

НАУКА О ВОСПИТАНИИ В ПАРАДИГМЕ НАУКИ: РИТМЫ ЭВОЛЮЦИИ И АЛГОРИТМЫ СДВИГА

SCIENCE OF MORAL EDUCATION: RHYTHMS OF EVOLUTION AND ALGORHYTHMS OF SHIFTING

Беляев Г.Ю.

Старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО,
кандидат педагогических наук, доцент, член – корреспондент АПСН

Belyaev G. Y.

Leading research scientist, Institute of the theory and history of education,
Russian Academy of Education, Candidate of science (Education),
correspondent member of Academy of pedagogical and social sciences

Аннотация. В статье освещаются исторические типы научной рациональности как определенный базис для процесса постепенных и системных трансформаций в сфере образования, социализации, воспитания. Со времен предпосылок промышленной революции в Европе, наука как особая форма общественного сознания оставалась и остается принципиальным источником и ускорителем изменений в содержании образования, и в этом заключен немалый смысл для культуры человечества. В рамках ведущего русла развития науки формы и методы воспитания всегда приобретали свою собственную предметность. Сегодня, когда наука стоит перед лицом своеобразного парадигмального сдвига, образование в целом и теория воспитания отражают постнеклассические изменения в смежных областях науки. Этот продолжающийся процесс следует принимать во внимание, когда новые формы социализации влияют на содержание воспитания.

Annotation. The article reviews historical types of scientific rationality as a certain basis for the process of gradual and system transformations in the sphere of education. Since prerequisites of Industrial Revolution in Europe science as a specific form of public consciousness has remained the principal source and trigger for the changes in the contents of education and there is much reason in it for human culture. Within the mainstream framework of science the leading forms and methods of education have acquired their subjectness. Nowadays when science faces some sort of a paradigm shift, education seems to reflect post-nonclassical changes in contiguous fields of science. This on-going process should be taken into account when complex systems of socialization are trying to find a new language in moral education.

Ключевые слова. Парадигма науки, взаимосвязь науки и практики воспитания, социально-педагогические практики, смежные области науки, теория воспитания.

Keywords. Science paradigm, interaction of science and praxis of social and moral education, social-educational experience, contiguous fields of science, theory of moral education.

Парадигмы – это целостные, относительно завершенные эпохи саморазвития, самодвижения и самосохранения науки как особой рефлексивно-аналитической, познавательной и исследовательской формы общественного сознания. Парадигмы представляют собой своеобразные «дисциплинарные матрицы» форм, методов, способов и средств общенаучного познания объективной реальности. Эти матрицы институционально согласованы по исследовательским целям и методологическим задачам и формально непротиворечивы по средствам и методам эмпирического и теоретического обобщения на данном этапе развития науки как особой формы общественного сознания. Они предстают исследователю в культурном контексте данного мирового научного сообщества и в данное общественно-историческое время. Немаловажно отметить и то, что установки, правила и нормы парадигмы, как правило, включают, вписывают, социализируют самого исследователя в этот контекст так называемой «нормальной» науки с ее профильными научными сообществами, проектными, исследовательскими и учебными институтами, научными мероприятиями, учеными советами по защите диссертаций и прочими нормативно-процедурными и организационными правилами и процедурами, исследовательским инструментарием и средствами научной отчетности. Также важно отметить и исторически относительно целостную и завершенную нормативность языка науки.

Ничего неизменного в мире нет. Устоявшееся – еще не значит застывшее, устойчивое – еще не значит застойное. Парадигма науки – образование устойчивое, но не застывшее. Она может охватывать временные интервалы в нескольких социально-исторических эпохах, но может исчисляться двумя-тремя, а то и одним научным поколением. В силу внутренней логики развития самой науки как формы общественного сознания парадигма спонтанно, системно или фрагментарно движется, эволюционирует, накапливает тенденции к изменению, подвижкам, сдвигам и даже скачкам – то есть, к «перерывам постепенности» и к выстраиванию новой дисциплинарной матрицы с обновленными атрибутами, логикой исследования, языком научного и научно-популярного самовыражения, социальными институтами. Через модификацию социальных институтов науки, через формы институционализации самой науки, как правило, удастся отследить очень многое в ее социальной и культурной феноменологии. Таково образование. Таков феномен воспитания как общественного явления.

Парадигмой создается доминантный в данную общественно-историческую эпоху образ мира, который проецируется и транслируется в сознание и поведение людей, в технологии, в производительные силы, в общественные отношения и в самосознание социального индивида, в его культуру, ценности и идеалы, в индивидуальный образ будущего, в представления о смысле жизни. Оказывая прямое и косвенное воздействие на состояние общественного сознания, парадигма науки (общенаучная парадигма) во многом определяет взаимосвязь науки и практики воспитания поколений как общественного явления, задает «пространство» постановки и решения теоретических и практических проблем, способов, форм, методов, средств и приемов их воплощения в проектируемую социальную реальность.

Примерами эволюции парадигмы науки, ее внутренних логических подвижек в границах уже накопленного знания, нуждающегося в новом объяснении, могут быть, например, такие ее частные варианты как:

- частная европейская рационалистическая парадигма Нового Времени (Р. Декарт – Ф. Бэкон). Ее выражением является «небесная механика» И. Ньютона, математика и прикладная квинтэссенция математики – механика как «царица наук» XVII - XVIII вв., связанная с индустриальной революцией и эпохой промышленного переворота;
- частная парадигма эпохи Просвещения (так называемый «проект эпохи Просвещения»: Вольтер, Монтескье и французская Энциклопедия наук, искусств и ремесел и ее авторы – Д. Дидро, Гельвеций, Ламетри и др., по существу примыкают к этому проекту немецкая классическая философия в лице Канта, Гегеля, Фейербаха, а в последующем – Маркс и Энгельс, британский философский эмпиризм Джона Локка и др.), философский позитивизм О. Конта и научная программа позитивизма, расцвет методологии систематики (Линней, Ламарк, Дарвин, Лайель, Вирхов, Менделеев, Бутлеров и т.д.). При всех различиях и нюансах данная парадигма науки опирается на философские представления о Разуме как источнике всей субъективной деятельности человека и общества;
- частная физикалистская естественнонаучная парадигма науки двадцатого века (позитивизм и неопозитивизм), в качестве инструментария исследования использующая системный подход (анализ) (квантовая механика Н. Бора – Дирака – Шредингера в совокупности с общей и специальной теорией относительности Эйнштейна, теоретической физикой Ландау), представления о физике как о геометрии мира (Г. Гамов, О.Ю. Шмидт, Э. Хаббл, С. Хокинг и др.);
- частная парадигма синтеза естественнонаучного (о природе) и гуманитарного знания (об обществе, о человеке – В.И. Вернадский, Л.С. Выготский, «понимающая социология» М. Вебера, В. Дильтея) (тенденция синтеза нового научного знания на стыках наук – например, политэкономика, биогеохимия, эволюционная морфология, гелиобиология, экология, экономическая география, психолингвистика, донозоология, возрастная физиология, герменевтика, акмеология и др.);
- частная парадигма, использующая идеи синергетики для конструирования новых подходов к методологии научного исследования, к общенаучному аппарату (кибернетика, бионика, биотехнология, генная инженерия, нанотехнологии и пр.).

В общеметодологическом плане теория воспитания, безусловно, относится к науке как особой форме общественного сознания, непосредственно определяющей содержание образования и формы социализации подрастающего поколения. Так, например, эпоха промышленного переворота Нового Времени, то есть перехода экономики от мануфактурного периода к крупному машинному производству машин и механизмов привела к разделению промышленности на добывающую и перерабатывающую, порождая общественную потребность в массовых профессиях городского, буржуазного, но нецехового типа социальности и, соответственно, к появлению социального заказа на новую школу.

«Великая Дидактика» Я.А. Коменского стала ярчайшим феноменом отрицания, противопоставления опыта школы позитивного, эмпирико-сенсуалистического знания с опорой на метод эксперимента и критики опыту школы схоластики абстрактных форм и априорных утверждений «от авторитета». Феномен парадигмально нового подхода к воспитанию человека без малого на четыреста лет породил феномен новой, классно-урочной дидактики Нового Времени, феномен «воспитывающего учебника».

Оформление педагогических систем Дж. Локка, Гербарта, Песталоцци, Ушинского, Дистервега, Д. Дьюи явно связано с парадигмальной линией науки эпохи Проекта Просвещения (Enlightenment), социально связанного с потребностями освобождения «третьего сословия» от остатков феодализма, с завершением мировой буржуазной революции середины XIX столетия. Теоретически и практически теория воспитания все более и более выражала и воплощала генеральную общенаучную линию рационализации (отказ от априорных положений схоластики), секуляризации (размежевания с различными формами религиозной идеологии), систематизации (естественнонаучное в своей основе упорядочение и классификация объектов природы, явлений, событий). Традиции научного атеизма таким образом глубоко укоренены в логике развития традиции научной рациональности, самой сути, природы науки как особой формы общественного сознания.

Педагогика – часть культуры научной рациональности. Ее задача – понимать, воспроизводить, изменять и прогнозировать эстафету культурного опыта общества, помогать воспроизводить и взращивать образ мира и нравственное самосознания человека (И. Кант). Теория воспитания составляет существенную часть педагогики, а педагогика – это наука, имеющая опосредованное отношение и к философии, и к искусству, и даже к религии как смежным с педагогикой сферам общественного сознания и формам культурного опыта общества.

Парадигмальна ли педагогика? Парадигмален ли исторически доминантный тип гуманитарного знания, формирующий содержание теории воспитания? Ретроспектива социально-педагогического опыта дает вполне утвердительные ответы на эти вопросы.

Педагогика имеет характерные признаки, тенденции, формы прикладной и теоретической деятельности, которые образуют в совокупности то, что допустимо называть историческим типом парадигмы педагогики как науки. Характерно, что исторические типы педагогического знания не сменяют, а как бы дополняют друг друга, продолжая свое преобразованное существование в снятой форме и в последующие эпохи – по законам диалектики: отрицания отрицания, единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные.

От социального содержания, целей и задач развития педагогической науки зависит чрезвычайно многое в жизни общества. Если воспитание – общественное явление, то теория воспитания претерпевает изменения в границах парадигмы науки. Состояние общественного сознания определяет взаимосвязь науки и практики воспитания поколений как общественного явления, что, в свою очередь, существенно отражается на выборе стратегических линий, ориентиров и направлений общественного развития.

Как особая форма общественного сознания, наука и ее филиал – наука педагогическая отражают социальное бытие и общественные потребности, иногда существенно опережая их прогнозом ценностей, целей, идеалов как общественного, так и индивидуального развития. Процессы развития науки, ее эффекты и ее результаты в практике общественного производства порождают своеобразную социальную моду. От социального содержания, целей и задач развития педагогической науки зависит научное осмысление проблем воспитания, а значит, и воспитательный потенциал педагогического сообщества в ту или иную социально-историческую эпоху.

Теория воспитания включает в себя исторически обусловленную специфику гуманитарного знания о человеке и обществе, а, следовательно, исторически обусловленную динамику взаимодействия единичного, особенного и всеобщего в педагогическом знании как особой отрасли знания гуманитарного и естественнонаучного.

Теория воспитания включает в себя как актуально-востребованные эпохой, так и социально-перспективные профессионально-педагогические компетенции, что служит теоретической базой постоянного обновления содержания и формы профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки педагогов как специалистов в сфере дидактики и в сфере воспитания.

Теория воспитания включает в себя формы самообразования учительства, методы и приемы педагогической работы, обнаруживающие свою социально-педагогическую эффективность, а значит – актуальность для данного состояния педагогической практики в широком и узком социальном контексте, ту актуальность, из которой, в принципе, могут проявляться признаки, зерна, созреть рациональные всходы завтрашнего состояния образовательной среды, теории и практики воспитания.

Поэтому философский и общенаучный ресурс теории воспитания всегда формулируется как проблема науки и человека, всегда отражает специфику взаимодействия науки и практики образования, всегда так или иначе отражает состояние науки как особой формы общественного сознания, а значит – реагирует на кризис науки, ее социальные эффекты и проекции.

Современная тенденция сдвига парадигмы науки – гуманитарное знание захватывает знание естественнонаучное, существенно изменяясь при этом под интенсивным влиянием естественнонаучного знания. Опираясь на методологическую классификацию Б.М. Кедрова: естественнонаучное знание, включающее физико-математическое и медицинское образование и гуманитарное знание, включающее социальные науки: о человеке, об обществе, о культуре и искусстве, приходим к выводу, что модель постановки и решения научных проблем приобретает все более явно выраженный аксиологический, ценностный, культуросообразный акцент.

Если ранее объект познания стоял над познающим субъектом, то в процессе сдвига (дрейфа) парадигмы науки, в ходе ее частных подвижек и накопления новых объясняющих гипотез, познающий субъект занимает место практически рядом с объектом познания. Например, воспитание как общественное явление все более утверждается на принципиальной незавершенности своего процесса (А.В. Мудрик), на собственной полисубъектности, на доминанте субъектности.

Вместе с тем в гуманитарное, то есть и в педагогическое знание, а значит и в теорию воспитания из естественнонаучно-математической сферы знания вторгаются механизмы оценки качества процесса, измерители, связанные с мониторингом, с количественными, статистическими закономерностями, с общими квалитетическими показателями и параметрами средового, системного подходов. Пример: не владея современной информацией в сфере научной организации труда учителя, режимов адаптивного управления, эргономики – совокупности рационально-гигиенических требований к организации образовательного пространства, обучающей среды, о санитарно-гигиенических нормах процесса восприятия и усвоения информации, об особенностях возрастной физиологии современных подростков (ювенология), образовательное сообщество не может адекватно воспользоваться и тем современным общепедагогическим знанием, которое составляет основы современной теории воспитания.

Таблица 1. Общественные феномены, через которые можно фиксировать подвижки, тенденции, сдвиг, дрейф теории воспитания как последствие парадигмального сдвига в науке.

БЫЛО:	СТАНОВИТСЯ:
1. Образование на всю жизнь	1. Образование через всю жизнь (непрерывное образование, «Lifelong education» (Ж. Делор)
2. Доминанта производства – конвейер	2. Доминанта производства – сеть
3. Отраслевой принцип организации труда	3. Сетевой принцип организации труда
4. Отраслевой принцип организации обучения и воспитания	4. Сетевой принцип организации обучения и воспитания
5. Доминанта обучения – ЗУН	5. Доминанта обучения – ключевые жизненные компетенции

БЫЛО:	СТАНОВИТСЯ:
6. Примат жесткой технологии	6.Примат самоорганизации, обратных связей
7. Примат социальных (в т.ч. социально-педагогических) систем прямого, директивного управления	7. Тенденция апробирования социальных (в т.ч. социально-педагогических) систем, гибкого, нежесткого типа управления
8. Дифференциация, узкая специализация	8. Систематизация через интеграцию
9. Доминанта воспитания деятельностного типа	9. Постепенный (экспериментальный) переход к доминанте воспитания герменевтического, понимающего типа

Вместе с тем сохраняется общее как преемственность в «базальных ядрах» парадигм воспитания в виде установок и общенаучных принципов любого педагогического исследования, любого теоретического «прироста» к теории воспитания. Таким образом, сама динамика развития науки проявляет факторы своего сосуществования с иными формами общественного сознания, тем самым позволяет исследователю, историку науки их обнаруживать, проецировать в ту или иную сферу научного знания – как теоретическую, так и прикладную. Естественнo предположить, что сдвиг парадигмы науки является фактором научного осмысления современных проблем воспитания. Если воспитание – общественное явление, то и теория воспитания претерпевает изменения в границах парадигмы науки как особой, рефлексивной формы общественного сознания.

Фактор (в переводе с латыни – дел а ю щ и й, про из в о д я щ и й) – стимулирующая и движущая сила какого-либо процесса в неживой, живой и искусственной природе (техносфере, ноосфере, сфере деятельности общества). Факторами могут считаться те узловые причинно-следственные связи, другими словами – связи порождения, генетические связи в системе, которые оказывают, оказывали или могут оказать существенное влияние на само направление или на динамику изменений параметров функционирования системы, на сущностные характеристики объекта физической природы (геологические формы), живой природы (биологической и социальной) и техногенной природы (техносфера). Факторность – необходимое условие рассмотрения функционирования объекта природы или общества. Факторы – группа признаков, вызывающих цепь, каскад причинно-следственных отношений в природе и обществе. Факторы – качественно-количественные единицы любой структуры окружающей среды, как естественной, так и искусственно созданной (сконструированной человеческим обществом) реальности.

Фактор – постоянно присутствующее явление природы или институт общества, которые оказывают на рассматриваемый объект или группу объектов постоянное, длительное или разовое воздействие различной степени интенсивности. Вне факторов нет ни объекта, ни субъекта изменений или деятельности: это имплицитная, подразумеваемая, имманентная – неотъемлемая (но изменяющаяся) структура природной или социальной реальности, связанная с функционированием каждого отдельного объекта природы или общества, класса таких аналогов – объектов или типов объектов по определенному, отнюдь не произвольно выбранному единoму основанию. В основе адекватной типологизации объектов лежат комплексы все тех же факторов, взаимодействие которых эту реальность и порождает – во всей ее сложности.

Системный подход актуализирует смыслы спонтанного самодвижения, логику развития самого объекта в связи с иными объектами и со средой. Среда же представляет собой не что иное, как системно соподчиненную, развивающуюся совокупность объектов, акторов и субъектов деятельности в их связях и отношениях (географическая среда, ландшафт, среда обитания, биоценоз, окружающая среда, среда жизнедеятельности, этнос, социальная среда, культурная среда, образовательная среда).

В моделировании, проектировании и конструировании социальных объектов решающим аргументом потенциального успеха, какой бы то ни было инновации (то есть, внедрения проекта в практику) выступает не просто учет факторов, но именно факторный анализ. Причем важнейшим условием такого анализа является анализ системный – факторов действующих, факторов, прекративших в силу ряда причин свое воздействие и – (обязательно!) ф а к т о р о в - т е н д е н ц и й, факторов, которые с весьма высокой долей вероятности будут разворачиваться и проявляться в обозримом будущем. Иначе говоря, – для продуктивного анализа социально-педагогической реально-

сти необходимо-достаточным условием является изучение факторов-ретроспектив (ретрофакторов), факторов-фактов и факторов-перспектив (потенциалов).

В качестве факторов-потенциалов могут выступать и факторы ретроспективного характера, ретрофакторы, временно прекратившие свое воздействие на реальность, но вполне способные активизироваться в новых исторических условиях, реанимируя потенциал педагогической реальности более-менее дальнего прошлого, именно потому, что социально-педагогическая реальность вообще обладает свойством реанимировать какие-либо черты и признаки, казалось бы, давно утраченного прошлого. К примеру, восстановление структур и традиций гуманитарных гимназий или воскресных школ является убедительным симптомом подобной реанимации (или регенерации) социально-педагогической реальности. Однако регенерация эта протекает крайне неоднозначно, причем в новых, видоизмененных, модифицированных исторических условиях, когда факторы, вызванные к жизни этой реальностью (то есть социальной практикой), становятся и мотором, и следствием преобразований (инноваций) в этой социально-духовной сфере.

Это происходит в силу специфики педагогики именно как науки, порожденной практикой и – порождающей практику, способную конструировать социально-педагогическую реальность, причем иногда – с опережением и притом значительным опережением существующей социальной действительности, так сказать – проектно. Проектирование и моделирование играют в педагогике, особенно в теории воспитания чрезвычайно большую роль, впитывая, перерабатывая и направляя в будущее именно те факторы, которые проявляются в социуме даже как относительно слабые тенденции (Царскосельский лицей пушкинского времени). Примерами этого также могут служить социально-педагогические практики Р. Оуэна, Н.С. Грундтвига (фолькесколен – народные школы), Дж. Дьюи, А.С. Макаренко, Я. Корчака, В.А. Караковского и др. Такие практики имеют название воспитательных систем. В них неизбежно проявляются факторы – стабилизирующий, прогностический и стимулирующий (провоцирующий) воспитательную систему на кризис, на пробу сил, воспитательных усилий и результатов воспитания в социуме.

Пример: народные школы Грундтвига «социально привились» и сделались необходимым компонентом образовательных систем всей Западной Европы. Фактически войдя в парадигму европейского воспитания новейшего времени, Вальдорфские школы Р. Штайнера в силу эзотеричности своей антропософской идеологии пока законсервировались как провоцирующий педагогический эксперимент. Другими словами, эти школы до сих пор выводятся за признанные границы общего пространства уровней, степеней и дипломов образования. В свое время примерно такой же опыт претерпели ланкастерская система взаимного обучения, «закапсулированная» в основном для системы воспитания военных училищ Европы, воспитательная система рабочих школ Роберта Оуэна, воспитательная система яснополянской школы Л.Н.Толстого. Это не значит, что у этих систем нет будущего, – напротив. Даже в снятом, модернизированном, преображенном виде эти педагогические системы оказали и продолжают оказывать свое идейно-теоретическое, практическое, организационное влияние как на ближайшее, так и на потенциальное будущее систем непрерывного образования, дополнительного образования и даже дистантного образования.

Педагогика – наука, причем наука комплексная, и уже не только гуманитарная, но и относящаяся по методам исследования к полю естественных наук, и вместе с тем – наука социальная и практическая. Ее диапазон: от педагогической парадигмы – до приемов обучения, от социально-культурного портрета поколения – до новообразований в структуре отдельной личности. Это происходит потому, что социально-педагогическая реальность, за ней стоящая, может конструироваться или быть подвергнута реконструкции и, что так же важно, – деконструкции. Здесь важно особо подчеркнуть: на конструирование, реконструкцию или деконструкцию (демонтаж) социально-педагогической реальности ни в коем случае нельзя смотреть как на процедуры механических, сугубо формальных управленческих решений, чем грешили многие реформы образования – и отнюдь не только (и не столько даже) в нашей стране.

В логике наблюдаемого в настоящее время сдвига парадигмы науки особое значение приобретает учет факторов, комплексная оценка которых позволит уточнить некоторые существенные тенденции развития научных дисциплин, непосредственно смежных с педагогикой, особенно – с теорией воспитания и практикой конструирования социально-педагогической реальности в виде образовательных сред, педагогических систем, воспитательных пространств, вертикальных и го-

горизонтальных управленческих связей в системах общего среднего, среднего специального и дополнительного образования. Немаловажным является и адекватный учет

- факторов управления как социально-педагогического нормирования средней и высшей школы, фаз непрерывного образования и социализации подрастающего поколения,
- факторов, определяющих условия и процедуры продуктивного социального партнерства в образовании,
- факторов функционирования средней и высшей школы как социализирующих систем в масштабах образовательной системы страны именно как отрасли народного хозяйства страны (и именно как отрасли производства, а не сферы услуг).

Сегодня факторами все чаще выступают процессы, в том числе в системе образования, – процессы неконтролируемого накопления новых признаков функционирования реальности средней школы. Для выработки адекватных управленческих решений просто невозможно переоценить роль и значение учета всех потенциальных или реальных симптомов, случаев и событий, иначе говоря – аттракторов-«затравок» практики. Это:

1. процессы прекращения действия отдельных факторов, их «отмирание» или девальвация содержания;
2. процессы постоянного «прорастания» тенденций к разворачиванию и усилению новых, неизвестных прежде факторов воздействия на объекты природы и общества (например, фактор информатизации общества породил не только феномен дистантного обучения, но и сетевые структуры и виртуальные сообщества, активно практикующие чатовую форму проведения досуга, блогговые тематические дискуссии и телеконференции, занятия киберспортом и т.п.);
3. процессы динамики постоянных и переменных факторов, смещения акцента в их содержании и формах проявления в социально-педагогической реальности (ярким примером этого могут служить так называемая полисубъектность социализации и воспитания подростков и молодежи, процессы взаимодействия субъектов социализации и воспитания. Сегодня это не только семья и школа, но и учреждения системы дополнительного образования, религиозные организации, всевозможные молодежные субкультурные общности). Неформальные детские движения имеют тенденцию к формализации и институционализации, в то время как традиционные формальные организации все более заявляют себя как настоящие новые социально-педагогические общности – например, пионерские дружины нового поколения).

Воспитание – это расширенное воспроизводство человека как главной производительной силы, воспроизводящей социальное и духовное бытие. Воспитание создает человека и должно поддерживать, укреплять и развивать человеческое в человеке, другими словами – преодолевать самоотчуждение человека, то есть – обращаться к его аутентичности, тождественности, идентичности – а не к его проекциям (манипулятивного массового сознания, потребительского гипноза, фетишизма частной собственности, расистских предрассудков и т.д.).

Философски заостренная дилемма Эриха Фромма «быть или иметь?» все более актуальна для современной теории воспитания как общественного явления. Сегодня общественный интеллект включается в основные ресурсы общества, а образование относится к формированию производственных отношений. Сдвиг парадигмы науки вполне допустимо выразить одной содержательно емкой фразой: то, что допускали или предсказывали ранее философы, социологи, историки науки, стало реальностью – к началу третьего тысячелетия наука превратилась в непосредственную производительную силу. Именно этот фактор сдвига парадигмы науки сдвигает и образование к его принципиально, качественно новому состоянию – к экономике знаний, к обществу знаний. В этом суть ведущих линий идей, закладываемых в основу Национального проекта в сфере образования (в противном случае и общество, и страна неизбежно будут оттеснены на лишенную всяких перспектив периферию мирового хозяйства).

Еще не так давно именно школа являлась ядром социально-педагогической реальности, определяя формы и практически все направления предметности обучения. В настоящее время и для педагогов, и для родителей совершенно очевидно то, что школа перестала ассоциироваться с социально-педагогической реальностью в целом – она сделалась частью этой реальности, реальности

дробной, фрагментарной, множественной и в высшей мере противоречивой. Школа стала лишь частью этой полисубъектной реальности, одной из ее составляющих, причем это уже произошло и происходит во многом вопреки воле и желаниям большей части педагогического сообщества страны и вопреки традиционным социальным чаяниям значительной части родительской общест-венности. Полисубъектность социализации, обучения и воспитания стала условием конструирования некоей новой социально-педагогической реальности.

Вне учета сложного переплетения факторов социально-педагогической реальности рассмотре-ние перспектив социализации и воспитания, видимо, было бы неполным. Какова она сегодня, эта реальность? Очевидно, новыми факторами выступают следующие процессы.

- Неоднозначное многообразие социальных перспектив, образов и стилей жизни, нетради-ционных моделей и императивов поведения, усугубленных многократно возросшей и ус-ложнившейся этнической пестротой, с одной стороны, и анонимностью, обезличенной нивелировкой жизни в социальных средах мегалополисов, появлением самых настоящих «гетто», населенных так называемыми мигрантами, – с другой стороны.
- Усиление внутренней мобильности общества, его социальное и этническое «перемешива-ние» и обратный процесс – самоизоляция этнических диаспор; миграция и перемешива-ние культурно-поведенческих стереотипов, взаимопересечение или самоизоляция куль-турных стандартов в сфере семейно-кланового воспитания.
- Утрата городской и сельской молодежи значительной части традиционных трудовых навыков, характеризующих преемственность поколений в традиционном обществе.
- Усложнение многообразия субкультурных групп и объединений молодежи, их взаимная конкуренция по особым, скрытым от постороннего наблюдателя канонам, ритуалам, по-веденческим образцам.
- Выход на общественную авансцену «новых социальных религий», сект и квазирелигиоз-ных культов в дополнение к усилившемуся социальному и культурному воздействию на массовое общественное сознание традиционных религиозных объединений.
- Нарастание противоречивых признаков и тенденций префигуративной и конфигуратив-ной культуры, в рамках которой культурные и поведенческие новоприобретенные навы-ки, а также социально-психологические новообразования передаются внешне парадок-сально – от младшего поколения к старшему, а дети учатся, как им кажется, почти в с е м у – и хорошему, и дурному – друг от друга.
- Информатизация общества, принявшая за последние годы характер тотального проник-новения в сферу быта, отношений, общения подростков, связей между поколениями. Свободный и массовый доступ школьников и студентов к Интернету и региональным ва-риантам сетевых сообществ. Формирование нового, блогowego, типа предметности (само)обучения.
- Социальное расслоение образовательного пространства и образование зон процветающих «элитных гетто» образовательных организаций на фоне значительной массы образова-тельных учреждений, не способных обеспечить своим выпускникам даже уровень обра-зовательного минимума.
- Резкое удорожание конкуренции на потребительском рынке выпускников образователь-ных учреждений на фоне застойной безработицы и новой функциональной малограмот-ности на рынке труда. Феномен «управляемого кризиса» и «закрывающих технологий» в социумах, девальвирующих традиционную социальную ценность многих профессий.

Сегодня образование – кадровформирующая индустрия, а приоритетная социальная функция школы – кадровформирующая функция на основе стратегий отбора общих и специфических средств реализации предметности обучения в системе образования – начального, основного обще-го, среднего специального, дополнительного, высшего и послевузовского. Самореализация подро-стков волнует все без исключения национальные образовательные системы постольку, поскольку эти системы решают основные задачи воспроизводства ведущего компонента, ядра производи-тельных сил – человека, людей, работников, способных развивать общество, страну, решать зада-чи расширенного общественного воспроизводства, строить экономику будущего.

Как отражает эту реальность наука, и какие факторы она транслирует в теорию и практику социализации и воспитания? В чем заключается пресловутая постнеклассическая рациональность парадигмы науки?

Это тотальный кризис индустриальной эпохи в глобальном формате и некий переход к состоянию, обозначаемому (очень спорно) как «информационное постиндустриальное общество».

Это так называемый постмодернизм как первичная философская рефлексия на изменившиеся условия глобального состояния мирового сообщества, в том числе и образовательного.

Это сдвиг общенаучной методологии от бытийности к становлению, от иерархии управления объектами – к сетевому принципу самоуправления и самоорганизации субъектов деятельности, от объектности к процессуальности, более того – к процессуальности результата деятельности. Результат становится равным процессу. В период парадигмального сдвига – масштабного сдвига парадигмы науки – объекты рассматриваются, интерпретируются, анализируются, исследуются как процессы (от фактологии детерминированной статичности – к методологии вероятностного становления, нелинейно выраженной процессуальности). Для теории и практики воспитания общность, личность, группа, коллектив и т.п. выступают именно как процессы и в связи с этим, приобретают ярко выраженные процессуальные характеристики и интерпретации:

- нежесткий тип социально-педагогических связей,
- понимание воспитательного процесса как системы взаимосвязанных педагогических событий чётко выраженной ценностно-воспитательной направленности,
- педагогический анализ динамики межвозрастных и внутривозрастных отношений в процессе деятельности,
- принципиальная незавершенность и незавершимость воспитания как процесса,
- полисубъектное социализирующее воздействие на школьника,
- в процессе воспитания личность школьника одновременно выступает объектом, субъектом и результатом воспитания,
- методы воспитания интерпретируются как способы воспитательной деятельности взрослого (педагога),
- воспитательное пространство рассматривается как процесс развития и реализации воспитательного потенциала образовательного учреждения.

Постнеклассическая рациональность науки почти целиком переходит на исследование и освоение сложных саморазвивающихся систем, целиком и принципиально осваивает проектирование как особый род деятельности. Только в специальной рефлексивной процедуре системного анализа разнородные знания о ребенке как объекте, субъекте, цели и результате воспитания могут быть продуктивно интегрированы. Опыт развития научной мысли второй половины XX века вполне доказал не только реальность, но и целесообразность учета влияния на теорию социализации и воспитания таких смежных дисциплин, как педагогическая психология, психолингвистика, культурология, возрастная физиология и школьная гигиена. Например, трудно переоценить влияние на теорию воспитания важнейшего положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского о том, что обучение «забегает» вперед развития ребенка.

Собственно говоря, постнеклассический тип научной рациональности и представляет собой искомый парадигмальный сдвиг, дрейф тенденций и признаков науки как таковой, включая и научный аппарат, и процедуру исследования, и механизмы социокультурной трансляции научного знания уже не только и не столько в систему образования, сколько в ее результат. Что самое существенное, признаки, тенденции и результаты такого сдвига, происходящего в общепланетарном масштабе, стали оказывать непосредственное влияние на теорию и практику социализации и воспитания подрастающего поколения, немедленно отразившись в форме кризиса школы как ведущего государственного субъекта направленной социализации. Это первичная методологическая рефлексия на новую индустриальную, информационную и социокультурную реальность глобального масштаба начала XXI века. Неслучайно определение нашего времени как глобального эволюционного переворота, данное в 2001 году А.А. Зиновьевым.

На рубеже тысячелетий мировое научное сообщество пришло к выводу, что связи управления впервые за всю человеческую историю приобрели субстратный характер. По А.А. Зиновьеву, уже

не отдельные связи и отношения, не отдельные стороны эволюции общества, а весь этот процесс сделался управляемым. Н.Н. Моисеев указывал на необходимость внедрения в образование принципа ко-эволюции человека и биосферы. Развитие идей кибернетики сделало возможным переход человечества к созданию особой техносферы электронно-вычислительных систем, постепенно приближающейся к формальному решению проблемы искусственного интеллекта через сетевые структуры глобального масштаба компьютеризации человечества (Интернет и т.п.).

Именно этот прорыв в микроэлектронике сделал возможным такой принципиальный скачок в развитии человечества, как его выход в Космос, не только околоземный, но и глубокий, дальний Космос, что, в свою очередь, повлекло за собой непрерывный качественный рост национальных систем образования, непосредственно работающих на аэрокосмическую индустрию (по компетенциям, рабочим местам, вузам и проч.). Эксперты ЮНЕСКО выдвинули тезис о необходимости непрерывного образования. (Эта идея поддержана докладом Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века Ж. Делора «Образование: сокрытое сокровище». Переосмыслиется сам смысл социализации. Свидетельством этого стало определение значения и роли ключевых компетенций (*key competencies*) для стратегических реформ образования, данное симпозиумом в Берне 27-30.03.1996 по программе Совета Европы.

По Ж. Делору, в «четыре столпа» глобальных компетентностей в обучении и воспитании входит «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить». Компетентность стала рассматриваться университетскими сообществами как составляющая не только профессионализма, но и личностных черт индивида и была соотнесена с готовностью к изменениям, с готовностью к развитию, с готовностью решать сложные вопросы, с готовностью к социальной ответственности. Выявляется тенденция переноса сугубо психологического понятия готовности в сферу направленной социализации новых поколений – то есть в сферу собственно воспитания.

Теория воспитания (в Западной Европе – «моральное образование») снова, как и в XIX веке, фактически встала в повестку дня работы организаций национальных образовательных систем на новом уровне социальной востребованности, притом что умножились и раздробились субъекты социализации. Сам фактор полисубъектности социализации и воспитания свидетельствует не только о парадигмальных изменениях, но и в пользу смежных с педагогикой наук – психофизиологии, педагогической психологии, морфофизиологии детей и подростков, социологии, экологической психологии. С введением понятия «рефлексивная система» понятие рефлексии вошло из философии в общесистемное и междисциплинарное предметное поле.

В начале XXI века после относительно длительного технократического перерыва в европейское культурное и образовательное пространство вернулся феномен «социальное воспитание». По Дж. Равену, компетенции – это мотивированные способности. Значит, школа – отнюдь не «сфера образовательных услуг», а социальный институт обеспечения готовности к дальнейшему развитию, поддержки и культивирования мотивированных потребностей социального индивида в процессе его вторичной социализации. Нежесткий тип социально-педагогических связей является в данных условиях по-видимому наиболее адекватным для осмысления и конструирования педагогической реальности. Понятие воспитательного пространства несет в себе как раз такую характеристику – следствие явного влияния на теорию и практику воспитания методологии синергетики.

Концепт синергетики впервые в практике образования был применен к теории воспитания в работах Л.И. Новиковой.

Понятие информации приобретает содержание, которое станет отправным моментом и основанием для дальнейшего сдвига научной парадигмы – в направлении постнеклассической рациональности научного знания, и – шире – постмодернизма как культурологического симптома нашего времени. Это означает рождение принципиально нового фактора в образовании – личностная составляющая социализации и воспитания связана с принципиально новой ролью информации в жизни всего общества.

Среди парадигмальных «подвижек» и постепенно накапливаемых, социально кумулятивных изменений-мутаций школы как социального института чрезвычайно важно отметить следующий существенный признак. Каждая следующая форма деятельности определяет смысл и условия существования предыдущей формы. Именно поэтому все внимание научного сообщества в настоя-

щее время обращено на так называемые «человекоразмерные» саморазвивающиеся системы с их проблемой включения человека в сам процесс научных исследований; причем усиливается этическая составляющая этого процесса (вопреки моральному релятивизму современности).

Это, может быть, самый существенный, сущностный признак длящегося сейчас парадигмального сдвига. Поэтому все более актуальной в этом смысле выступает научная программа Б.Д. Эльконина, постулирующая выделение наиболее предпочтительных, природо- и культуросообразных траекторий освоения выделенных, сконструированных культурных способов действия ребенка совместно с педагогом, т.е. – в рамках предложенной В.И. Слободчиковым терминологии – в контексте их события как события «встречи» воспитателя и воспитуемого, в процессе и в пространстве которого реализуется собственно воспитательный потенциал, заданный социальным содержанием культурно-исторической психологии. Акцент воспитания как процесса здесь отчетливо ставится на содержании воспитательного пространства – того комплекса условий и форм, где происходит эта встреча взрослого и ребенка, воспитателей и воспитанников. Следовательно, методологически закономерным и оправданным становится обращение теории и практики воспитания именно к синергетике как типичному подходу периода сдвига парадигмы науки – в ее так называемом постнеклассическом состоянии.

Благодаря работам теоретиков гуманистической психологии У. Маслоу и К.Р. Роджерса теория социализации и воспитания обогатилась понятием личностный рост и его производными. Развивая положения деятельностного подхода, заложенного А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, В.Н. Мясищевым, Б.Г. Ананьевым, А.А. Леонтьев ввел в педагогику понятие личностного смысла. Сохраняют актуальность положения о том, что человек проявляется не просто в отношениях, но в системе отношений к обществу, к труду, к другим людям, к себе (В.Н. Мясищев), что он есть субъект познания, общения, труда (Б.Г. Ананьев), что возрастные особенности воспитания вытекают из особенностей ведущей деятельности возраста ребенка (Д.Б. Эльконин). В поле исследований, посвященных реорганизации теории и практик воспитания, включаются работы, посвященные формированию и становлению культурной идентичности, национальной и общероссийской (М.В. Шакурова), анализируется опыт воспитания в различных типах детской общности, включая временные детские объединения и структуры дополнительного образования.

К числу факторов, радикально изменивших и меняющих современную школу как базовый социальный институт преемственности поколений, следует отнести такое принципиально новое явление социализации подростков как полисубъектность субкультурных воздействий на процесс формирования индивидуальности и глубину этих воздействий на мироощущение, мировоззрение и образ жизни современных школьников. И здесь социология и культурология выступают как дисциплины, смежные с теорией воспитания, оказывающие влияние, которое также может быть охарактеризовано как имеющее признаки парадигмального сдвига.

Наконец, в настоящее время педагогическому сообществу необходимо учитывать факторы риска вредных воздействий социальной среды, вырабатывать адекватные меры профилактики таких воздействий на процессы социализации и воспитания подростков. Например, мировым сообществом физиологов, школьных гигиенистов и педиатров отмечается фактор риска, имеющий непосредственное отношение к качеству здоровья следующих поколений: преобладание зрительно-слухового восприятия с уменьшением значения интегративных информационных каналов головного мозга (речь идет о трудовых, конструктивных, творческих навыках).

Восприятие информации строится с доминантным участием подкорковых структур и образованием стереотипов поведения в обход аналитической, синтетической, творческой, интегративной функции коры лобной доли головного мозга; при этом информация от самого организма в значительной мере игнорируется и тем самым возрастает «техногенный» риск ранней дезадаптивности индивида, психофизиологической и социальной. Сегодня социализация протекает в условиях систематического формирования рефлексов и стереотипов виртуальной действительности. Техногенно обусловленная зрительно-слуховая доминанта неокортекса отражается на особенностях социализации, что ставит перед воспитателями необходимость учета новых факторов в практике школьного воспитания. К теории воспитания это имеет непосредственное отношение.

Реальное содержание процессов развития образования требует внедрения приемлемых изменений, – например, сказанное относится к организации школы полного дня, к анализу новых форм и

методов взаимодействия школы с учреждениями дополнительного образования. Порождая новые формы социализации, новые факторы начинают «сдвигать» воспитание, усиливая и диверсифицируя его многоаспектность, несовместимую и с «технократическим редукационизмом», и со стереотипами обыденного массового педагогического сознания.

Объективный процесс масштабного изменения теоретических представлений о субъекте и объекте воспитания сопровождается в науке:

- изменением содержательно-целевых, аксиологических и эпистемологических программ, методологических подходов, корректировкой общетеоретического аппарата и опытно-экспериментального инструментария в педагогических науках;
- смещением методических акцентов в прикладных педагогических исследованиях на более активную разработку и применение в педагогике, в теории воспитания идей системного подхода и синергетической методологии;
- усилением многоаспектного действия новых факторов обучения (непрерывность, вариативность, мультимедийность, дистантность и др.) и воспитания (полисубъектность, мультикультурность и др.);
- ввиду сдвига общенаучной парадигмы существенно изменяется содержание таких общепедагогических категорий, как обучение, развитие личности, педагогическое воздействие, воспитательный процесс, социализация, воспитание.
- сменой исследовательских и практических установок и целей развития содержания и форм общего, специального и дополнительного образования.

Теория воспитания требует системной концептуализации динамично изменяющейся социально-педагогической реальности, ее атрибутов и субъектов, методов и средств научно-практического познания, форм и методов комплексной диагностики качества воспитания, инструментария многоаспектного мониторинга процессов воспитания в условиях динамично и неоднородно меняющегося социума. Актуальным для теории и практики воспитания становится анализ методологических последствий парадигмального сдвига в теории воспитания, таких как:

- переход от вертикального к сетевому принципу взаимодействия социальных институтов воспитания;
- методологическим форматом описания состояния любой саморазвивающейся системы выступает фрейм (от англ. термина фрейм – фиксированная система параметров, описывающих объект). Для фрейма характерен парадигмальный научный язык, аппарат описания и логический инструментарий исследования объекта; для фрейма характерен целостный, логически непротиворечивый понятийно-терминологический ряд, (например, деятельностный фрейм, фрейм когнитивный, герменевтический фрейм «понимающей педагогики», компетентностный фрейм и пр.);
- по методам исследования современная теория воспитания все более приближается к полю естественных наук (включенное наблюдение, индуктивное умозаключение, активное использование элементов математической статистики, таблично представленных эмпирических данных, мониторинг качества воспитания, усиление значения лонгитудного педагогического эксперимента в рамках инновационных экспериментальных площадок). Вместе с тем, сами методы воспитания интерпретируются в собственно гуманитарном, ценностно-целевом, герменевтическом измерении как способы деятельности педагога-воспитателя.

Сегодня теория воспитания приобретает черты комплексной и комплементарной (по принципу дополненности) гуманитарности, активно интерпретируя данные смежных с теорией воспитания областей научного знания – педагогической психологии, возрастной физиологии и школьной гигиены, социологии малых групп, культурологии, педиатрии, психолингвистики и др. Ее диапазон – от педагогической парадигмы – до приемов обучения, от социально-культурного портрета поколения – до новообразований в структуре отдельной личности.

В настоящее время играют чрезвычайно большую роль в теории воспитания проектирование и моделирование, перерабатывая и направляя в будущее именно те факторы, которые проявляются в социуме даже как относительно слабые тенденции. Историко-педагогическими примерами этого также могут служить социально-педагогические практики и воспитательные системы Дж. Дьюи,

А.С. Макаренко, Я. Корчака, И.П. Иванова, И. Жукова и др. В них неизбежно проявляются факторы – стабилизирующий, прогностический и провоцирующий (воспитательную систему на кризис, на пробу воспитательных усилий и результатов воспитания в социуме, для социума, через социум). Происходит социальное, культурное и идеологическое переосмысление и обновление содержания факторов воспитания, субъектов социально-педагогической реальности. К их числу относятся: проблема детского движения, организованного как единая детская организация, полисубъектная практика взаимодействия таких ведущих субъектов социализации как семья и школа, разгосударствление различных традиционных форм дополнительного образования, усиление роли социального педагога в воспитании, осмысление новых воспитательных перспектив тьюторства, инновационная практика воспитательного воздействия сети социальных учреждений в образовательной среде микрорайона и др.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования. // Педагогика, 1994. № 5.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука. 1973. –272 с. Гл.2. Системный подход как методологическое направление современной науки.1. Уровни и типы методологического анализа.
3. Богуславский М.В. Методологии и технологии образования: историко-педагогический контекст /М.В. Богуславский. – М.: ИТИП РАО, 2007. –236 с.
4. Богуславский М.В. Научно-методические парадигмы: история и современность /М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: в 3 т. М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – Т.1.
7. Борисова Н.В., Бугрин В.П. Образовательные технологии как объект социального нормирования. // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. Сборник научных статей. / Под общ. ред. д. техн. наук, проф. Н.А. Селезневой и канд. пед. наук В.Г. Казановича. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 156 с.
8. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.- 232 с. (Синергетика в гуманитарных науках).
9. Всемирный доклад по образованию 1998г. // Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. - Юнеско, 1998. – 175с.
10. Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков . – М.:МПСИ, 2006. – 236 с.
11. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: пер. с англ. и франц./ Сост. Л.И. Василенко и В.Е. Ермолаевой, ввводн. ст. Ю.А. Шрейдера –М.: Прогресс, 1990.–495 с.
12. Губин В.Б. О науке и лженауке. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 96 с.: илл. – О деятельностном механизме выделения объектов и формирования теорий.
13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор. 1996. – 544 с.
14. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: МП «Новая школа», 1992. – 57с.
15. Зинченко В.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования.// Сов. педагогика, 1991, №1.
16. Зимняя И.А. Стратегия воспитания: возможности и реальности / И.А. Зимняя // Интеграция науки и высшего образования. - 2006. - №1.
17. Ильин Г.Л. Образование как способ социального нормирования (Два возражения против личностной ориентации образовательной политики). / Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. Сборник научных статей. / Под общ. ред. д. техн. наук, проф. Н.А. Селезневой и канд. пед. наук В.Г. Казановича. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, - М.: ИЦП КПС, 1998. – 156с.
18. Кабатченко М.В. Педагогика мира (постановка проблемы и теоретическое обоснование) /Материалы общественно-педагогической конференции «Воспитывать для мира и жизни». – М.: Московский гор. комитет движения «Педагоги за мир и взаимопонимание», 27-28 октября 1989.
19. Кинг А., Шнайдер Б. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба: Пер. с англ./ Вступ. статья и редакция Д.М. Гвишиани, послесл. – Г.С. Хозина. – М.: Прогресс – Пангея, 1991. – 344 с.
20. Кларин М.В. Непрерывное образование, идея, принципы, парадигма.// Инновационная деятельность в образовании, 1994, № 3.
22. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. Изд. 2-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2007. – 232 с. (Синергетика: от прошлого к будущему).
23. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы.// Педагогика, № 6. 1995.
24. Краевский В.В. Образование и воспитание в контексте педагогической науки: [Методол. проблемы пед. ис-след.] / В.В. Краевский // Мир психологии. -2001. – N 4.
25. Кун, Томас Сэмюэл. Структура научных революций / Парадигмы и структура научного сообщества// От логического позитивизма к постпозитивизму: Хрестоматия: Государственный комитет по высшему образованию, РАИ. Ин-т научной информации по общественным наукам. – М.: НИИВО-ИНИОН, 1993. – 216 с.

26. *Кутырев В.А.* Философия постмодернизма: Научно-образовательное пособие для магистров и аспирантов гуманитарных специальностей. – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы, 2006. – 95с. С.3-4, 7-9, 60-62.
27. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, Сознание, Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
28. *Маркс К., Энгельс Ф.* Избранные произведения в двух томах. Маркс К. Тезисы о Фейербахе. - ОГИЗ – Госполитиздат, 1948, т.2. – 516 с.
29. *Моисеев Н.Н.* Экология и образование. – М.: ЮНИСАМ, 1998. – 192 с..
30. *Найн А.Я.* Общенаучные понятия в педагогике// Педагогика, 1992, № 7-8.
31. Научный доклад Научного центра современных проблем воспитания, ИТОиП РАО, 1998.: Селиванова Н.Л. Синергетический подход к управлению воспитательной системой школы. (Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей\ Сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, - 128 с.
32. *Новик И.Б.* Системный стиль мышления. Особенности познания и управления в сложных системах.// Новое в жизни, науке, технике, Сер. «Философия», 1986, № 1. – М.: Знание, – 64 с.
33. *Новикова Л.И.* Смена парадигмы воспитания – назревшая проблема педагогики : [Методол. Проблемы создания воспитат. Системы шк.]/ Л.И. Новикова // Изв. Рос. Акад. Образования. -1999. –N 2.
34. От логического позитивизма к постпозитивизму. Хрестоматия. \ НИИВО-ИНИОН РАН, Москва, 1993.- 216 с. См. *Кун Т.* Структура научных революций.1.Парадигмы и структура научного сообщества.- С.154-156.3. Парадигмы как общепризнанные образцы.
35. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / Ред. *Н.Л. Селиванова.* – М.: ИТИП РАО, 2009. – 64 с.
36. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности. Сборник научных трудов / Под ред. *Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой, Ред. Н.Л. Селиванова.* – М.: ИТИП РАО, 2009. – 304 с.
37. *Пригожин А.И.* Современная социология организаций. – М.:1995, - 296 с.
38. *Степин, В.С.* Динамика научного знания как процесс саморазвития / В.С.Степин // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. - М.:АРГО,1994.
39. *Швырев В.С.* Знание как феномен культуры: актуальные проблемы философского осмысления.
40. Экономика знаний: Коллективная монография / Отв. ред. д. экон. н. проф. *В.П. Колесов.* – М.: ИНФРА М, 2008. – 432 с.