

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

УДК 37.01



Г.И. Герасимов

**ПОЗНАВАТЕЛЬНО-
РАЗВИВАЮЩАЯ
ПАРАДИГМА:
ИННОВАЦИОННОЕ
ИЗМЕРЕНИЕ
ТРАНСФОРМАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается состояние российского образования в дискурсе парадигмального подхода. Анализируется степень зрелости парадигмального подхода в исследовании российской образовательной действительности и предлагается основание типологизации парадигм в образовательной сфере. Формулируются основные положения познавательно-развивающей парадигмы как инновационного вектора трансформации образования.

Ключевые слова: парадигма, образовательная система, образовательная парадигма, педагогическая парадигма, познавательно-развивающая парадигма.

G.I. Gerasimov

**COGNITIVE-
DEVELOPMENTAL
PARADIGM:
INNOVATIVE
MEASUREMENT
OF TRANSFORMATION
IN EDUCATION**

The article considers the status of Russian education in a paradigmatic approach discourse. The maturity degree of paradigm approach to the Russian educational reality research is analyzed in the article and it offers criteria of typology of paradigms in education. The fundamental principles of cognitive-developmental paradigm as an innovative vector of educational transformation are represented.

Keywords: paradigm, educational system, educational paradigm, pedagogical paradigm, cognitive-developmental paradigm.

Г.И. Герасимов

доктор философских наук, профессор кафедры социологии, политологии и права Института переподготовки и повышения квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)
E-mail: larin41@mail.ru

© Герасимов Г.И., 2013

G.I. Gerasimov

Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Social, Political and Law Sciences Department of Institute of Professional Development in the Area of Social Sciences of Southern Federal University (Rostov-on-Don)

E-mail: larin41@mail.ru

© Gerasimov G.I., 2013

Если учесть, что педагогика обязана не только фиксировать существующее, но и формировать образ должного образования, то неизбежна смена парадигм [1, с. 120]

Нейматов Я.М.

...педагогика станет областью технологий только тогда, когда она в своей основе освоит методологию гуманитарного знания. Иного не дано [2].

Асмолов А.Г.

Сегодня, после двух десятилетий бесплодных усилий по реформированию российского образования, становится все более очевидным то, что общецивилизационные вызовы XXI в. и продиктованные ими обстоятельства лежат в основе необходимости смены образовательной парадигмы. Речь идет именно о парадигмальном подходе, поскольку особенность такого подхода к анализу состояния образования требует целостного и методологически выверенного его понимания, как в разной предметности теоретической рефлексии явлений, так и на разном уровне их проявления. Именно с этой точки зрения парадигмальный подход вполне соответствует пониманию кризиса образования в его многосложной структуре, а следовательно, позволяет проектировать возможные варианты его преодоления на разных его этапах и в разных компонентах системы, удерживая при этом содержательную целостность всего явления.

* * *

В любой системе образования, даже жестко регламентированной, наряду с господствующим типом практики всегда (может быть, в латентной форме) сосуществует еще ряд образовательных практик. Одни из них объединены вокруг господствующей образовательной парадигмы, другие представляют содержательную ей альтернативу. Ситуация связанная с

расширением диапазона и глубины проблем в образовательной сфере общества, при отсутствии их разрешения в рамках господствующей в образовательной практике парадигмы, позволяют говорить о необходимости перехода к иной парадигме, так как дальнейшее динамичное развитие общества не возможно без системы образования, адекватной к изменяющимся запросам общества. Здесь следует согласиться с тем, что «...новая парадигма образования при грамотном ее развитии и применении должна приобрести статус фундаментальной основы дальнейшего качественного развития российской образовательной системы в условиях информационного общества» [3].

С этой точки зрения прогностический выбор той или иной парадигмы развития образования может послужить своеобразным социальным измерителем степени последующих инновационных преобразований как образовательной сферы жизнедеятельности, так и общества в целом.

Что касается характеристики сегодняшней ситуации с развитием российского образования, то ее можно охарактеризовать как *вялотекущий перманентный кризис со спорадическими попытками изменить процесс его протекания, избегая при этом сущностные преобразования действующей системы, за счет варьирования частичной сменой форм ее организации*. При этом значительная часть этих изменений вызвана не столько взвешенным анализом состояния сложившейся системы образования, сколько другими мотивами, которые приводят к попыткам изменить ситуацию путем заимствования инокультурного опыта. Другими словами, речь идет о социокультурной мимикрии, а не о накоплении критической массы преобразовательной энергии в целях возможной смены господствующей парадигмы.

Между тем, парадигмальный подход к анализу образовательной сферы и попыткам построить стратегию развития образования, являясь все больше утверждающей себя потребностью, становится не столько смысловым ключом исследовательского поиска, сколько своеобразной педагогической модой. А мода (в том числе и в исследовательской практике), как известно, весьма быстро распространяется, принося в жертву собственно сущность намечающегося инновационного подхода и порождая своеобразный «терминологический шум», засоряя при этом понятийное поле науки. Чем иначе можно объяснить нарастающую массу всевозможных с позволения сказать «парадигм», отличающихся друг от друга лишь желанием употребить само понятие «парадигма». Так, только в работе А.В. Вознюк перечисляется около шести десятков образовательных парадигм, имеющих место в исследовательской практике: гуманистическая, личностно ориентированная, субъект-субъектная, компетентностная, свободная, активизационная, педагогическая, андрагогическая, научно-технократическая, гуманитарная, эзотерическая, авторитарная, манипуля-

тивная, этноцентрическая, поддерживающая, традиционно-формирующая, рационалистическая, человекомерная, образованиеведческая, медиопедagogическая и медиальная, когнитивная, полифоническая, инновационная, гармонизационная, антропософская, тоталлогическая... и множество других [4, с. 34]. Сам автор, кстати, предлагает *холистическую парадигму образования*, которая «нацеливает образовательный процесс на формирование *парадоксально-медитативного, творческого, диалектического мышления...*», мышления нового типа, по определению автора *фрактально-голограммного трансформирующего мышления* [4, с. 39–40].

Столь неблагоприятная задача простого перечисления названий потребовалась нам только для того, чтобы убедиться в отсутствии какого-либо основания, позволяющего осуществить типизацию парадигмальных подходов и построение возможной методологической и предметно-теоретической их иерархии. Именно этот факт заставляет, в первую очередь, обратиться к выявлению наиболее общих методологических принципов применения парадигмального подхода в сфере образования.

Во-первых, обратимся к истокам системного подхода к определению парадигм. Впервые введенное в оборот Т. Куном понятие «парадигма» (от греч. *paradeigma*) означает наиболее общие принципы понимания и интерпретации объекта исследования, принятые в определенном научном сообществе. «Под парадигмами подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [5, с. 31].

Необходимость появления этого универсального полипредметного термина связана с тем, что в условиях кардинальных изменений возрастает потребность в определении новых рамок пространственного измерения условий деятельности, изменения образа мыслей и поведения людей. Парадигма, как утверждают некоторые исследователи, устанавливает правила (писанные и неписанные), определяет границы и подсказывает как вести себя в пределах этих границ для достижения успеха [6, с. 32].

Смена парадигм – способов постановки проблем и методов исследования подразумевает, ни много ни мало, научную революцию. Следовательно, характеристикой новой парадигмы будет не просто беспрецедентность открытия, а новизна научного понимания, «взгляда» на решение ранее неразрешимой проблемы. Отсюда вытекает свойство открытости для нахождения новых не решенных ранее проблем. И с разрешением таковых обогащается запас уже накопленного, хотя и пересмотренного в рамках новой парадигмы знания.

Следует заметить, что парадигмы, по отношению друг к другу, являются несочетаемыми явлениями, так как они раскрывают чаще всего свойства одного и того же явления с различных, недоступных другой парадигме сторон. С этой точки зрения можно осмыслить возникновение

эффекта парадигмального плюрализма не только в теории, но и в реальной действительности, поскольку: во-первых, теория способна видоизменять социальную действительность; во-вторых, состоятельность и эффективность теоретического подхода может подтверждаться только объективной реальностью. По отношению к образованию такой реальностью и выступают различные социальные практики.

С изменением основополагающего знания утверждается в своем новом состоянии и система взглядов исследователя и изменяется природа исследуемых проблем. В итоге появляется «более четкое определение области исследования», «все более тесное соответствие теории и природы друг другу» [5, с. 167]

В сложившейся исследовательской практике существуют попытки деления парадигм по степени значимости на:

– *локальную* – несущую на себе отпечаток специфического познания и применения общенаучных и частных парадигм той или иной локальной цивилизации или страны с учетом присущего ей менталитета;

– *частную* – образующую теоретическую основу различных отраслей знаний и используемую в практической деятельности в той сфере, к которой эти науки относятся;

– *общенаучную* – признаваемую всем научным сообществом и общественным сознанием независимо от отрасли знаний, вида деятельности, страны.

Кстати аналогичный подход достаточно интересно интерпретирован относительно социологической предметности исследования проблем образования. Известный российский социолог, исследователь проблем образования Г.Е. Зборовский предлагает в качестве принципа возможной систематизации исследовательских подходов использовать понятия метапарадигм и парадигм, интегрирующих множество теорий, распределив их по ступеням своеобразной методологической лестницы: «...в которой нижние пролеты занимают социологические теории, над ними расположены объединяющие их парадигмы, над которыми, в свою очередь, возвышаются метапарадигмы. Появление новых теорий меняет содержание парадигм, особенно, если эти теории возникают на стыке нескольких из них; в этом случае меняется и содержание метапарадигм» [7].

При этом логику взаимодействия разных ступеней знания определяют как минимум два основания: во-первых, классическая метапарадигма, которая избирается в качестве критерия отношения к ней каждой другой из семейства метапарадигм; во-вторых, как минимум двухуровневый структурообразующий характер (по степени общности – «макро», «микро») социологических теорий. Следовательно, при определении методологических оснований различных теорий образования в социологической предметности в первую очередь следует учитывать наиболее общие мето-

дологические линии развития социологии в целом: классическая, неоклассическая, постклассическая, неклассическая, постнеклассическая. На этом основании создается матрица (методологическая «клетка» – Г.Е. Зборовский) социологических теорий, включающая все вышеуказанные метапарадигмы [7].

Что касается *общенаучной парадигмы или метапарадигмы*, то с позиций философии и социологии образования данный термин может быть эффективно использован для обозначения целостности культурно-исторических типов теоретического мышления и образовательной практики. Таким образом, применительно к образованию выбор той или иной общенаучной парадигмы связан с обозначением обобщенных ее моделей и структур, опирающихся на *принципы целостного миропонимания*.

С учетом степени освоения общенаучной парадигмы, можно обозначить преобразования, оформившиеся в образовательной действительности в последние десятилетия, которые могут быть рассмотрены в качестве выяснения степени распространенности *частной (собственно образовательной) парадигмы*, уже проявившей себя в процессе реформирования образования.

При этом следует исходить из того, что «современный этап общего и профессионального образования характеризуется именно тем, что устаревшей практике соответствует устаревшая педагогическая теория. Они, выражаясь языком математики, конгруэнтны друг другу. Это соответствие нарушается новациями со стороны ищущих педагогов, но господствующую систему образования эти нововведения, так сказать эмпирический поиск, сломать не могут, ибо *свое слово должна сказать теория, предлагающая новую модель всей системы образования, а не какой-то одной стороны*. Это будет сменой парадигмы (т.е. совокупности теоретических принципов, всей картины педагогической деятельности), как это имело место, например, в физике при переходе от лапласовской, т.е. жестко детерминированной, к вероятностной концепции бытия» [8, с. 118].

Поскольку частная парадигма может зародиться в виде оправдавших себя в педагогической действительности новационных прорывов, обеспечивающих размывание основ господствующей парадигмы, то именно системные инновации, вольно или невольно, осознанно или не совсем осознанно, реализуемые в образовательной действительности, предоставляют возможность теоретической рефлексии принципиально новых тенденций трансформации всей системы образования в целом.

Именно на уровне *собственно образовательной парадигмы* наиболее остро возникает проблема критериев определения и дифференциации парадигм. Эта проблема, а точнее сказать, ее нерешенность, создает ситуацию разноуровневой множественности парадигмальных оснований. Отметим, что по нашему глубокому убеждению, такой порядок вещей

предопределен не совсем точной интерпретацией взаимодействия разных предметностей (в соответствии с классически сложившейся дисциплинарностью науки) относительно единого объекта – образования. Если на уровне общенаучной парадигмы определена сущность этого родового понятия, то в рамках частной следует уточнить своеобразие проявления найденной сущности. *В первую очередь это касается непроясненности разведения сущности образовательной и педагогической парадигм.*

Так, к примеру, один из известных исследователей образовательной действительности, Г.Б. Корнетов, оговаривая, что «...под «педагогической парадигмой» понимается совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии» [9], предлагает универсальное, по его мнению, основание выделения «базовых моделей», которые, по сути, идентифицируются с педагогическими парадигмами. В частности, он пишет: «...в качестве универсальной можно рассматривать типологию базовых моделей, учитывающую источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, получаемый результат.

В контексте указанного подхода все многообразие систем, технологий, методик может быть сведено к трем базовым моделям, которые представлены парадигмами педагогики *авторитарной, манипулятивной, педагогики поддержки*» [9].

С другой стороны, под педагогической парадигмой понимается некоторое отражение «...освоенных человеческими сообществами различных способов взаимодействия с миром...и которая объединяет онтологический и индивидуальный аспекты педагогического мышления и поведения» [10, с. 85]. На этом основании обозначены «по крайней мере, три основных способа бытия в реалиях обучения-воспитания»: *научно-технократическая парадигма, гуманитарная и эзотерическая.*

В основе первой лежит представление об Истине, доказанной конкретным, научно обоснованным знанием, проверенным опытом, «*знание – сила!*» Для второй характерен процесс нахождения каждым человеком Истины, т.е. путь познания, «*познание – сила!*», при этом в процессе диалога открывается индивидуализированное, субъективированное знание. Третья педагогическая парадигма исходит из того, что Истина неизменна и вечна, а учение – это путь, ведущий к Истине, которой нельзя научить, к ней можно лишь приобщиться. «Отсюда, педагогический процесс – это не сообщение, как в научно-технократической парадигме, не общение, как в гуманитарной, но приобщение к Истине, в результате которого рождается понимание того, что «*осознание – сила*» [10, с. 86–89].

Совершенно ясно, что если в первом случае (Г.Б. Корнетов) парадигма определяется исходя из одного представления о предмете педагоги-

ки – «педагогическая система», то во втором (И.А. Колесникова), речь идет о более широком видении этого предмета, поскольку в него включается «способ взаимодействия с миром», как всеобщий, т.е. присущий человечеству. При всем уважении к педагогике, которая, конечно же, исходит из определенного понимания мира и способа взаимодействия человека с миром, эта область знания составляет предметность другой науки.

Подобная методологическая «размытость» позиций исследователей, к сожалению, становится своеобразными «правилами игры», что явно не приносит пользы образовательной практике, поскольку вносит в педагогическое сознание дополнительную теоретическую сумятицу. В силу этого обстоятельства, характерного для нынешнего этапа степени зрелости применения парадигмального подхода к образованию, следует уточнить предметные границы собственно образования как сферы жизнедеятельности общества и педагогики как теории и практики реализации образовательных усилий.

Следовательно, что касается поиска методологических оснований, то, *во-вторых*, в качестве предмета парадигмального подхода в образовании (уровень частной парадигмы) могут выступать как *образовательная*, так и *педагогическая* системы. По всей вероятности основанием наличия этих двух взаимосвязанных систем может выступать сущностно различающаяся деятельность:

– собственно *образовательная* – связанная с оптимизацией включения человеческого фактора в *воспроизводство изменяющегося* и *производство изменяемого* общества, основанная на развертывании сущностных сил человека и принципах «самостроительства» личности;

– собственно *педагогическая*, как реализующая определенное *целесолагание* и систему *ценностей* в качестве *основы решения противоречий* между субъектами, содержанием и технологиями образовательного (либо учебного) процесса, осуществляемого в *конкретной педагогической системе*.

Собственно *образовательная система* содержательно опирается на взаимосогласованное единое философское основание, включающее в себя: *представление о мире и его устройстве на уровне определенной научно обоснованной и мировоззренчески обеспеченной картины мира; представление о человеке, его сущности и его месте в мире; представление о способе взаимодействия этих двух равнозначных целостных систем; представление о сущности самого процесса, в результате которого человек обретает «образ мира», творит свой собственный образ и овладевает определенным способом своего взаимоотношения с миром природы, обществом и себе подобными*. Она является основанием для построения различных вариантов ее педагогического обеспечения, т.е. тем самым «исходным основанием», которое определяет ведущий вид деятельности –

образовательный или обучающий. Заметим, что в образовательном процессе, в отличие от обучающего, человек всегда остается субъектом собственной деятельности во всех формах ее проявления.

В образовательной системе содержанием образования выступает «мир человека», а логика ее функционирования и развития, всегда и безусловно, обосновывается и воспроизводится как *логика познания* (диалектическая, противоречивая по своей сущности), а не как *логика научения, обучения* (которая всегда формализована и линейно выстроена). «Если понимать образование как категорию Бытия, то задача человека и его настоящая потребность одновременно – это миростановление в себе и обретение себя в мире. Это два процесса, которые протекают одновременно. Человек познает мир и одновременно познает себя в этом мире. С другой стороны, человек познает себя, лишь познавая мир путем действия и общения, т.е. возвращая свою личность через расширение и усложнение системы отношений с собой, с другими, с миром в целом» [11].

В образовательной системе опредмечивается и распрепредмечивается определенный *тип социального кодирования* образовательных текстов, а не *механизм трансляции и ретрансляции* учебного материала. По всей вероятности, отсюда берут начало любые попытки реанимировать информационно-рецептурные педагогические системы путем привнесения в содержание концептуальной целостности, проблематизации и т.д., другими словами, сблизить сущностные черты естественно складывающегося образовательного процесса как процесса удовлетворения познавательной потребности с искусственно заданными параметрами педагогической системы.

В образовательной системе возможными дидактическими единицами содержания образовательного процесса выступают *явления и события*, сами по себе не расчлененные на предметные знания, в то время как основной дидактической единицей учебного содержания педагогической системы выступает «*знание – результат*» как фиксированная истина, в лучшем случае «*знание – процесс*». Структура последней в определенном смысле сблизжает логику педагогического и образовательного процессов, поскольку создает ситуацию возможного открытия способа получения знания.

Таким образом, можно выявить некую разделительную полосу между возможными парадигмальными типами образовательной действительности. Разделительную, но не разделяющую, поскольку «даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основаниях к чисто философским проблемам», в то же время «самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение» [12, с. 20].

Учитывая такую постановку вопроса, следует еще раз привлечь внимание к тому, что понятие «образовательная парадигма» служит для

выражения целостной, объективной картины культурного мира человека, изображающей его через призму приобщения к традиционным ценностям.

С функциональной точки зрения образовательная парадигма представляет собой совокупность:

а) научно-мировоззренческих и ценностных принципов, влияющих на выбор исследовательских и образовательных программ;

б) онтологических и антропологических идей, задающих способ постижения мира;

в) соответствующих им методов познания;

г) способов накопления, переработки и передачи знания, а также вытекающих из них определенных педагогических методик воспитания и обучения» [13, с. 7–8].

По сути дела, *образовательная парадигма связует в единое целое возможность ответа на вопросы философского самоопределения: «что есть мир», «что есть человек», «что есть способ взаимоотношения мира и человека»* относительно решения еще одного вопроса – «что есть способ овладения знанием о мире, человеке и способе их взаимодействия». *В соответствующих границах образовательных парадигм рождаются и реализуются педагогические парадигмы*, основным вопросом которых, конечно же, выступает вопрос о том, как оестествить искусственно создаваемую систему вхождения человека в то или иное состояние культуры, ибо культура выступает средой, абсолютно опосредующей все взаимоотношения человека с миром.

Педагогическая парадигма находит свою реализацию посредством легимитизации подходов, концепций, принципов формирования содержания и способов организации образовательного процесса, представлений о желательных результатах и т.д., *в конкретных педагогических системах, моделях*, связующих воедино теорию и практику образовательной деятельности и обеспечивающих ту или иную *степень соответствия общенаучной, образовательной и педагогической парадигм*.

В-третьих, следующий методологический принцип заключается в том, что парадигмальный подход – это целостное отражение явления во всем многообразии его сущности. Если говорить об образовании как «творении образа человеческого», то речь может идти только о социокультурной сущности образования. В таком случае можно согласиться с некоторой идеальной моделью этого типа образования, которая характеризуется:

– образовательным идеалом, воплощающим представления о жизнеспособной, социально ответственной личности, решающей индивидуальные и социальные проблемы на основе оптимальной интеллектуальной стратегии;

– содержанием, связывающим знания с социокультурным контекстом его порождения и применения и обеспечивающим актуализацию понимания в системе учебной деятельности индивида;

– типом коммуникации, основанным на саморганизующей активности учащегося при посредничестве учителя в освоении знаний, навыков, интеллектуальных стратегий, способов поведения, оптимальных для решения проблем любой сложности;

– параметрами образования как социального института, которые в состоянии обеспечить динамичное воспроизведение базовой ценности культуры в индивидах и способах реализации ими социальных связей [14, с. 28].

Такой системно организованный подход в условиях парадигмального плюрализма как характерной черты современного кризиса образования в своем типологическом и модельном представлении дает возможность классифицировать по единому основанию четыре парадигмальных типа образования [15, с. 304]:

– *Репродуктивный, «информационно-предметно-знаниевый»*, – образовательный идеал – «человек знающий», владеющий совокупностью знания (энциклопедист);

содержание – формируется посредством выделения «основ наук», воплощается в системе знаний;

тип коммуникации – «субъект-объектный», использующий технологии трансляции «знания – абсолюта» («ставшего», «мертвого») учебно-предметного характера, его запоминания и воспроизводства.

– *Репродуктивный, «информационно-методологически-знаниевый»*, – образовательный идеал – «человек – знающий, умеющий» (функционалист);

содержание – формируется посредством накопленного человеческого опыта, воплощается в социальных функциях личности, опирающихся на знание–умение–навыки;

тип коммуникации – «субъект-объектный», использующий технологии демонстрации алгоритмов познавательной деятельности, их усвоения и применения при решении учебных задач;

– *Продуктивный, «исследовательски-предметно-развивающий»*, – образовательный идеал – «человек – знающий, умеющий, адаптирующийся» (деятель);

содержание – формируется на основе выделения видов (умственная, нравственная, духовная, физическая и т.п.) культуры, воплощается в культуре личности («человек культуры»);

тип коммуникации – «субъект-объект-субъектный», использующий технологии, направленные на активизацию познавательной самостоятель-

ности и соучастие в производстве новых учебных знаний предметного содержания.

– *Продуктивный, «познавательльно-методологически-развивающий»* – образовательный идеал – «человек знающий, способный, деятельный, культуротворящий» (преобразователь);

содержание – формируется на основе учета специфики развертывания сущностных сил человека, воплощается в виде самоорганизующейся (самопознающей, самоопределяющейся и самореализующейся) личности;

тип коммуникации – «субъект-субъектный», использующий технологии, направленные на совместное создание организационных и интеллектуальных условий для развития творческих способностей и эвристической деятельности, связанной с самостоятельным поиском способов решения познавательных задач.

Как видим, предложенная типизация дает возможность обозначить не только противостоящие дихотомические пары парадигм, как это бывает даже в весьма «продвинутых» теоретических работах при характеристике образовательной действительности. Появление «пограничных» типов, которые в реалиях социально-педагогических отношений достаточно размыты, соприкасаясь в живой образовательной практике своими периферийными компонентами, дают возможность находить соответствующие «мостики-переходы», способствующие создавать условия управляемой трансформации образования.

Совершенно очевидна векторная направленность предлагаемой типологии, обозначающая возможную трансформацию от наиболее распространенного в нынешней педагогической реальности типа образования, в котором в качестве образовательного идеала выступает «человек знающий», к социокультурному по своей сущности, *познавательльно-развивающему* типу, восходящему к идеалу в виде человека «знающего, способного, деятельного, культуротворящего».

Сам же процесс трансформации образования, учитывая то, что «образование ... есть *незавершающийся* процесс культурного самопроизводства человеком своей сущности и целостности» [16, с. 182], представляет собой процесс преодоления доминирующего в ныне действующих системах образования социально-функционального подхода с его основным критерием – полезностью, и технологической разобщенность двух образовательных начал – учения и воспитания. *Происходит действительная интеграция в едином образовательном процессе возможностей разума в познании сущего, веры в предвосхищении должного и деятельностного их синтеза в личностном опыте человека, на основе нравственно-конструктивного слияния ума и чувств.*

Если говорить об основаниях познавательльно-развивающей парадигмы, то, в первую очередь следует подчеркнуть ее методологическую

преемственность принципам теории развивающего образования. Центральным моментом, в данном случае, выступает понимание одного из основных противоречий традиционного процесса «передачи знания», при котором очевиден разрыв между «транслируемым» знанием (содержание традиционного обучения «ставшее знание») и особенностями формирования мыслительных действий человека, собственно порождающих эти самые знания. Была сделана попытка преодоления этого разрыва.

Учебная деятельность в предлагаемой системе направлена на открытие *способа* обретения знания и полностью выстраивается как процесс теоретического мышления, т.е. «...усвоение двух основных компонентов теоретических знаний – содержательных мыслительных действий (абстрагирование, обобщение, рефлексия и т.п.) и их результатов (понятия, ценности и т.п.). Усвоение мыслительных действий способствует развитию теоретического способа решения практических задач, усвоение их результативной стороны расширяет умственный кругозор школьников, который служит основой их культуросообразного практического поведения» [17, с. 228–229].

Другими словами, если для усвоения знания или, даже, образца действия необходима рецептурно отработанная информация, то сам *акт рождения знания требует открытия*. В первом случае информация воспринимается как некоторая данность, под которую, поскольку она авторитетна, подстраивается система знаний, и на ней нарабатываются умения и навыки. Во втором личность вооружается не информацией как таковой, а *способом получения необходимого знания, с помощью которого она сама востребуется информацию, познавая явление в его связях и отношениях, а, следовательно, имея возможность проникновения в сущность данного явления в сравнении с другими сущностями*.

Такой подход актуализировал для развивающего образования необходимость понимания знания как «живого знания». «Главным в перспективе развития образования должно стать живое знание, которое не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию. Оно опирается на эти виды знания, служит их предпосылкой и итогом. Живое знание отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено» [18, с. 12].

Здесь актуализируется принцип познавательного движения как основания движения образовательного, поскольку речь идет об освоении познавательной способности. В этом случае принципиально меняется роль незнания – «...когда речь идет о знании как об испытании или пути, то незнание есть особого рода реальность, а не отсутствие знания. Это какая-то сила. Наше познание происходит не так, что мы что-то как бы заглатываем или заполняем какую-то пустоту... в которой познаются какие-то

сущности. В этом случае незнание не может быть позитивной, реальной, фактической силой» [19, с. 449].

Возникает феномен *образовательного знания*, которое позволяет:

– во-первых, всегда понимать знание как процесс (открывая неизвестное и соединяя знак со значением, оформляемым в понятие). «Живое знание при всей своей неизмеримости и концептуальной неопределенности есть «жизнь, истина и путь»» [20, с. 13];

– во-вторых, всегда лично окрашено исканием смысла. «Смысл, разумеется, содержится в любом знании. Однако его экспликация, понимание, вычерпывание требуют специальной и нелегкой работы» [20, с. 13];

– в-третьих, именно оно, в результате личного осмысления, ложится в основу целостного видения мира, т.е. и выступает фундаментом в отношении с миром в процессе его познания и преобразования. Но оно выступает таким же фундаментом для процесса самостроительства, каждый раз заставляя проверять на целостность собственное личностное начало. «Главные достоинства живого знания состоят в том, что человек узнает себя в нем, оно не выступает в качестве чуждой (отчужденной) для него реальности или силы» [20, с. 13].

С другой стороны, «познающее действие» открывает возможность выращивания целеполагания как исходного момента вызревания субъектности личности. Оставаясь в рамках пусть мотивированного, но лишь целеустремленного поведения, личность всегда выступает в качестве объекта или предмета чьей-то целеполагающей деятельности. У нее просто атрофируется способность к обретению *качества субъекта*, что вполне позволяет использовать ее в *качестве средства* для достижения целей, задаваемых извне, т.е. другим субъектом.

Понимая субъектность личности как некоторую интегративную личностную характеристику, впитывающую в себя способность осознания, становления и реализации собственной сущности, необходимо осознать и еще один факт – сущностные силы (способности, потребности и т.п.) и составляют в таком случае *содержание таким образом простроенного* образования, что делает рождение субъектности системным признаком.

В то же время необходимым атрибутивным признаком *таким образом простроенного* образования выступает осознанная целенаправленная деятельность по самоизменению, самостановлению, саморазвитию в процессе практического овладения социальными формами и системой культуры как посредниками связи со всем многообразием окружающего мира.

На наш взгляд, *так понимаемое* образование вполне естественно решает задачу его сближения с культурой, поскольку здесь обеспечивается подлинная гуманизация и гуманитаризация не в качестве прилагатель-

ного, а как определяющее весь смысл преобразований существительное, ибо подлинная «...задача культурного взаимодействия и образования – не в том, чтобы найти готовый ответ, но суметь увидеть проблему, поставить вопрос и самостоятельно, с учетом обстоятельств, решить его» [21, с. 16].

Целеполагание не только «субъективизирует» деятельность, но и задает ее *целостность как диалектическое единство цели и результата*. При этом возникает такое органическое единство продуктивного и репродуктивного начала; творческого и исполнительского момента, момента производства и воспроизводства, которое позволяет преодолевать ограниченность уже выявленных, устойчивых закономерностей взаимодействия субъекта и объекта. Оно достигается на основе выработки «...способов использования предшествующего опыта для освоения неизвестных ранее свойств, качеств, сторон и т.п. объективного мира, включая их в мир человеческий (в культуру)», тогда «... результат деятельности не угасает в потребности, а служит моментом дальнейшего развертывания содержания цели, т.е. целеполаганием» [22, с. 122]. Таким образом, обеспечивается *социальный механизм самовоспроизводства образовательной деятельности*. Она становится непрерывной как по характеру, так и по форме. Более того, здесь осуществляется образовательный процесс как процесс развертывания сущностных сил, что делает такую деятельность непрерывной и по содержанию. *Это и есть то самое развивающее и развивающееся образование познавательного характера*.

Однако поскольку субъект характеризуется совершенно определенной автономностью, направленной активностью жизнедеятельности на основе понимания социальной действительности, способностью к постановке перед собой определенных целей и организацией предметной деятельности для достижения этих целей, то образовательное действие должно выстраиваться таким образом, чтобы удовлетворять самоосуществление этих характеристик.

Другими словами, для образовательного действия *необходимо образовательное пространство как специально организованная форма разрешения противоречия социализации и индивидуализации личности (общения и обособления)*, предоставляющая возможность опосредованного управления механизмами этих взаимодействующих процессов.

Ключевым моментом взаимосвязи социализации и индивидуализации, на наш взгляд, выступает процесс самоопределения как необходимый конструктивный шаг к самоосуществлению, этой качественной характеристике субъектности личности. Об этом можно судить хотя бы по тому определению, которое дает личности С.Л. Рубинштейн. «Человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему... Поэтому для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отноше-

ние» [23, с. 312]. Итак, *личность потому и личность – поскольку « сознательно определяет», но определяет не на основе знания (не знанием единым), а при помощи знания на основе отношения.* Вот здесь-то и проявляется роль самоопределения, как синтезирующего начала процессов социализации и индивидуализации.

В этом процессе, по сути дела, оформляется одна из наиболее важных особенностей организации образовательной деятельности, с учетом того, что современные образовательные концепции выстраиваются на понимании образовательного процесса как субъект – субъектного взаимодействия. В таком случае образовательный процесс становится: *гуманистическим – по основанию*, поскольку человек не выступает в качестве средства достижения цели, не используется как предмет или орудие труда и не делает таковым другого; *гуманитарным – по характеру*, поскольку преодолевается отчуждение человека от знания и процесса его получения, ибо знание обретается в поисках собственного жизненного смысла и присваивается как имманентная составляющая процесса развертывания сущностных сил человека, тем самым становится гуманитарным знанием.

Следует обозначить и еще одну характерную черту такого рода образовательного движения. Она заключается в том, что личность, способная к самовоспроизводству собственной сущности, всегда выступает в качестве носителя такого признака, как способность к инновации. Другими словами, *инновационность является качественной стороной личностной культуры, т.е. образом жизни.*

Инновационность как образ жизни характеризуется особым родом деятельности – это *мета-деятельность*, направленная на преобразование всего комплекса личностных средств субъекта, которые обеспечивают не только адаптацию к быстро меняющейся социальной и профессиональной реальности, но и возможность воздействия на нее. Инновационная деятельность связана с реализацией креативного потенциала ее субъектов, но она же и развивает творческие способности личности, рождает инициативу и не только образовательного, но и гражданского характера. Инновационность как качество образа жизни начинает воспроизводить особый тип личности, которая способна к самоизменению и культуротворящему характеру взаимоотношения с окружающим миром.

Как бы это парадоксально не показалось, но предлагаемая образовательная парадигма как некоторая целостность «теории и природы» (Т. Кун) (читай – теории и естественной образовательной практики) в снятом виде несет в себе свойства гуманистической, гуманитарной, культуротворящей, субъект-субъектной, свободной, мыследеятельностной (когнитивно-активной), смыслопорождающей, диалоговой, инновационной парадигм, воплощенных в системно организованном порядке по единому основанию.

Если ограничиться таким эскизом предлагаемой парадигмы, то в завершение можно сказать, что по своей сущности и характеру ее проявления она может быть названа *познавательльно-развивающей парадигмой образования*.

Примечания

1. *Нейматов Я.М.* Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. М., 2002.

2. *Асмолов А.Г.* Кризис современной педагогики // По материалам VI семинара профессорско-преподавательского состава и сотрудников РГГУ «Экстенсивная и интенсивная вузовская педагогика в информационном обществе». 2009 [Электронный ресурс]. URL:<http://www.eduhmao.ru>.

3. *Эмих Н.А.* Специфика применения новой парадигмы в современном высшем российском образовании // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1

4. *Вознюк А.В.* К вопросу об обосновании холистической парадигмы образования // Вектор науки ТГУ. № 3 (3). 2010.

5. *Кун Т.* Структура научных революций. М., 1975.

6. *Voel A. Barker.* Future Edge, Morrow. New York, 1992.

7. *Зборовский Г.Е.* Метaparадигмальная модель теоретической социологии // Социс. 2008. № 4.

8. *Нейматов Я.М.* Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. М., 2002.

9. *Корнетов Г.Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3.

10. *Колесникова И.А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6.

11. *Давтова О.Б.* Идеал и цели образования: образованность как культура ответственности // Известия

Annotation

1. *Neymatov, Y.M.* Education in the XXI Century: Trends and Forecasts. Moscow, 2002. S. 120.

2. *Asmolov A.G.* The crisis of modern pedagogy // VI Workshop on materials faculty and staff RSUH «Extensive and intensive college and university pedagogy in the information society». 2009. [Electronic resource]. URL: <http://www.eduhmao.ru>.

3. *Emikh L.A.* Specificity of the application of a new paradigm in modern Russian higher education // Modern problems of science and education. 2013. № 1.

4. *Voznyuk A.V.* On the foundations of the holistic paradigm of education // Vector science TSU. № 3 (3). 2010.

5. *Kuhn T.* The Structure of Scientific Revolutions. Moscow, 1975.

6. *Voel A. Barker.* Future Edge, Morrow. New York, 1992.

7. *Zborowski G.E.* Metaparadigmálnaya model theoretical sociology // Sotsis. 2008. Number 4.

8. *Neymatov Y.M.* Education in the XXI Century: Trends and Forecasts. M., 2002. P.118.

9. *Cornets G.B.* Paradigm of basic models of the educational process // Pedagogy. 1999. Number 3.

10. *Kolesnikova I.A.* Civilizations and their pedagogical paradigm // Pedagogy. 1995. № 6.

11. *Dautova O.B.* Ideal and goal of education: education as a culture of responsibility // Proceedings of the Russian

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 83.

12. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

13. *Романенко И.Б.* Образовательные парадигмы в истории философии: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2003.

14. *Смирнова Н.В.* Общее (среднее) образование как процесс социокультурного воспроизводства: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2001.

15. *Герасимов Г.И., Лубский А.В.* Лекция в высшей школе // Гуманитарный ежегодник. 2004. № 3.

16. *Бережнова Л.Н.* Образование как многоаспектный социокультурный феномен // Человек и образование в современной России. СПб, 1998.

17. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения...

18. *Зинченко В.П.* О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5.

19. *Мамардашвили М.К.* Лекции о Прусте. М., 1995.

20. *Зинченко В.П.* О целях и ценностях образования.

21. *Бувва Л.* Человек, культура и образование в кризисном социуме // Alma mater. 1997. № 4.

22. *Злобин Н.С.* Деятельность – труд – культура // Деятельность: теории, методологии, проблемы / сост. И.Т. Касавин. М.: Политиздат, 1990.

23. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М., 1957.

State Pedagogical University. AI Herzen. № 83. 2009.

12. *Hesse S.I.* Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Moscow, 1995.

13. *Romanenko, I.B.* Educational paradigm in the history of philosophy: Author. dis. ... Doctor. Philosophy. Sciences. St. Petersburg. 2003.

14. *Smirnova N.V.* Total (average) education as a process of socio-cultural reproduction: Author. dis. ... Doctor. sotciol. Sciences. Moscow, 2001.

15. *Gerasimov G.I., Lubskiy A.V.* Lecture in Higher Education // Humanitarian yearbook. 2004. № 3.

16. *Berezhnova L.N.* Education as a multifaceted social and cultural phenomenon // Man and education in contemporary Russia. St. Petersburg, 1998.

17. *Davydov V.V.* Theory of developmental education...

18. *Zinchenko V.P.* On the purposes and values of education // Pedagogy. 1997. № 5.

19. *Mamardashvili M.K.* Lectures on Proust. M., 1995.

20. *Zinchenko V.P.* On the purposes and values of education.

21. *Bueva L.* Man, culture and education in crisis society // Alma mater. 1997. № 4.

22. *Zlobin N.S.* Activities – work – the result // Activity: theory, methodology, challenges.

23. *Rubinstein S.L.* Being and consciousness. Moscow, 1957.