

Агапова Наталья Геннадьевна

ПРИРОДНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И КУЛЬТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросам, связанным с соотношением природосообразных и культуроориентированных парадигмальных ориентаций в образовании, поиском оснований для их теоретического синтеза в контексте современной философии и теории культуры. Особое внимание уделяется при этом анализу соотношения первичных и высших человеческих потребностей и способностей, генезису их развития, выражающему специфику доминирующих в обществе социокультурных форм поведения и деятельности.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2012/11-1/2.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2012. № 11 (25): в 2-х ч. Ч. I. С. 31-36. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2012/11-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_hist@gramota.net

УДК 130.2

Культурология

Статья посвящена вопросам, связанным с соотношением природосообразных и культуроориентированных парадигмальных ориентаций в образовании, поиском оснований для их теоретического синтеза в контексте современной философии и теории культуры. Особое внимание уделяется при этом анализу соотношения первичных и высших человеческих потребностей и способностей, генезису их развития, выражающему специфику доминирующих в обществе социокультурных форм поведения и деятельности.

Ключевые слова и фразы: образование; природосообразные и культуроориентированные ориентации в образовании; философия и теория культуры; первичные и вторичные потребности и способности.

Наталья Геннадьевна Агапова, д. филос. н., профессор

Кафедра культурологии

Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина

n-agarova@mail.ru

ПРИРОДНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И КУЛЬТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ®

Природосообразные и культуроориентированные образовательные системы и модели представляют различные направления в поисках способов преодоления кризиса устаревшей традиционной (знаниевой) парадигмы. Эти направления имеют особые собственные истоки, средства и способы аргументации своих парадигмальных оснований и концепций, которые нередко воспринимаются и трактуются как прямо противоположные и взаимно исключающие друг друга подходы к теории и практике образования. С одной стороны, в современных педагогических инновациях все чаще проявляются тенденции усиления внимания к философскому, методологическому и теоретическому обоснованиям культуроориентированной направленности образования, которые увязываются с тем или иным пониманием образования как феномена культуры, обеспечивающего ее традиционное и формирование, «воспитание человека культуры» [3, с. 58]. «В контексте этих тенденций был предложен культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования, соответствующий установкам гуманистического мышления. Это концепция содержания образования, рассматривающая его как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [7, с. 10-11]. Некоторые авторы считают необходимым «особо отметить, что для отечественного образования традиционным всегда было рассмотрение культуры как почвы для формирования личности... Образование понималось как культура, представленная в виде педагогически представленного опыта» [1, с. 18]. С другой стороны, настойчиво напоминают и заявляют о себе сторонники принципа «природосообразности» образования, выдвигающие его в качестве основного критерия и инструмента для критики всей сложившейся системы образования и подходов к ее реформированию, включая и те образовательные системы, которые взяли на вооружение принцип «культуроориентированности», подчеркивая необходимость опираться прежде всего на учет природных факторов и наследственно генетического происхождения человеческих способностей (В. П. Беспалько, В. В. Кумарин, А. М. Кушнер). Как подчеркивает один из сторонников создания природосообразной «системы персонализированного образования», «концепция образования должна строиться на том основании, что каждый человек появляется на свет с заранее заданным набором способностей, *общих и специальных*. Первые у психически нормальных людей практически одинаковы и служат для усвоения простейших форм человеческого поведения в обществе, природе и в быту. Специальные способности у всех разные как по направленности на определенные виды деятельности, так и по степени одаренности ими. К примеру, музыкальные способности относятся к разряду специальных, но одаренные люди обладают ими в разной мере. То же относится к естественно-научным, техническим и любым другим способностям человека» [2, с. 94].

Речь, таким образом, идет о разных и даже, как представляется участникам дискуссий, противоположных магистральных путях развития сферы образования в целом. Периодически вновь возникающие и обостряющиеся дискуссии о роли и значении природных и социокультурных факторов в процессах формирования специфически человеческих потребностей и способностей обуславливают актуальность обращения к этим вопросам с позиций поиска возможностей теоретического синтеза, осуществляемого в контексте современной философии и теории культуры.

Решение проблем связи природных предпосылок и культурного содержания образования в процессе формирования человека требует анализа соотношения его первичных потребностей и способностей, рождающихся в лоне процессов индивидуальной жизнедеятельности и поведения, с высшими потребностями и способностями, выражающими общественную природу его жизни и социокультурных форм организации поведения и деятельности с присущими им культурными ценностными ориентациями и нормами. При этом мы можем ограничиться рассмотрением нескольких групп сопоставляемых способностей и потребностей, не претендуя на исчерпывающую полноту их состава, так как важно увидеть и показать их принципиально

значимые системные соотношения и связи в составе общей системы и структуры человеческой деятельности и культуры в целом. Человек, рассматриваемый с этих позиций, выступает как носитель в той или иной мере и степени преобразованных культурой различных потребностей, начиная с индивидуально проявляемых витально-первичных (физиологических и биологических) - в еде, питье, защите от холода, в безопасности и т.п., а также вторичных – потребностей в общении с себе подобными, принятия ими, признания в общественной иерархии и заканчивая высшими, специфически человеческими – в реализации своих индивидуальных познавательных и иных интересов и склонностей, в самоактуализации и самореализации. В процессе образования человек приобретает и соответствующие, обусловленные существующей культурой способности, призванные в той или иной мере удовлетворять эти потребности. Однако при этом в своих изначальных состояниях и уровне развития как потребности, так и способности прямо и непосредственно не служат еще общему человеческому делу сохранения, воспроизводства и развития культуры и социума, в которых он живет и действует. В первоначальном своем варианте они могут проявляться как его индивидуальные и субъективно выраженные потребности и его же индивидуальные, только ему присущие и отличающие его от других людей способности, позволяющие ему их удовлетворять. При этом потребность индивида, к примеру, в общении с себе подобными и ее удовлетворение в пространстве его индивидуальной жизнедеятельности и поведения регулируется рамками, связанными первоначально с возможными попытками потребительски использовать другого человека в качестве средства для реализации своих утилитарных интересов, затем – с поисками теплых близких отношений с другими людьми с целью нахождения поддержки и сочувствия с их стороны, а в более развитых вариантах – с поисками и реализацией отношений любви и дружбы в той степени, в которой именно он сам в этих отношениях нуждается.

В пространстве же социально организованного и направляемого усвоенными культурными формами поведения и деятельности, напротив, потребность и способность к общению выражаются уже не в стихийном и спонтанном, но в намеренном и целенаправленном использовании самого процесса общения как такой искусственно и целенаправленно создаваемой среды, в которой и посредством которой осуществляется согласование различных и противоположных интересов будущих или актуальных участников совместной деятельности, их взаимный учет, сопровождаемый коррекцией эгоцентрических стремлений к реализации своих интересов и притязаний на основе использования механизмов идентификации с другими людьми, понимания и признания правомерности их интересов, потребностей и мотивов. Следующий высший уровень социальных потребностей и способностей опосредуется усвоенными ценностными ориентациями, направляющими поведение субъекта на выполнение велений совести, долга, чести, служения общему делу, требующими самоотречения и добровольного принятия на себя обязательств, не имеющих ничего общего с ображениями обеспечения индивидуального благополучия или взаимовыгодного сотрудничества, но идентифицируемых с понятием «бескорыстного служения».

Познавательные потребности и способности к усвоению информации и знаний, получаемых как продукт процесса удовлетворения простого индивидуального любопытства, чисто познавательного интереса, приносящего субъекту особое удовольствие, и даже решение познавательной задачи в ее прикладном значении как средства прагматического удовлетворения каких-либо других индивидуальных значимых для него потребностей, не совпадают прямым и непосредственным образом с теми познавательными потребностями и способностями, которые реализуются в пространстве социально организованной и культурно оформленной исследовательской и проектировочной деятельности.

Потребность в информации и знаниях в последнем случае обусловлена и опосредствована необходимостью лучшей ориентации в окружающей среде и в понимании внутреннего состояния и возможностей самого человека как участника и субъекта коллективной кооперативно-организованной совместной деятельности, в которой он должен занимать определенное место. Даже такое высокое по уровню абстрактности и трудное для непосредственного практического приложения знание, каким является знание философское, может интерпретироваться, строиться и использоваться совершенно различным образом в зависимости от того, какие потребности и способности познания при этом реализуются. Одно дело - философствовать главным образом для собственного удовольствия и проявления эгоцентрического самовыражения, и другое – определять и давать себе отчет в том, какими общими культурными средствами и способами это осуществляется, а главное – зачем и почему именно это знание необходимо другим людям, человечеству в целом здесь и теперь или потребуется в будущем [6, с. 40-41].

Познание в социально-организованном его виде предполагает наличие у человека развитых культурных потребностей и способностей, включающих его в совместную познавательную и преобразовательную практику, что обеспечивается в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода путем адекватного самоопределения, рассмотрения себя самого как активного и сознательно действующего субъекта, отвечающего за нормальное функционирование и развитие более сложных систем и сфер деятельности, в которых индивидуальная деятельность перестает быть выражением произвольного поведенческого эгоцентризма или просто средством для удовлетворения и реализации личных потребностей и мотивов.

На начальных фазах процесса образования есть особая необходимость в обнаружении самими «образовывающимися» принципиальной ограниченности своего первоначального «знания», существующего пока в виде субъективных мнений или общей информированности и приобретенного случайного и ограниченного опыта до встречи с подлинно культурными общезначимыми образцами познавательной деятельности, понятиями, категориями, способами и нормами их использования. В соответствии с общими принципами

проблемного обучения, обосновывающими необходимость этой фазы в организации образовательного процесса, учащимся должна быть предоставлена возможность актуализации своего наличного опыта, осуществления первичных попыток его изменить и расширить за счет собственных сил и средств. Затем, после того как эти попытки не принесут требуемого успеха, ученику можно и нужно начинать освоение нового культурного арсенала организации и осуществления своего индивидуального поведения и деятельности при помощи педагога и под его управлением. Впрочем, если потребность в освоении таких культурных средств и способов в достаточной мере уже сформирована, можно обойтись и без столь сложных форм организации образовательного пространства. Тогда учащийся сможет сам проблематизировать свой уровень готовности путем сопоставления наличных потребностей и способностей к определенному виду поведения и деятельности с известными типичными неправильными формами их организации и осуществления. Так, например, попыткам поиска и нахождения согласованности и взаимопонимания в ситуациях общения естественным образом предшествуют обычно действия и поступки людей, обнаруживающие рассогласованность их интересов и отсутствие понимания друг друга, все больше усугубляющие их в ходе выражения взаимных претензий, что может быть следствием эгоцентрического самовыражения и поведения, стремления использовать другого человека в качестве средства для удовлетворения своих интересов. Такое поведение гораздо более выражает биологически обусловленные потребности, механизм реализации процессов индивидуальной жизнедеятельности, нежели собственно социальное и культурно опосредствованное бытие человека. Подобным же образом, в процессах познания подлинному знанию, обусловленному применением адекватных культурно значимых познавательных средств и способов к объектам и материалу исследования, предшествует субъективное мнение, необоснованное, неистинное, что равносильно поэтому незнанию.

Генетические механизмы и ступени созревания человеческого организма создают при этом необходимые предпосылки для культурного становления, особенности которого в значительной мере определяются, в свою очередь, конкретно-историческим характером культурных ценностей и ориентаций, усвоенных под влиянием социального окружения. Особый интерес в этой связи вызывают данные исследований о влиянии социальной среды и конкретно-исторического типа культуры на развитие познавательной сферы, потребностей и способностей человека, рассматриваемых с учетом сравнительных особенностей типичных возрастных этапов созревания, также со своей стороны влияющих на их становление. Как отмечает сторонник культурно-исторического подхода к проблемам образования Дж. Брунер, нас должен интересовать «конкретно следующий вопрос: какое именно влияние оказывают на интеллектуальное развитие внешние условия, и в каком отношении это находится к ряду постепенно развертывающихся состояний созревания?.. Идея, воодушевляющая современное обсуждение, состоит в том, что уровень интеллекта отражает степень интериоризации действий, применяющих орудия, предоставляемые человеку данной культурой. Таким образом, «свобода от культуры» есть просто «свобода от интеллекта»» [4, с. 320-322]. Что же обнаружили эти исследования? Дж. Брунер сосредоточил внимание на двух критериях, рассматриваемых им в качестве культурных факторов, влияющих на различия в развитии познавательных потребностей и способностей: доминирующей в том или ином социальном сообществе системе ценностных ориентаций и особенностях используемого этими сообществами языков общения и коммуникации. При этом в ходе обсуждения значимости доминирующей в социуме ценностной ориентации он ограничился в интересах более глубокого и подробного рассмотрения основной проблемы «одним моментом: какое познавательное значение имеет различие между коллективистской и индивидуалистической ориентациями». Поскольку эти аксиологические ориентации имеют особое мировоззренческое значение, здесь «различие ценностей есть нечто большее, чем различия в частных подходах к восприятию внешней информации. Они являются, скорее, отражением различий в самом отношении к вещам, представляя собой вопрос не просто некоторых общих нормативов, а основных взглядов на мир, того или иного понимания его происхождения и способа существования» [Там же, с. 325].

Суть новых открытий, которые удалось сделать в рамках «социокультурно ориентированных» психологических исследований, может быть лучше понята в сравнении с теми ключевыми положениями, которые отстаивались Ж. Пиаже. Последний, как известно, выдвинул тезис, согласно которому интеллектуальное развитие начинается всегда и для всех нормальных человеческих индивидов с эгоцентрической стадии, для которой характерна неспособность к различению внешнего и внутреннего планов. За этой фазой следует период менее выраженного эгоцентризма, когда внешнее и внутреннее различаются, но часто смешиваются друг с другом. Когда внутренние психические феномены приписываются неодушевленным объектам окружения, мы имеем анимизм, когда же самим психическим внутренним процессам присваиваются признаки неодушевленного окружающего мира, можно говорить о «реализме». Согласно этой концепции, предполагалось, что эти две тенденции являются, по сути, обязательными универсальными формами детского мышления, взаимно дополняющими друг друга и свидетельствующими о наличии признаков зачаточного различения внутреннего и внешнего.

Исследования Дж. Брунера и его коллег, направленные на изучение влияния индивидуалистических или коллективистских ценностных ориентаций, доминирующих в различных обществах, привели их к существенно другим выводам. «В противоположность этому мнению, – пишет Дж. Брунер, – мы полагаем, что в традиционных, коллективно ориентированных обществах подобное различие никогда не возникает, что мир здесь представляется исключительно на уровне реальности и что этот уровень, скорее, реалистический, а не анимистический. Небезынтересно, что анимизм часто рассматривался в качестве характерной особенности примитивного мышления. Нам, однако, представляется, что видеть мир через призму своих переживаний способен, скорее, здоровый, ухоженный, знающий ребенок, чем недоедающий ребенок традиционной культуры...» [Там же, с. 327].

Роль социального фактора заключается, однако, не столько в отсутствии или наличии внешних условий, связанных с уровнем благосостояния, сколько в другом: «анимизм не может развиваться там, где индивидуалистическая ориентация не получает поддержки... субъективизм личности в таких обществах не культивируется; наоборот, поддерживается идея реальности, единства человека и мира» [Там же]. Если активность ребенка оценивается при этом не как сама по себе протекающая индивидуальная его деятельность, а лишь как знак отношения к тем или иным членам группы, естественно ожидать в будущем более слабого овладения физическими действиями, а равно и меньшего различия в его опыте физического и социального моментов, то есть доминирования так называемого реалистического, а не анимистического взгляда на мир. Манипуляции с неодушевленными предметами физического мира не встречают здесь поддержки, если они оторваны от социальных отношений и одновременно подавляются всякие намерения и желания ребенка, которые могут привести его к изоляции от группы. Начиная с двухлетнего возраста, окружающие его взрослые все больше подчиняют его желания групповым целям, ребенок все менее становится индивидом и все больше – членом коллектива. Таким образом, выходит, что коллективистская общекультурная ценностная ориентация детей с самого раннего их возраста возникает здесь не просто в качестве побочного продукта индивидуальной беспомощности в отношении к миру внешних предметов, она систематически поощряется в процессе социализации, в то время как в западном обществе признаются и поощряются индивидуальные намерения как положительная функция возраста.

В контексте интересующего нас вопроса о значении социально организованного и культурного влияния со стороны системы и процессов образования на развитие специфически человеческих познавательных потребностей и способностей особого внимания заслуживают поэтому общие выводы, сделанные на основе этих исследований о роли оценки взрослыми людьми направленности поведения и действий ребенка. Согласно им, именно «интерпретация взрослыми ранних действий ребенка является тем фактором, который и определяет собой выбор между индивидуалистической и коллективистской ориентациями. Ибо социальная интерпретация акта не только соотносит деятеля с группой, но также соотносит группу, включая данного деятеля, с отраженными ими внешними событиями. Если же действия ребенка интерпретируются с точки зрения успеха его двигательных актов, прочие люди тем самым становятся несущественными для реализации этих актов» [Там же, с. 333]. Последовательность и само содержание процессов интеллектуального развития ребенка в рамках коллективистски ориентированной культуры существенно отличается, таким образом, от последовательности и особенностей интеллектуального развития в рамках культуры, ориентированной на индивидуалистические ценности.

Что касается языка как второго культурогенного фактора, влияющего на развитие познавательных способностей, то указанные исследования также подтвердили общие выводы относительно социокультурной обусловленности уровня развития интеллекта детей одного и того же возраста. Различие культур проявляется здесь, прежде всего, в том, насколько индивид приобщается в своих систематически совершаемых действиях к решению задач, требующих абстрактных обобщений и использования языка в этой его функции. «Интеллектуальное воспитание, способное при благоприятных обстоятельствах обеспечить использование языка в качестве орудия мышления, требует многолетней и сложной тренировки...» [Там же, с. 354]. В частности, это может быть обеспечено в условиях школьного или иного специально организованного процесса образования. «Если человек не получает такой интеллектуальной тренировки, если нет места свободному использованию языка в его прагматической функции управления мыслью и действием, то, естественно, индивид находит формы умственной деятельности, отвечающие решению конкретных задач, но не приспособленные к проблемам, требующим абстрактных обобщений» [Там же]. В подобной ориентации образовательной деятельности исключительно на необходимые для воспроизводства существующих образцов деятельности и поведения конкретные умения и навыки мы можем обнаружить истоки появления социоцентристских прагматически ориентированных образовательных систем и парадигм, поскольку их общей характерной чертой является подчинение процесса образования требованиям социализации, понимаемой как адаптация индивида к требованиям социума, подчинение его культурным традициям и нормам, обеспечивающим воспроизводство социума и успешность жизнедеятельности в нем индивидов. Индивидуальные особенности, природные склонности и задатки, активные субъектные и личностные начала в образовательной ориентации подобного рода не учитываются в силу отсутствия созревшей для этого общественной и, соответственно, личной необходимости.

Социокультурное историческое происхождение и направленность высших человеческих способностей отличает принципиальным образом процессы обучения и учения, присущие человеку. Уже такие «простейшие» функции человека, как ощущения и восприятие информации об окружающем мире при помощи, казалось бы, исключительно природных органов чувств – зрения и слуха, – являются социально обусловленными и культурно оформленными, а потому, развиваясь, становятся весьма сложными по своему строению именно культурными «новообразованиями», включающими в себя многообразные и многослойные группы человеческих потребностей и способностей. Как отмечает в этой связи М. С. Каган, «действие зрения и слуха, связывающих человека с природой, не сводится к выполнению тех ориентационно-информационных функций, которые они осуществляют в жизни животных; они обретают у людей многослойную структуру: над нижним слоем – *биофизическим* – возвышается второй, *психологический*, над ним – *социально-психологический*, еще выше – *эстетический* и, наконец, на самой вершине – *мировоззренческий*. Три последних уровня можно было бы объединить общим понятием “*культурный*”, ибо в отличие от двух первых, стабильно характеризующих зрение и слух на протяжении всей истории человечества, они отличаются исторически изменчивым содержанием, да и в пределах каждого этапа истории оказываются зависимыми от многообразных условий общественного бытия и общественного сознания... Это дает основание считать зрение и слух не только *органами чувств*, но и органами культуры» [5, с. 76-77].

Системно-структурная связь содержаний, представленных культууроориентированными и природосообразными образовательными парадигмами, может быть выявлена и правильно понята при условии учета различий природных задатков и собственно способностей, а также затем и видения существенных различий тех первичных потребностей и способностей, которые сближают человека с животными и характеризуют начальные стадии его развития и очеловечения, и тех, которые, напротив, отличают его от животного и превращают в подлинно культурное существо. Потребности и способности к подражанию, произвольным действиям методом проб и ошибок и даже интуитивного инсайта, подготовляемого неудачными попытками в рамках уже привычных способов поведения, механизмы подкрепления и оперантного обусловливания поведения, а также общие кибернетические механизмы обработки информации в контурах прямых и обратных связей можно рассматривать в культурологическом аспекте их анализа как основанные на первичных, естественных и «докультурных» способностях методы организации процесса образования человека.

Усложняющееся содержание образования требует изменения и в культурных формах, способах и средствах его трансляции и усвоения, исторически начинающихся с ритуалов и традиций до современных методологически и психологически обоснованных, технологически изощренных способов организации процесса обучения и воспитания, позволяющих транслировать и усваивать сложные формы мышления, поведения и деятельности. При этом речь не должна идти ни об утрате видения природных предпосылок образовательного процесса или о его полной замене искусственными формами и методами, ни о потере понимания специфики и происхождения культурных форм в процессах традирования и образования.

Уже само противопоставление природного инстинкта такой первичной культурной форме, которую представляет собой традиция, с одной стороны, «в корне не корректно и не отражает реальное функционирование традирования и традиции» [8, с. 264-265]. Последние, «по крайней мере, в своих сущностных, базовых параметрах и жестах, основаны на инстинктивно-интуитивном горизонте экзистирования и дрессуры. Традиция – это не только “новый”, по сравнению с инстинктивным наследованием, способ передачи, полностью порывающий с прошлым, а потому и с нашим физиологическим “базисом”, но и механизм передачи, использующий интуитивные “наработки”, более того, лишь на основании этого инстинктивного горизонта получающий свои базовые, константные позиции» [Там же, с. 265]. Существование и воспроизводство традиций проявляется в том, что до сих пор самому важному в человеческой культуре, символическому, понятию и прожитому «мы учимся нерационально и главное – через совместность, общую включенность в единое пространство, схватывая, усваивая, повторяя, принуждаясь и, главное, проживая совместно – выстраивать, конституировать, видеть и т.п. мир таким, каким его нам передает предыдущее поколение или поколения» [Там же, с. 264].

С другой стороны, близость инстинктивных, то есть чисто природных форм, и первоначальных культурных форм традирования, связанных с повседневными практиками и их символическими слоями, передающимися «из рук в руки» путем повторения и своеобразной культурной дрессуры, может дать повод зачислять не только последние, но и более развитые культурные формы организации процесса образования в ряд форм и методов учения-обучения, опирающихся исключительно на натуральные, естественные, природные способности человеческих индивидов, данные им от рождения и не требующие специальной социальной поддержки, культивирования и развития.

Несостоятельность попыток абсолютизировать значение природоориентированных концепций и практики образования обусловлена тем, что они ограничивают ареал всех способностей человека, задействуемых в ходе образования, природными задатками, предпосылками и возможностями, игнорируя при этом необходимость формировать и выращивать высшие его потребности и способности, социальные и культурные по своему генезису и механизмам. Вместе с тем культууроориентированные концепции не должны игнорировать наличие природных естественных основ в процессе образования человека, напротив, необходимо учитывать их специфику, чтобы иметь затем возможность на этом фундаменте создавать условия для органичного надстраивания над ними и выращивания наиболее оптимальным и эффективным образом высших собственно культурных слоев и типов человеческих потребностей и способностей. Только в этом случае система образования становится полной и завершенной в том смысле, что в ней могут быть задействованы оптимальным и непротиворечивым образом и природные, и социальные, и культурные, и индивидуально-личностные факторы, обуславливающие формирование человека как физически и психологически здорового и развитого, социально и культурно зрелого целостного существа.

Список литературы

1. **Архипова О. В.** Российское образование в контексте постнеклассической культуры и глобализации // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 5 (11). Ч. 1. С. 16-19.
2. **Беспалько В. П.** Не пора ли менять стратегию образования? // Педагогика. 2001. № 9. С. 87-95.
3. **Бондаревская Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д: Изд-во РПУ, 2000.
4. **Брунер Дж.** Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
5. **Каган М. С.** Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 414 с.
6. **Каган М. С., Соколов Е. Г.** Диалоги. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. 307 с.
7. **Краевский В. В.** Чему учить? // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 5-23.
8. **Соколов Б. Г., Соколов Е. Г.** Мыслить (со)временность. I Блок. СПб.: Изд-во РХГА, 2011. 296 с.

NATURAL PRECONDITIONS AND CULTURAL CONTENT OF EDUCATION

Natal'ya Gennad'evna Agapova, Doctor in Philosophy, Professor
Department of Culturology
Ryazan' State University named after S. A. Esenin
n-agapova@mail.ru

The author considers the questions concerning the correlation between nature-conformable and culture-oriented paradigmatic orientations in education and the search for the foundations of their theoretical synthesis in the context of modern philosophy and theory of culture; and pays special attention to the analysis of the correlation between primary and higher human needs and abilities, the genesis of their development, expressing the specificity of the social-cultural forms of behaviour and activity dominant in the society.

Key words and phrases: education; nature-conformable and culture-oriented paradigmatic orientations in education; philosophy and theory of culture; primary and secondary needs and abilities.

УДК 94(47+57)"1917/1991":314.06

Исторические науки и археология

В статье исследуется эволюция показателей рождаемости в сельской местности Красноярского края в 1960–1980-х гг. Изменения, произошедшие в 1980-х гг., рассмотрены в контексте воздействия социальной политики государства. Автор приходит к выводу о том, что меры стимулирования рождаемости не изменили установок репродуктивного поведения сельчанок, однако положительно сказались на приросте рождений в красноярской деревне.

Ключевые слова и фразы: рождаемость; демографическое поведение; социальная политика; сельские женщины.

Марина Николаевна Аксенова

Кафедра философии

Гуманитарный институт

Сибирский федеральный университет

marinaaxenova@ya.ru

**ЭВОЛЮЦИЯ РОЖДАЕМОСТИ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
В 1960–1980-Х ГГ. (ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ)[©]**

Одной из черт развития народонаселения нашей страны в XX в. было резкое снижение показателей рождаемости. В его основе лежали изменение демографического поведения, при котором пассивное репродуктивное поведение уступает место активному и автономному, а также переход контроля за рождаемостью в компетенцию внутрисемейного регулирования. По мнению А. Г. Вишневого, произошедший революционный переворот в рождаемости заключается в том, что «человек осознает, а общество признает за ним право самому решать, сколько и когда иметь детей» [1, с. 136]. В этих условиях возможности внешней регуляции рождаемости на макроуровне ограничиваются, и меры воздействия требуют более тщательной разработки. Для создания и реализации современной политики стимулирования рождаемости большое практическое значение приобретает исследование имеющегося исторического опыта.

Согласно мнению специалистов, к 1960-м гг. модернизация рождаемости в РСФСР подошла к заключительному этапу. Статистика свидетельствует, что большинство женщин ограничивало рождаемость. В 1958–1959 гг. суммарный коэффициент как в среднем по РСФСР (3,379‰) [6, с. 27], так и в крае (3,616‰) [11, с. 26] был ниже 4,0‰, который считается условным уровнем нерегулируемой рождаемости [10, с. 57]. Показатели рождаемости повсеместно отражали значительное ее снижение, поскольку еще в конце XIX века на одну женщину приходилось в среднем по 7,5 рождений [4, с. 149].

Особенно колоссальное сокращение произошло в первой половине десятилетия: в 1965 г. в красноярских селах детей родилось на 38,3% детей меньше, чем в 1960 г. (Табл. 1). Во второй половине десятилетия снижение продолжилось, и в 1970 г. на свет появилось на 13,0% меньше детей, чем в середине десятилетия. В итоге за 1960-е гг. абсолютные показатели рождаемости снизились практически вдвое. Резко снизились общий и суммарный коэффициенты рождаемости. Если в 1960 г. на 1000 сельских жителей приходилось 27,7 рождений, то в 1965 г. - уже лишь 17,3. Общий коэффициент в сельской местности почти вплотную приблизился к городскому уровню, где общий коэффициент рождаемости составил 16,6‰, а в 1970 г. стал даже ниже: 15,1‰ и 17,1‰ соответственно. Суммарный коэффициент рождаемости в сельской местности края снизился до 2,584‰ в 1969–1970 гг. [11, с. 26]. Таким образом, за одно десятилетие в селах края в среднем у одной женщины из условного поколения стало рождаться на одного ребенка меньше. Подобные изменения происходили и в других регионах, обусловив уменьшение суммарного показателя в среднем по сельской местности РСФСР за то же время с 3,4‰ до 2,5‰ [6, с. 27].