

АНТРОПОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ

Центральной проблемой образования всегда была и остается проблема человека как субъекта самостоятельной деятельности и ответственного поведения, наделенного соответствующим сознанием и самосознанием.

Само по себе его формирование и развитие не является стихийным процессом, а осуществляется целенаправленно. В связи с этим он требует соответствующей педагогической поддержки и специального воздействия извне. Для этого, собственно, и существует педагогическая наука, предмет которой нередко трактуется как постижение законов воспитания.

Любая же наука, как известно, стремится отразить с помощью рационального мышления или идеализированных схем, соответствующей теории объективно существующие тенденции развития того или иного процесса и экспериментально обосновать их истинность.

Это, в свою очередь, служит основой для разработки соответствующей технологии или системы последовательных действий по достижению той или иной поставленной цели. Одновременно создается педагогическая система "как определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами" [1, с. 7].

В качестве основных закономерностей воспитания называются: учет связи внешних воздействий с уже сформированным жизненным опытом воспитуемых; открытость воспитания внешнему воздействию; необходимость анализа экзистенциальных и педагогических ценностей педагогического коллектива; необходимость учета прямой зависимости отношения человека к другим людям; педагогическое руководство внутриколлективными отношениями; взаимосвязь воспитания и самовоспитания и т.д., хотя их вряд ли можно отождествить с идеальным образом действительности.

Речь скорее идет о неком духовном опыте, чем о науке. Тем не менее этот опыт в педагогике концептуализируется и представляется как разновидность научной разработки. Для обоснования, например, творческой личности как цели воспитания привлекается теория целеполагания и математико-кибернетические средства, усиливающие наукообразность данных воззрений. Считается даже, что каждая школа, большая или маленькая, сельская или городская, общеобразовательная или вспомогательная должна иметь свою концепцию воспитания, как систему идей и соответствующих им положений, которые должны дать практике ориентиры [6, с. 12].

Эта концепция может являться своеобразным продуктом ценностно-нормативного анализа конкретных условий бытия ребенка, социокультурных форм его жизнедеятельности и представлять собой модель его развития.

Однако на пути к утверждению своей научности педагогика сталкивается с неразрешимым для нее противоречием в виде дуализма естественной и социальной природы человека. Что брать за основу в воспитательном процессе: закономерности естественного развития человека или же рассматривать его как составную и неотъемлемую часть культурного, цивилизационного развития общества и общественного сознания? Отсюда две основные педагогические парадигмы образования: естественнонаучная и социокультурная.

Первая парадигма восходит к философии Ж.Ж. Руссо и его теории свободного воспитания. Суть ее сводится к тому, что человек как совершенный продукт Творца не нуждается ни в каких привнесениях извне. Само дело воспитания определяется его существом. Истинной его целью может быть лишь выявление самого себя, выявление всей полноты заложенных в нем естественных задатков. Выявить человека, свободную, творческую личность – такова задача жизни, реализовывать которую и призвана педагогика [11, с. 173-174].

Руссо видит успех обучения и воспитания в непосредственном интересе ребенка. Разум объявляется основным достоинством проявления человеческой природы. Его предназначение видится в определении полезного для человека и отличении его от вредного. Иными словами – в прагматической ориентации. Он искренне верил в возможности создания нового человека, но не на пути включения его в культуру, развития его гражданских качеств и гражданской ответственности, а на пути самореализации его природных творческих возможностей. При этом, как и Платон, в достижении этой цели он полагался исключительно на государство.

Эта идея в дальнейшем была закреплена и значительно усилена в классической педагогике за счет использования достижений экспериментальной возрастной психологии и теории мотивации. При этом сама психика рассматривается здесь исключительно как функция мозга человека, его нервной системы, а соотношение биологического и социального – как важнейшее условие ее развития. Социальное же предстает главным образом как эволюция животных форм существования человека.

Одним из характерных проявлений такого положения дел является то, что до самого последнего времени на роль научного основания педагогики, и притом единственного, претендовала и претендует психология.

“Условия для этого подготавливались давно – от Ратихиуса к Коменскому и затем к Песталоцци и Герbartу. Педагогика при этом рассматривалась как искусство и сопровождающие его формы “практического” сознания учителя или воспитателя, а психология – как наука, описывающая “естественные” и закономерные процессы развития ребенка. Как и всякая другая практическая деятельность педагогическая работа должна была сообразовываться с законами жизни тех объектов, на которые она была направлена, т.е. с законами психического развития детей. Все остальное из того, что входило в деятельность педагога, не было и не могло быть, по тогдашним представлениям, объектом научного изучения; это были элементы практического или инженерного искусства и должны были фиксироваться не в научных знаниях, а в методических рекомендациях и исторических описаниях” [14, с. 7].

Появление и распространение с середины XIX столетия “психологизма” в философии и науке превратило эти практические расчленения и принципы в методологическую позицию и мировоззрение.

С этой позиции рассматривается и сама проблема духовного развития человека. Духовность в данном случае или отождествляется с психическим развитием, как это, например, имеет место в Программе воспитания детей и обучаю-

щейся молодежи в Республике Беларусь, или выводится из Высшего Я творца, воплощенного в конкретной личности воспитанника, как это следует из трудов целого ряда представителей западной гуманистической психологии.

“Духовная сфера, – отмечается в Программе воспитания детей и обучающейся молодежи в Республике Беларусь, – это сфера внутреннего состояния человека. Она подразделяется на три сферы: чувств, мыслей, волевою. Системообразующим элементом внутреннего состояния человека являются его потребности. Для духовно развитой личности характерна потребность в истине, познании, справедливости, красоте, самоактуализации, доброте и др. Их формирование – цель воспитания духовной сферы личности” [10, с. 19].

Развитие духовности в данном случае неразрывно связано с развитием рефлексивного сознания или рефлексии.

“Традиционно рефлексия трактуется как самопознание субъектом внутренних психических актов и состояний. В обиход это понятие ввел Р. Декарт, который сводил его к способности человека сосредоточиваться на своих мыслях, абстрагируясь от всякого внешнего, телесного события. Д. Локк различал рефлексию и ощущение. Рефлексия, по его мнению, – это особый источник знания, базирующийся на внутреннем опыте человека, возможно, отличный от внешнего, основанного на поступающей информации от органов чувств” [12, с. 39].

Иллюстрацией понимания духовности современной гуманистической психологии могут быть воззрения одного из ее представителей американского психолога Томаса Йоманиса.

Человеческое измерение, – по Т. Йоманису предстает как особый человеческий опыт, через который он обнаруживает связь с целым, со всеми другими формами жизни во Вселенной, но отнюдь не через культуру. Поэтому духовное измерение не ограничено временем и пространством. Основным параметром психологии духовного измерения является “Высшее Я”, душа, рассматриваемая как организующий принцип жизненного времени отдельного человека.

“Высшее Я” находится в диалектическом отношении с другими измерениями человеческого опыта – физическим, эмоциональным, интеллектуальным. Оно не имеет конкретного содержания. Это источник света внутри меня, его энергетический момент.

Вторым основным параметром психологии духовного измерения является психика как структурированное поле психической энергии, включая как сознательные, так и бессознательные формы ее проявления.

Третьим параметром духовного измерения является личность, понимаемая как система идентификации, которые формируются в течение жизни человека, чтобы обеспечить его рост и выживание.

Далее следуют тело, смерть, процесс как движение нашего личного опыта, связывающего внешние и внутренние события жизни человека, настоящее, общество, как свойство человеческой природы, и природа, как главное средство восстановления связи со своей душой.

“Человек рассматривается таким образом не как жестко детерминированный продукт воспитания и культуры, но как существо, постоянно развивающееся через процесс, постоянно движущийся к самоосуществлению, к своей неповторимой индивидуальности”. Только посредством внимающих процессу “Высшее Я” может реализоваться во времени и пространстве” [5, с. 169].

В гуманистической психологии, провозглашенной отдельными педагогами как теория современного воспитания, в качестве ее методологической основы, как правило, выступает синтез неофрейдизма и марксизма. Особенно популярными являются воззрения американского социального психолога Эриха Фромма на

проблему выбора. При этом гуманизация образования представляется как преодоление господствовавшего до этого и любого другого философского мировоззрения и зависимости от общества

В действительности же происходит все с точностью наоборот. Новое содержание пытаются загнать в старые схемы стереотипов мышления, сформированных на основе марксизма-ленинизма. Последний же никогда не рассматривал культуру всерьез и всегда акцентировал основное внимание лишь на гносеологии или теории познания. Согласно же теории познания, исследуемая личность всегда рассматривается как объект, а не субъект, то есть со стороны внешнего общественного, а не внутреннего психического состояния.

Неудивительно, что на такой философской основе и не могло появиться никаких иных теорий воспитания, кроме как естественнонаучных. То, что наука – одна из форм общественного сознания, неразрывно связанная с культурой общества, в расчет обычно не принимается. Научность усматривается в своеобразной “реанимации” теории свободного воспитания Ж.Ж. Руссо. Процесс этой “реанимации” называется в данном случае “гуманизацией”. Под ее лозунгом происходит разрыв с уже сформированной культурной, в том числе и педагогической, традицией, и незаметное насаждение ценностей и норм других культур. Антропологизация образования в данном случае, реально предстает как возврат к его физиолого-психологическим основам и надкультурному состоянию. Философское же обоснование такого подхода получило название гуманистки.

Мы как бы уже по второму кругу переживаем “американизацию” системы образования. Первый круг советская педагогика прошла в начале 30-х годов под лозунгом “технологизации”, теперь в новых исторических условиях – под лозунгом “гуманизации”.

Но как можно гуманизировать общественные отношения, вырывая человека из их системы и игнорируя его связь с ценностями и нормами культуры? Как справедливо заметил Э.В. Ильенков, – “личность возникает тогда, когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему извне той культурой, в лоне которой он просыпается к человеческой жизни, человеческой деятельности” [4, с. 336].

Кто то может возразить, сославшись на христианский антропологизм с его ориентацией на абсолюты. Однако христианский антропологизм не имеет ничего общего с психолого-физиологическим, так как изначально ориентирован на связь с обществом и его культурой. Это различие особенно отчетливо проявляется в понимании проблемы духовности. Духовность здесь неразрывно связана с психологической деятельностью народа, его культурой.

Данная ориентация нашла свое отражение и в “Феноменологии духа” Гегеля. Антропологизм, по Гегелю, например, лишь форма выражения субъективного духа или души человека. Наряду с ним существует еще объективный дух (право, мораль, нравственность) и абсолютный дух (искусство, религия, философия).

Автоматизм в педагогике, по мнению представителей христианского антропологизма, исторически связан с философией Просвещения. Как считает, например, один из представителей христианской педагогики В. Зеньковский, по мере накопления психологического знания, в особенности по мере роста психологии детства, в педагогическом сознании все яснее выступает вопрос о возможности творческого влияния на развитие детской души путем создания определенных условий жизни ребенка.

“Все яснее становилось, что личность человека не развивается “из самой себя”, что в ее высших и творческих силах она связана с миром ценностей – сверх индивидуальных, сверхэмпирических” [3, с. 10].

Без учета ценностей общества, в которое включен индивид, и ценностных ориентации его личности воспитание невозможно.

“...Воспитание есть не что иное, как процесс целенаправленного формирования системы ценностей входящего в жизнь молодого человека, дабы он был способен “ спонтанному самоуправлению своим поведением, а одной из этих ценностей может быть сознание необходимости следовать тем нормам поведения, которые общество выработало, при известной мере критического отношения к тем из них, которые устаревают и тормозят прогрессивное развитие общества, сковывают свободу личности. Становится ли норма ценностью субъекта, зависит не только от него самого, но – и прежде всего! – от типа культуры, в котором функционируют данные нормы и ценности. В культурах традиционного типа нормы, записанные в тех или иных документах – скажем, в религиозных текстах библейских заповедей или сформулированных пророком правилах поведения мусульман, в уложениях законодательства, в догматике “Домостроя” – или неписанные и передаваемые из поколения в поколение в виде устной традиции, управляют поведением индивидов, и совокупных субъектов – половозрастных групп, сословных, профессиональных, конфессиональных – независимо от того, являются ли эти нормы ценностями данного субъекта, или он принимает их как внешнюю силу, которой он должен подчиняться – как подчинялись, например, бояре введенным Петром Великим ненавистным им нормам бытового поведения, этикета, моды” [7, с. 165].

Ценности принципиально отличаются от фактуального объективного бытия, постигаемого с помощью науки. Они фиксируют духовную, социокультурную природу субъективности человека, выражаемую в смысловом его отношении к действительности, зафиксированной в виде тех или иных знаковых систем. В этом плане аксиология принципиально отличается от науки о природе, в которой нет проблемы смысла как содержания человеческого бытия, рассматриваемого в качестве посредника в отношении человека с миром и самим собой. Явления приобретают некий смысл лишь входя в культуру.

Однако это обстоятельство для нашей педагогики оставалось тайной “за семью печатями” уже потому, что в марксистской философии до недавнего времени понятие ценности отвергалось как “буржуазное”, а аксиология представлялась как идеалистическое учение. Духовность здесь традиционно связывалась лишь с психологией, с самостью человека, с его душой или психикой. Понятие же духа в марксизме употреблялось как синоним сознания.

«Сознание – это прежде всего знание, которое с помощью слов, математических символов, образов художественных произведений может быть передано другим людям, стать достоянием членов сообщества» [13, с. 5].

О роли ли же в воспитании и духовном развитии личности общественного сознания и таких его основных форм как мифология, религия, искусство, мораль, философия, составляющих ядро культуры, чаще всего даже не упоминалось. Насаждавшиеся у нескольких поколений исследователей примитивный рационализм и однобокий гносеологизм преодолевается с большим трудом.

Однако и сегодня уже отдельные представители даже такой естественной науки, как физика, убеждены, что “кризисные явления в этой сфере не могут быть поняты и преодолены вне контекста процессов, протекающих в культуре и в целом, не переплавив достижения физической науки в культурные ценности” [2, с. 5].

Фактором интеграции, “внутренней силой сцепления” знаний вместе с наукой, считает В.И. Дынич, является культура, в контакт с которой должны быть включены школьные и вузовские дисциплины. Начат поиск дидактической модели

культуры, механизм которой придал бы образованию функцию культуровоспроизводства.

Тем не менее, национальный компонент образования, по ее мнению, во всех своих основных чертах является слепком с советской школы.

Советская же педагогика обучения и воспитания основывалась в методологическом плане на потребностно-информационном подходе. Согласно ему к отражательной информационной деятельности человека побуждают его собственные потребности или практика реальной жизнедеятельности. Практика, как критерий истинности, здесь фактически тождественна деятельности, эффективность которой, в свою очередь, напрямую связывалась со знаниями, умениями и навыками. Такой внешне-прагматический подход к познанию и воспитанию непосредственно вытекал из марксистского представления об экономическом базисе как основе общественного развития и представления о культуре как идеологической надстройке или своеобразной производной от трудовой деятельности. Отсюда ориентация педагогики на органическое сочетание знаний, умений и навыков, связь обучения с общественно-полезным трудом. Практическая направленность обучения традиционно реализовывалась через трудовую и политехническую подготовку.

Из марксистско-ленинской философии и ее основного вопроса следовало противопоставление материи и сознания, мышления и бытия как независимых друг от друга сущностей. Радикализм этого противопоставления определялся прежде всего противопоставлением науки и культуры, объективного и субъективного постижения человеком действительности. В реальности же сама наука выступает лишь в качестве составной части культуры и уже в силу этого, наряду с объективным содержит субъективный ценностно-нормативный аспект, благодаря которому знание всегда является личностным. Да и сама материя, вещество и энергия имеют как естественное, так и культурное происхождение.

Не секрет и то, что нетронутой деятельностью человека природы осталось не так уж и много. Большая же ее часть является окультуренной, т.е. подвергнутой воздействию человека и мы живем сегодня в искусственно созданном человеком пространстве культуры. Наше отношение с природой всегда опосредовано ее смыслами и нормами.

В совокупности сознательные, бессознательные и вещественные, энергетические и другие факторы составляют бытие или условия существования человека в обществе. При этом энергетические ресурсы человек черпает не только изнутри себя, но и извне в виде энергии социального взаимодействия.

И здесь уже трудно сказать, что бытие определяет сознание, так как сознание является неотъемлемой частью его бытия, проявляемого в деятельности, общении, поведении и рефлексии человека. Его психика формируется как благодаря развитию внутренней природы, прежде всего мозга и всей нервной системы в целом, так и благодаря внешнему воздействию, включения в систему общественных отношений, определяемую различными формами общественно-го сознания и общественного бытия.

Сам же воспитательный процесс неотделим от мировоззрения, как необходимой составляющей человеческого сознания и, прежде всего, философского мировоззрения, в котором как бы синтезированы в единое целое все основные формы общественного сознания, выработанные человечеством на протяжении всей истории его развития.

“Понятие “мировоззрение” обозначает двухуровневую систему ценностных оценок: нижний ее уровень – переживаемый, но не осознаваемый, характеризующий обыденное сознание людей – социально-психологический; верхний

уровень – осознаваемый и потому так или иначе опредмечиваемый – идеологический. Именно он превращает ценностное отношение в ценностное сознание, которое делает оценивающее переживание реальности ее оценивающим осмыслением. Оно-то и является содержанием ценностной связи субъекта и объекта, а эмоционально-психологическая ее структура – формой, в которой данное духовное содержание обретает психологическую реальность” [7, с. 156].

Акцентирование внимания в воспитании лишь на целесообразности ведет к развитию прагматизма как самооценности и отрицанию всякой нравственности.

Согласно современным представлениям духовность – умение выстраивать свою жизнь. Наука отражает лишь внешнюю сторону бытия человека. Имеется еще внутренний опыт ребенка и умение с ним работать. Еще Сократ говорил о познании самого себя. Аристотель выделял растительное, животное и разумное начало человека. Главным становится воспитание свободы, самостоятельности, ответственности, уважения к культуре других. Эти начала в советской педагогике, основанной на позитивизме, не прижились изначально.

Еще с конца 80-х годов ставится вопрос о том, что образование не должно быть воспитывающим. Выбор должен быть самостоятельным. Новые ценности нельзя насаждать через обучение. У каждого должна быть своя программа личностного развития. Образование должно выстраиваться как своеобразный проект. При этом должна учитываться способность человека уходить вовнутрь, способность к которому отсутствует у животного. Сегодня, как и во времена Сократа актуальна диалектика как искусство вести спор или диалогически общаться. Педагог, как считает П.Г. Щедровицкий, совершенно независимо от его воли выступает элементом культуры. Одна из важнейших его педагогических функций быть живым носителем определенной деятельности и разворачивать их в качестве образцов для подражания.

В настоящее время, считает исследователь, нет ничего более вредного для развития научной педагогики, как убеждение, что именно психология дает необходимое и достаточное научное обоснование для педагогической работы. Тем не менее, в широком сознании распространилось и закрепилось убеждение, что именно психология дает обоснование процессов обучения и воспитания, и это убеждение сохраняется и в наши дни.

Для таких утверждений, считает он, нет достаточных оснований. Мало того, современное состояние педагогики не позволяет безоговорочно отнести ее к науке. Скорее можно вести разговор о ее становлении в качестве науки через прохождение от катехизической стадии, неразрывно связанной с религией, к эпистемологической, базовым элементом которой являются объективные знания, и от нее – к технологической, связанной с педагогическим искусством и мастерством.

В современной педагогике, отмечает он, есть довольно много методических (инженерных) разработок, которые сродни искусству и культуре в целом, но почти нет научных знаний в точном смысле этого слова. Выясняется, что до самого последнего времени педагогика не развивалась и не строилась как наука, что эта работа в ней только еще начинается.

В истинно научном сознании эта сторона дела уже достаточно выяснилась. Именно то обстоятельство, что логика и социология были “вытолкнуты” из педагогики, во всяком случае в нашей стране, и в течение нескольких десятилетий педагогика развивалась, ориентируясь исключительно на психологию, сделало столь ощутимым отсутствие логических и социологических знаний и помогло осознанию действительного их значения. Сейчас, благодаря опыту этих десятилетий, можно считать наглядно показанным и практически установленным, что

один психологический анализ не может научно решить тех проблем, которые стоят перед педагогикой.

“Более того, собственное развитие психологии в последние пятьдесят лет еще раз на практике подтвердило тот, в общем то достаточно очевидный, тезис, что сама психология во многом зависит от логики и социологии и не может нормально развиваться отдельно от них” [14, с. 8].

Подтверждением тому является ее неспособность самостоятельно разрешить проблему субъективности и ее связи с бытием, исходя из антропологического понятия жизненного мира субъекта, существенно отличающегося от космологического понятия мира, а также провести различия между замкнутым миром животных и открытостью, принципиальной незавершенностью мира человека, который не имеет от природы заданных инстинктов, обеспечивающих выживание. В силу этого антропологизация образования на протяжении всей истории развития педагогики неизбежно оборачивалась и оборачивается сегодня как проблема социокультурного воспитания личности учащегося.

По этой же причине психолого-педагогическая наука оказывается даже не в состоянии претворить в жизнь собственные концептуальные установки в деле воспитания подрастающего поколения на уровне выработки программы конкретных действий. Это отчетливо видно на примере неразрешимого противоречия между Концепцией воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь и Программой воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. По существу это документы принципиально-различные по своим исходным методологическим основаниям. Концепция воспитания ориентирована на культуротворческую парадигму, а Программа на информационно-потребностный подход и разделение всего воспитательного пространства на шесть относительно самостоятельных сфер: духовную, интеллектуальную, гуманитарную, организационную, материальную и ресурсную. При этом организационная сфера провозглашается как основной механизм урегулирования и гармонизации отношений личности, общества и государства, в том числе и гражданского воспитания.

И хотя в Программе воспитания признается, что поведение – это психологическая и физиологическая манера вести себя с учетом стандартов, которые приняты в культуре, объединениях, социальной группе, к которой принадлежит человек, регулирование его предлагается вопреки механизмам культуры. Основным понятием данной программы выступает образ жизни, его важнейшие сферы, а сама культура рассматривается лишь как способ самореализации личности, удовлетворения его потребностей вне всякой их связи с основными формами общественного сознания и общественных отношений.

Между тем в Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь основной акцент делается на формировании и развитии культуры личности: гражданской, психологической, культуры труда, культуры семейных отношений, культуры здорового образа жизни, эстетической культуры, экологической культуры.

“Социальная обусловленность воспитания, – отмечается в ней, – позволяет говорить о воспитании как важнейшей функции социальной педагогики. Новая воспитательная парадигма предполагает сохранение естественного характера и порядка социализации индивида, освоения им культурных форм поведения, начиная от своей повседневной культуры, непосредственного социального окружения, естественной среды, формирующих структуру потребностей и интересов личности и – развиваясь посредством постепенного наполнения этих потребностей соответствующим духовным содержанием, нравственным и научным смыслом, приобщением к более широким социокультурным горизонтам” [8, с. 19].

Данная концептуальная установка при программном ее обеспечении осталась не более, чем благим пожеланием.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. **Дынич В.И.** Актуализация начал физики: культурологический аспект. – Мн.: НИО, 2000. – 140 с.
3. **Зеньковский В.** Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Изд. Свято-Влад. Братств, 1993. – 223 с.
4. **Ильенков Э.В.** Что такое личность? //С чего начинается личность. – М.: Политиздат, 1984. – С. 336.
5. **Йоманис Т.** Три уровня психосинтеза //Психосинтез и другие интегральные техники психотерапии. – М.: Смысл, 1997. – С. 136-153.
6. **Кабуш В.Т.** Воспитание школьников в условиях обновления общества. – Мн.: ИПК РР и СО, 1994. – 182 с.
7. **Коган Т.С.** Философская теория ценностей. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
8. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2000. – № 2. – С. 10-42.
9. **Тарков Б.В.** Философская антропология. Очерки истории и теории. – СПб.: Лань, 1997. – 384 с.
10. Праграма выхавання дзяцей і навучэнскай моладзі у Рэспубліцы Беларусь. – Мінск, 2001. – 117 с.
11. **Рубинштейн Т.Т.** История педагогических идей в ее основных чертах. – М., 1916. – 267с.
12. **Секун В.И.** Психология активности. Минск «Ред. журнала «Адукацыя і выхаванне», 1996. – 280 с.
13. **Симонов П.В., Ершов П.Т., Вяземский Ю.П.** Происхождение духовности. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
14. **Щедровицкий Г.П.** Педагогика и логика. Предисловие. – М.: Касталь, 1993. – С.3-15.

SUMMARY

The article deals with two basic paradigms of education (scientific and sociocultural ones). The author also makes his estimation of «The concept of children and youth education in the Republic of Belarus» and of «The programs of children and youth education in the Republic of Belarus».