она имеет также многочисленные связи с другими структурными элементами (системами), в нашем случае определяемые как принципы. Изменение системы, связанное с ее проектированием, характеризуется прежде всего исходными посылками и используемыми

методами. Вначале устанавливается цель существования системы и отношения между исследуемой системой и всеми другими, в которые она входит, или с которыми связана. В этом случае анализ направлен «наружу», от системы к ее окружению, и его можно характеризовать как экстроспективный подход.

Системный подход, по самой своей сути, требует выяснения характера данной системы и ее роли в рамках более общей системы (нередко вплоть до глобальной, например, общественной системы страны в целом). Иногда существующий проект системы (например, учебного плана учебного заведения) оказывается недостаточно информативным, и тогда возникает задача проектирования новой системы (например, стандарта образования соответствующего уровня).

В процессе проектирования системы наиболее полно реализуется операционная, системная парадигма. Для нее характерны такие операции, как задание целей, принятие решений, количественное определение качественных явлений, измерение, оценка, оптимизация, планирование, управление, диагностирование и др. Из приведенного перечня видно, что для системы образования и, в частности, для процесса формирования знаний и умений ряд функций, используемых для проектирования системы, непосредственно связан с деятельностью по проверке и диагностике учебно-воспитательного процесса с обязательным количественным представлением полученных результатов.

Проектирование системы как правило приводит нас к разработке оптимальной или субоптимальной ее структуры. Однако необходимо отметить, что проектирование идеальных систем (моделей) не только не снимает проблемы изучения функционирования реальной системы, например, изучения реальных процессов формирования знаний и умений, а напротив — усиливает этот аспект.

Выше мы сказали, что обычно система состоит из элементов и связей между ними. Будем называть эти системы *системами первого порядка* по аналогии с математикой, ее дифференциальным исчислением, в котором имеются первые и вторые производные. Использование математических аналогий в системной методологии педагогики может быть весьма продуктивным, как, например, использование математических методов в экономике.

Однако можно построить на основе данной системы (например, педагогической) и систему более высокого порядка, в которой элементами будут функциональные связи конкретной системы, а функциями — функциональные связи между функциями конкретной системы, т.е. функциональные связи второго, более высокого порядка. Аналогичную ситуацию мы видим в математике. По аналогии можно считать, что производной первого порядка от пути по времени будет скорость, а производной второго порядка от скорости по времени будет ускорение. Следует заметить, что в математике есть и производные третьего порядка. Здесь можно вести речь и о новой системной педагогической, образовательной парадигме.

Вследствие парадигмальных изменений, происходящих в педагогике второй половины XX в. в связи с утверждающейся в образовании парадигмой субъектности [8], особенно обострилось внимание к проблеме развивающего обучения. Теоретическую основу для поиска и разработки новых ракурсов в понимании соотношения обучения и развития составляет выдвинутое Л.С.Выготским и подтвержденное фактами экспериментального обучения (Б.Г.Ананьев, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин и др.) положение о том, что мера и глубина развития зависят от качества педагогических усилий, целенаправленно формирующих познавательную самостоятельность учащихся.

Парадигмы образования выдвигались различными авторами. Однако в последнее время теории образования стали выдвигать интегрированные научные парадигмы, и это, конечно, не случайно. Так, академик РАО В.И.Андреев выдвигает идеи полипарадигмальной педагогики образования. Используя это понятие в данном контексте, мы ориентируемся на его смысловое наполнение, представленное А.П.Валицкой [2]. В каждый конкретный исторический момент парадигма образования со свойственной ей спецификой отражает мировоззрение социума, господствующую идеологию, уровень развития педагогической науки и характеризуется соответствующими представлениями общества о целях и задачах образования, критериях эффективности и результативности образовательного процесса, познавательных и иных возможностях личности.

У системно-структурного подхода, остающегося и по сей день одним из главных методов социологического анализа общества и его структуры, имеются многие позитивные эвристические возможности:

1. Рассмотрение общества как целостной системы, состоящей из структурных элементов, взаимосвязанных друг с другом и обществом в целом, по отношению к которому они выполняют специфические функции (или дисфункции).

2. Предварительная исходная задача системного исследования заключается в определении основных структурных элементов социальной системы, исходя из той роли, которую они играют в поддержании социального целого и реализации целей деятельности всей системы.

3. Структурно-функциональный анализ дает возможность провести беспристрастное, объективно-научное исследование общественной жизни, преодолеть субъективизм и морально-оценочный (классовый) подход к обществу.

Системно-структурный подход к явлениям общественной жизни в наибольшей степени выявляет присущие ему эвристические возможности, когда сочетается с признанием специфики общественных явлений, что требует использования специального понятийного аппарата для описания общественных явлений. Без выполнения этого условия он остается простым «довеском» к историческому исследованию, как это, к сожалению, имеет место в отечественной социологии, где данный метод в самом приближенном его истолковании часто использовался на стадии «предварительного описания» изучаемого объекта.

На основе системно-структурного подхода нами осуществлен функциональный анализ развития школы, скоррелированный с конкретными этапами социально-экономического развития российского государства в XX в. Это позволило в рамках выдвигаемой нами идеи инвариантности российского образования определить основные принципы инвариантности как в структуре самой системы образования и содержании образовательной деятельности, так и в связях элементов системы образования со структурно-компонентной спецификой общественного устройства.

Система принципов инвариантности обучения и воспитания, ее место в российском обществе, взаимоотношения между другими системами показаны на рис. 1 (Перечень принципов приведен в монографии И.И.Легостаева [7]). Сами принципы инвариантности, как связующие элементы, обозначены аббревиатурами ПВС — принципы внутрисистемные, т.е. действующие внутри системы образования, и ПМС — принципы межсистемные, т.е. действующие между различными системами общества). Для примера показана связь с пятью другими системами российского общества — культура, армия, семья, общественные организации, общественные институты. Хотя они и не составляют полностью структуру российского общества, но достаточно представительны и частично перекрещиваются с системой образования. В местах этого скрещивания и находятся межсистемные принципы. Для примера раскроем подробное содержание и установленный нами смысл отдельных принципов инвариантности российского образования в XX в.

Принцип сохранения и развития русской национальной школы как стержня развития образования в России (внутрисистемный принцип). Необходимость особого внимания к русской школе в настоящее время диктуется глобальными тенденциями развития человечества. На рубеже XXI в. на смену уходящим субъектам мирового сообщества — национальным государствам и транснациональным корпорациям — приходят новые субъекты, в числе которых — мировые диаспоры. В частности, сложившийся в XX в. под воздействием тектонических исторических сдвигов русский мир — сетевая структура сообществ, думающих и говорящих на русском языке. При этом на территории, очерченной административными границами Российской Федерации, проживает едва ли не половина русского мира.

Энергия воли различных этнокультурных групп, думающих и говорящих на русском языке, позволяет превратить эти субъекты в ряд образцов будущего, что, в свою очередь, предполагает решение обеспечивающих задач: опережающего формирования инновационной экономики и совершенствования институционального обеспечения процессов развития в ядре русского мира — России. Названные инновационные процессы требуют инновационного образования, основным субъектом которого, по нашему мнению, и является русская национальная школа.

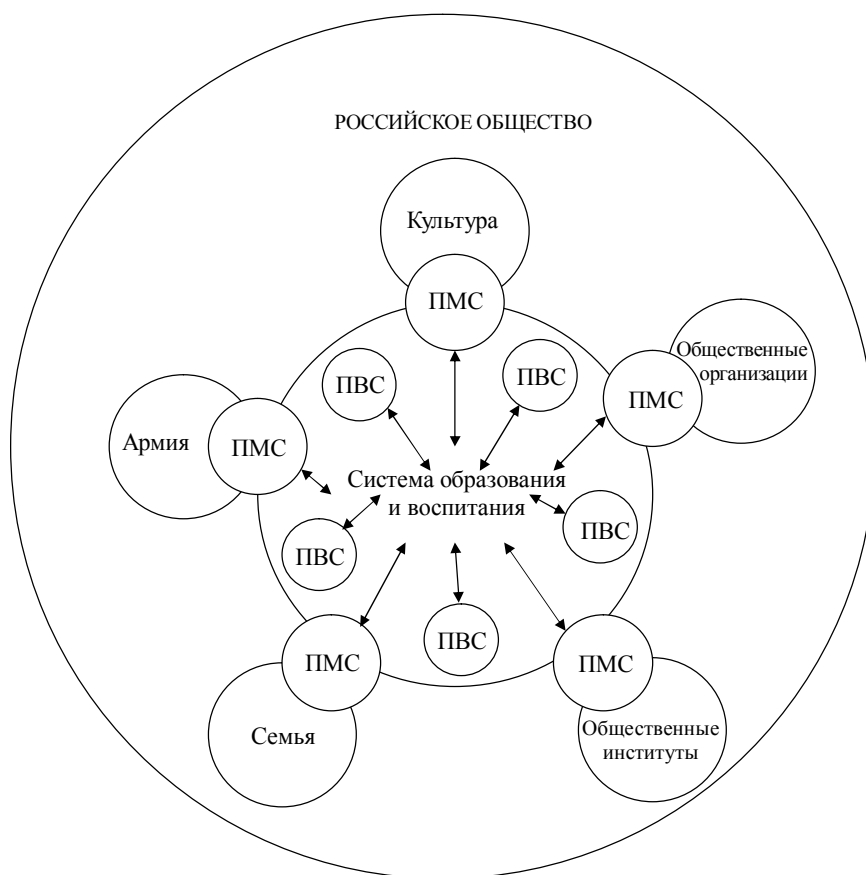


Рис. 1. Идея инвариантности обучения и воспитания как система принципов

В советский период специфические особенности собственно русской школы, по мнению многих ученых, сводились лишь к языку преподавания. Так, еще в 20-е гг. из школьных программ была исключена отечественная история и лишь в 1934 г. вновь восстановлена, однако уже в виде «Истории СССР». Некоторое расширение рамок школьного исторического образования происходило в период Великой Отечественной войны и в послевоенные годы в связи с обращением в официальных доктринах к патриотическим идеалам русской истории и реабилитацией ряда исторических и военных деятелей дореволюционной России, которые с того момента уже не считались более «классово чуждыми».

Вместе с тем было бы неверным считать, что проблемы русской национальной школы в педагогике советского периода игнорировались полностью. Разработка данной проблематики продолжалась в педагогической литературе 20-х гг., когда в рамках единой доктрины «советской трудовой школы» допускалось существование различных педагогических направлений от социально-рационалистского и социально-реформаторского до технократического, антрополого-гуманистического, теории «свободного воспитания». Педагогический поиск 20-х гг. нередко причудливо сочетал ориентацию на мировую цивилизацию при ее подчеркнутой «наднациональности» с попытками актуализации традиционных русских национальных ценностей.

В последующий исторический период, в условиях усиления идеологического диктата непосредственная разработка проблем русской школы стала невозможной.

По мере демократизации общественного сознания школьное образование все более наполнялось новым гуманистическим смыслом. Проявляется двойственность педагогического знания — ориентация на подготовку человека с социально заданными параметрами и одновременно — на развитие уникальной личности, обладающей способностями к творчеству и самостоятельному выбору мировоззренческой позиции. Это, в свою очередь, предполагало широкое использование в педагогическом процессе этнокультурного материала. Несмотря на идеологический

диктат, таким путем в практической деятельности педагогов-новаторов советского периода закладывались предпосылки формирования концепции русской национальной школы.

Лишь в 1980—90-е гг. российская школа получила возможность обращаться к любым ценностям национальных культур. Процессы демократизации в этот период вызвали бурный рост национального самосознания и желание представителей всех народов России, в том числе и русского, возродить свою национальную культуру и как ее основу — национальную школу. Новое российское руководство перестало бояться обвинения его в великодержавном шовинизме. Одной из первых, если не самой первой концепцией русского национального образования была «Концепция общего и филологического образования для средней школы», разработанная Комиссией по вопросам преподавания русского языка Отделения языка и литературы Российской Академии наук. На этой основе позднее была разработана «Концепция общего среднего образования русской российской школы». В Концепции школа определяется как центр формирования русского национального самосознания, в основе которого лежит идея Великой русской земли, исторического долга и преемственности поколений, идеи православия как энергии духовного единения, святости и почитания подвижников Земли Русской, всечеловечность как антишовинизм и всемирная отзывчивость.

При организации учебно-воспитательной работы в средней общеобразовательной школе с этнокультурным (русским) компонентом образования необходимо учитывать использование этого компонента в учебных предметах на трех уровнях. Первый — гуманитарные предметы, в которых этнокультурный материал составляет их основное содержание (русский язык и литература). Второй — гуманитарные предметы, где этнокультурный компонент является существенной составляющей базовых тем предметов: отечественная история, экономическая география, иностранный язык. Третий — этнокультурный материал негуманитарных предметов.

В конце 90-х гг. в Москве появились две первые средние общеобразовательные школы (лицей) с этнокультурным (русским) компонентом образования.

Принцип приоритетности национального характера образования и воспитания (межсистемный принцип). В начале XX в. определились две основные трактовки концепции национального характера образования и воспитания, причем представители той и другой стороны обращались к наследию К.Д.Ушинского. Сторонники первой — К.Н.Ярош, П.П.Блонский, И.А.Сикорский, А.А.Мусин-Пушкин, В.Ф.Динзе, С.Д.Смирнов и другие — отрицали само понятие общечеловеческих ценностей. Главная беда русской школы, по их мнению, в том, что она «поддалась всяким чуждым интернациональным течениям. Все предметы в ней лишались национальной своей основы и преподавались, имея в виду не русских учеников, а какую-то космополитическую молодежь». По их убеждению, источником создания подлинно национальной школы должен стать сам русский народ — его история, дух, традиции (то, что сегодня определяется термином «менталитет»). Задача русской школы, по мнению представителей этого течения, — вырастить и сформировать активную нацию, способную обеспечить политический, экономический и культурный подъем страны.

Этому должна была способствовать определенная этапность учебно-воспитательного процесса. Начинать предлагалось с усвоения продуктов национального творчества — через экскурсии по родному краю, создание трудовых дружин, в которых школьники углубят знания русской истории и русского народа. В результате появляется осознание общности национальной судьбы и включение вместе с нацией в сплоченное движение вперед. Далее предполагалось придать национальный характер и общему среднему образованию триединым способом. Первый — приоритетное место в учебном плане отвести для родного языка, отечественной истории, русской литературы, русского искусства, географии России. Второй — включение в каждую из других дисциплин материала, способного содействовать пробуждению национальной гордости и патриотического чувства. Третий — широкое использование в начальной школе краеведческого и этнографического материала, народных песен, устного народного творчества, агиографических текстов (жития святых). Таким образом, идеологи приоритетности национального характера предложили развернутую аргументированную концепцию русской школы с четкой аксиологической направленностью.

Несколько другая направленность национальной школы была представлена в культурно-антропологической концепции, разработанной в трудах П.Ф.Каптерева [4], М.М.Рубинштейна [9], В.Н.Сороки-Россинского [10], П.О.Девина [3]. Суть национального образования представители культурно-антропологической концепции видели не в ограничении содержания образования исторической традицией и культурным наследием русского народа, а в наполнении его ценностями мировой культуры. Само образование трактовалось ими как своеобразный мост, соединяющий различные поколения и народы.

В.Н.Сорока-Россинский рассматривал вопрос о менталитете русского этноса, развивая мысль К.Д.Ушинского о народном характере воспитания. Он отмечал, что своеобразием менталитета должны определяться особенности образования и воспитания, тогда как педагогические частности могут свободно заимствоваться. Условиями воспитания молодежи в национальном духе он выдвигал уменьшение непосредственных иностранных влияний, актуализацию общественной деятельности в сфере образования и издание оригинальной педагогической литературы, актуализацию в школьном курсе «русской» тематики. В.Н.Сорока-Россинский рассматривал национальные проблемы совместно с социальными, осмысливал пути развития русской национальной школы на фоне анализа социальной жизни России в переломный исторический период.

Он отмечал активное влияние на образование ломки традиционных жизненных укладов, классовой структуры, этических норм и образа жизни под влиянием бурных процессов социально-экономического развития. Педагог видел опасность в неоправданной быстроте движения на социальный верх. Подобный «безэтапный прорыв» из одной культуры в другую, по его мнению, сопровождается резким понижением общего культурного уровня, появлением слоя людей, «способных рассуждать о Дарвине, а жить как печенеги». Здесь еще раз можно увидеть повтор ситуации в России начала XX — начала XXI вв.

В начале века главенствующее место отводилось духовному воспитанию, или проще говоря церковному, а на последующих этапах превалирующая роль отводилась светскому, или гражданскому воспитанию. Оно было составной частью единого учебно-воспитательного процесса. Обучение и воспитание в российской школе всегда было единым. Практически во всех учебных пособиях, рекомендациях ученикам, учителям и воспитателям предлагались близкие идеи и методы. Для теории и истории российской педагогики близки и понятны как воспитывающее обучение, так и обучающее воспитание. Об этом также говорят и учебники по педагогике (отражающие взгляды ведущих российских педагогов), в одних из которых обучение называется частью воспитания вообще, а в других воспитание является результатом обучения в частности.

Для примера приведем формулировки воспитания, образования и обучения по учебнику «Педагогика» С.П.Баранова и др.: *«Воспитание* есть такое общественное отношение, в котором одни люди воздействуют на других в целях направленного формирования личности. *Образование* представляет собой ту сторону воспитания, которая заключает в себе систему научных и культурных ценностей, накопленных человечеством. Образование может быть достигнуто разными путями (самостоятельное чтение, радио- и телепередачи, курсы, лектории, работа на производстве и т.п.). *Обучение* — это процесс усвоения учащимися определенных сторон общественно-исторического опыта человечества, осуществляемый под руководством специально подготовленного лица (учителя, воспитателя, профессора, инструктора), процесс, выполняющий образовательную, воспитательную и развивающую функции в их органическом единстве».

Составляющим звеном рассматриваемого принципа инвариантности является вопрос нации как субъекта культуры. Проблемы нации и ее культуры являются предметом исследования как социологии, так и ее составной части — образования (обучения и воспитания). Это обуславливается особенностями современного бытия наций и межнациональных отношений, современным состоянием разработки национальных проблем. Актуальность как теоретических, так и прикладных исследований в этой области определяется возросшим значением национального фактора в развитии современной цивилизации. Здесь можно выделить два характеристических

момента. Первое — происходящие в различных регионах мира процессы национального самоопределения, возникающие межнациональные конфликты и войны требуют теоретического осмысления сущности и причин этих процессов, выявления тенденций их развития. И второе — без выяснения места и роли наций, их культуры в жизнедеятельности общества невозможно целостное понимание современного всемирно-исторического процесса.

Происходящие в России социально-экономические и политические преобразования нашли неоднозначное толкование у различных российских народов. Так, ликвидация жесткой централизации управления создала благоприятные возможности для развития нации, ее культуры для совершенствования национальной государственности. Не все национальные лидеры поняли, что это возможно только в рамках Российской Федерации. Кризисные явления в экономике и политике, забвение ряда позитивных элементов национального развития привели к появлению националистических тенденций, стремлению к национальному сепаратизму, к изоляции национальной культуры от культур других народов, к возникновению межнациональных конфликтов.

Проблемы бытия наций, их роли в общественной жизни, особенности межнациональных отношений являются объектом изучения различных общественных наук: философии, социологии, этнографии, культурологии, педагогики и др. Труды многих ученых по национальному вопросу посвящены исходным принципам изучения и общим вопросам теории наций и национальных отношений; исследованию различных аспектов национальных отношений конца XIX — начала XX вв.; исследованию национального вопроса в бывшем Советском Союзе. Нации в России рассматриваются как социально-этнические общности людей с их отношениями в сфере экономики, культуры, языка, а также с проблемами их развития и сближения. Проводится критика национализма. При рассмотрении ценности этих исследований прежде всего нужно исходить из времени их проведения и публикации результатов, учитывать идеологизированность многих проблем национальных отношений.

В 90-е гг. прошлого века наметился определенный перелом в рассмотрении национальных проблем, появились новые подходы к вопросам происхождения и развития этноса, соотношения этноса и нации, широко обсуждались вопросы национального сознания и самосознания, национальной культуры, активности нации. Среди авторов, активно исследующих данную проблему, следует отметить К.Л.Корнеева [5], М.М.Кучукова [6], И.И.Валеева [1] и др.

Среди малоисследованных проблем нами выделены проблемы нации как субъекта культуры, и особенно этнометодологический ракурс проблемы. Недостаточно изучен также вопрос о структуре национального сознания и его формировании, об оптимальном соотношении сознания и самосознания, о диалектике соотношения локальности и универсальности.

В ретроспективном ракурсе национальный вопрос в XX столетии в России представляет для вдумчивого исследователя значительный интерес. После Октябрьской революции в 20-е гг. повсеместно шло создание национальных форм самоуправления, от национальных районов до национальных округов, автономных и союзных республик. Развиваются различные формы национальной культуры, у десятков народов создается национальная письменность, система образования от начальных школ до высших учебных заведений, появляются такие формы национальной культуры как театр, литература и искусство. Запрещаются все виды национальной дискриминации. Но нельзя также забывать, что в те годы прошли репрессии в отношении многих народов.

В трактовке материализма оставалась в стороне активная, деятельная сущность нации. Если принять за определение, что нация есть высшая форма проявления этноса, то для нее характерны органичное единство с государством и наличие качеств субъекта деятельности. Принцип деятельности характеризует способ существования нации и ее роль в создании своего образа жизни, формировании сознания и самосознания. Деятельностный подход дает возможность раскрыть активную сущность нации, ее способность самореализовываться и саморазвиваться через развитие национальной культуры в процессе формирования личности учащих (это находит свое отражение в разработанной нами модели школы).

С точки зрения системно-структурного подхода национальное сознание можно считать одним из структурных элементов общественного сознания. Его можно считать отражением общественного бытия в национально-этническом разрезе. Структура национального сознания определяется по объекту отражения, который включает в себя не только социальную действительность, но и природную среду. Национальное сознание как выражение интересов данной этнической общности может выступать как национальная идеология. Последняя организует все структурные элементы в одну целостность и придает им одну направленность. Роль национального сознания на уровне национальной идеологии в современных условиях направлена на сохранение нации как субъекта культуры. Не следует думать, что тогда национальная идеология равнозначна националистической идеологии. Национализм есть гипертрофированная форма национального сознания, выпячивание своей личности на фоне других этнических общностей.

С середины 70-х гг. прошлого века национальное сознание выделяется в особый вид общественного сознания — в этническое сознание и в этническое самосознание. Каковы же существенные отличия этих понятий?

Как мы отметили выше, национальное сознание можно считать отражением общественного бытия в национально-этническом разрезе. Оно выражает жизнь и деятельность данной нации во всем их богатстве и разнообразии, направлено как на окружающую действительность, так и на само себя. В то же время национальное самосознание несет в себе функцию выделения себя из среды себе подобных. Отсюда следует, что национальное сознание есть понятие более широкое, чем национальное самосознание. Осознание и оценка нацией своего положения, роли и места в системе национально-общественных отношений, способность выражать и практически проявлять их через идеологию, культуру и деятельность есть основное содержание национального самосознания.

Национальное самосознание играет большую роль в жизни государства, нации, индивида. От его структуры зависит, каким образом в дальнейшем будут определяться те ценностные качества и ориентации, которые укажут путь жизнедеятельности субъекта (учащегося).

ЛИТЕРАТУРА

1. Валеев И.И. и др. Самоуправление как средство эффективности патриотического воспитания: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 1992.
2. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3.
3. Девин П.О. Педагогические сочинения / Сост. А.Т.Губко. М., 1991.
4. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Пг., 1915.
5. Корнеев К.Л. Национальные отношения: сущность, структура и функции: Автореф. ... дис. д-ра философ. наук. Ростов н/Д, 1992.
6. Кучуков М.М. Национальное самосознание (вопросы теории и истории): Автореф. ... дис. д-ра философ. наук. Ростов н/Д, 1994.
7. Легостаев И.И. Образование как основа консолидации российского общества. М., 2006.
8. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3.
9. Рубинштейн М.М. Война и идеал воспитания (к вопросу о национализме в педагогике) // Вестник воспитания. 1916. № 3. Отд. 1.
10. Сорока-Россинский В.Н. О национальном русском воспитании // Русская школа. 1916. № 2—3.