

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

---

УДК 37.013.73



**Г.И. Герасимов, А.В. Лубский**

**G.I. Gerasimov, A.V. Lubsky**

**ДИАЛОГ  
О ПАРАДИГМАЛЬНОМ  
ПОДХОДЕ В ОБРАЗОВАНИИ**

**DIALOGUE  
ABOUT PARADIGM  
APPROACH IN EDUCATION**

---

В статье в диалоговом режиме рассматриваются причины «парадигмального поворота» в современной педагогической мысли, сущность парадигмального подхода в образовании и необходимость трансформации парадигмальных оснований высшего образования в условиях вызовов инновационного общества.

---

In the dialog mode the article deals with a cause of «paradigm turn» in contemporary pedagogical conception, the essence of the paradigm approach in education and necessity of paradigm foundation transformation in higher education under the conditions of «challenges» of the innovative society.

**Ключевые слова:** образование, инновационное общество, парадигмальный подход, парадигма образования, педагогическая парадигма, культурно-образовательное пространство.

**Key words:** education, innovation society, paradigm approach, the paradigm of education, pedagogical paradigm, cultural and educational space.

---

**Герасимов Георгий Иванович**

Доктор философских наук, профессор кафедры социологии, политологии и права Института по переподготовке и повышению квалификации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)  
E-mail: larin41@mail.ru

---

**Gerasimov Georgiy I.**

Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Social, Political and Law Sciences Department, Institute of Professional Development in the Area of Social Sciences, Southern Federal University (Rostov-on-Don)  
E-mail: larin41@mail.ru

**Лубский Анатолий Владимирович**

Доктор философских наук, профессор кафедры социологии, политологии и права Института по переподготовке и повышению квалификации Южного федерального университета

E-mail: n\_lav@mail.ru

**Lubsky Anatoly V.**

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

E-mail: n\_lav@mail.ru

© Герасимов Г.И., Лубский А.В., 2014

© Gerasimov G.I., Lubsky A.V., 2014

Предлагаемая работа представляет собой попытку обозначить одну из форм образовательной практики, связанной с освоением преподавателями высшей школы познавательного-развивающей парадигмы образования. Эта форма, не вписывающаяся в каноны традиционно сложившихся классических форм организации учебного процесса в виде лекций, семинарских или практических занятий, опирается на понимание необходимости организации культурно-образовательного пространства как пространства диалога и рефлексивной деятельности, а также проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

В рамках познавательного-развивающей парадигмы образования диалог как тип речевой коммуникации, осуществляющейся в виде словесного обмена определенной информацией между двумя и более взаимодействующими собеседниками, является формой межличностного общения и мышления субъектов образовательного процесса. Диалоговое учебное занятие контекстного характера предполагает создание организационных и интеллектуальных условий для рефлексии каждым участником образовательного процесса состояния своей профессиональной культуры и собственного педагогического самоопределения.

В качестве действующих лиц диалогового (по способу) и интерактивного (по характеру) учебного занятия выступают «преподаватель», диалоговая позиция которого заключается в педагогическом оформлении культурно-образовательного процесса, и «методолог», педагогическая функция которого состоит в поддержании рефлексивно-диалогового характера учебного занятия. К сожалению, в текстовом диалоговом пространстве отсутствуют главные действующие лица – преподаватели высшей школы, активные субъекты культурно-образовательного процесса, во многом определяющие живую ткань межличностного диалогового общения и мышления в рамках коллективно-распределенной образовательной деятельности.

Обсуждаемые в диалоговом режиме некоторые базовые идеи, связанные с парадигмальным подходом в образовании как социальной реальности и возможностями познавательного-развивающей парадигмы высшего образования, никоим образом не ограничивают возможности их реализации ни в содержательном, ни в пространственно-временном плане, а пред-

полагают их индивидуализацию каждым преподавателем, осуществляющим профессиональную деятельность в конкретных педагогических условиях.

\* \* \*

**Педагог:** Сегодня в диалоговом режиме мы постараемся обсудить одну из возможных стратегий развития высшего образования, связанную с трансформацией его парадигмальных оснований. В связи с этим вначале мы рассмотрим вопрос о сущности парадигмального подхода в современной философии образования.

**Методолог:** Я с вами согласен, прежде чем обсуждать вопрос о возможной стратегии развития высшего образования, связанной с трансформацией его парадигмальных оснований, надо определиться с понятием «парадигмальный подход» в образовании, который в последнее время приобрел в научно-педагогическом дискурсе особую значимость. В связи с этим не могли бы вы сказать несколько слов о том, чем обусловлен «парадигмальный поворот» в современной педагогической мысли?

**Педагог:** Многие специалисты считают, что высшее образование сегодня находится в кризисе, поскольку не отвечает на вызовы инновационного общества. В этом обществе выпускник высшей школы, чтобы быть профессионально конкурентным и социально успешным в инновационном обществе, должен уметь самостоятельно мыслить, обладать познавательной самостоятельностью и способностью получать новые знания, а также владеть ими как инструментом познавательной и практической деятельности.

**Методолог:** Иными словами, выпускник высшей школы в инновационном обществе должен быть профессионально-компетентным?

**Педагог:** Профессионально-компетентным выпускник высшей школы должен быть в любом обществе. В инновационном обществе выпускник высшей школы должен обладать профессиональной культурой инновационного и проектного содержания и быть способным к диверсификации своей профессиональной деятельности.

**Методолог:** Вы считаете, что цель высшего образования состоит не в формировании у студентов профессиональных компетенций, как об этом много говорят в последнее время, а в формировании у них новой профессиональной культуры, соответствующей вызовам инновационного общества.

**Педагог:** Профессиональная компетентность выпускников высшей школы – это один из структурных компонентов их профессиональной культуры. Другими являются профессиональное мышление и профессиональное мастерство. Однако вернемся к пониманию кризиса современного высшего образования и актуальности «парадигмального поворота». Высшая школа пока не готовит выпускников, обладающих профессиональной культурой к тому, чтобы быть профессионально конкурентными и социально успешными.

ми в инновационном обществе. Причина этого в парадигмальных основаниях, сформированных еще в условиях индустриального общества, на которых базируется сегодня высшее образование, которые, в то время как инновационное общество «требует не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, не людей, которые выполняют указания, не моргнув глазом», но людей, «которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности» [1, с. 328].

**Методолог:** А мы, если я вас правильно понял, продолжаем учить студентов так, как учили нас наши преподаватели, как учили наших учителей в период индустриального прорыва. И это устраивает и многих преподавателей, и многих студентов, уже давно бессознательно имитирующих образовательный процесс в высшей школе: преподаватели читают лекции и ведут семинары, студенты слушают и сдают экзамены и тут же благополучно забывают выученный материал.

**Педагог:** Не все так мрачно, как вы охарактеризовали, поскольку многое зависит как от сложившейся системы высшего образования и ее парадигмальных оснований, так и от преподавателей высшей школы, прежде всего его креативного ядра, которое еще не стало критической массой, но уже ориентировано на новые парадигмы образования и современные образовательные технологии. Но в целом вы правы: мы учим наших студентов, не задумываясь об их профессиональной культуре и их профессиональном будущем, и при этом не рефлекслируем по поводу собственной профессионально-педагогической культуры и деятельности.

**Методолог:** Таким образом, «парадигмальный поворот» в образовании – это не просто дань педагогической моде, а назревшая потребность, связанная с практикой развития высшего образования в инновационном обществе.

**Педагог:** Я бы сказал так: для одних педагогов-теоретиков – это осознанная потребность, связанная с поиском новых парадигмальных оснований высшего образования в инновационном обществе, для других – модное занятие, поскольку парадигмальный подход к анализу образовательной сферы и попыткам проектировать стратегию развития высшего образования является у них не столько смысловым ключом исследовательского поиска, сколько своеобразной педагогической модой.

**Методолог:** Стратегию реформирования высшего образования вы увязываете с необходимостью смены его парадигмальных оснований. В связи этим, как мне представляется, возникает потребность в принципиально ином подходе к осмыслению сложившейся в высшей школе ситуации и разработке новых концептуальных оснований развития высшего образования с учетом тех вызовов, которые бросает ему общество эпохи по-

стиндустриального развития. Это – общество риска, в котором люди, находясь в ситуации социальной неопределенности, постоянно сталкиваются с задачами, имеющими множество решений с неясными последствиями. Это – общество инновационное, в нем перманентно складываются нестандартные социальные ситуации, предполагающие поиск новых способов деятельности. Это – общество информационное, в котором на человека хлынул такой поток информации, с которым он уже не в состоянии справиться, не обладая аналитическими способностями.

**Педагог:** В связи с этим я хочу обратить внимание на то, что сегодня знаний, умений и навыков, полученных студентами в процессе обучения в высшей школы, уже не хватает не то, что на всю жизнь, но и на короткий период после окончания вуза, поскольку система знаний во многих отраслях науки кардинально меняется в течение нескольких лет. Поэтому выпускники высшей школы сегодня оказываются в профессиональных ситуациях, неадекватных их ожиданиям, с которыми они не могут справиться, опираясь на полученные в высшей школе знания, умения и навыки. Чтобы полноценно выполнять свои профессиональные функции в условиях инновационного общества специалисты с высшим образованием стоят перед проблемой: им нужно постоянно обновлять полученные в высшей школе профессиональные знания и способы профессиональной деятельности. Кроме того, профессиональные и социальные технологии инновационного общества требует не поверхностно знающих специалистов, готовых выполнять указания и инструкции, но компетентных профессионалов, которые могут находить свой путь в профессиональном окружении, принимать критические и ответственные решения, устанавливать отношения в быстро изменяющемся социальном пространстве.

**Методолог:** Я с вами согласен, что выпускнику высшей школы в инновационном обществе уже не достаточно быть «человеком знающим и умеющим». Поэтому сегодня требуется не столько «человек знающий и умеющий», т.е. исполнитель, функционер, не склонный к принятию самостоятельных решений, сколько «человек знающий, умеющий, деятельный» (субъектный, творческий), способный не только усваивать, но и создавать новое в различных сферах своей деятельности, склонный к самореализации в этой деятельности, самостоятельному принятию решений и ответственному их исполнению.

В связи с этим важным стратегическим ориентиром в развитии высшего образования является принцип фундаментализма, предполагающий ориентацию на новейшие теоретические достижения в современной науке и перевод научных текстов на язык учебно-познавательной деятельности. Поэтому особое значение сегодня в высшем образовании имеет принцип методологизма. Если в XIX в. высшее образование базировалось на принципе «энциклопедизма», предполагавшем овладение огромным,

накопленным всем предшествующим познавательным опытом фактического материала, то в XX столетии на первый план вышла задача его объяснения и понимания, и поэтому в высшем образовании стал доминировать принцип «теоретизма». В конце XXI в. основной проблемой стал поиск новых методологических ориентиров познавательной деятельности. В области высшего образования наметился переход от принципа «теоретизма» к принципу «методологизма», от усвоения различных теоретических конструктов к овладению многообразными способами познавательной деятельности.

Значение принципа методологизма в высшем образовании отчетливо проявляется, например, в условиях информационной революции. В настоящее время человек не в состоянии переработать лавинообразные потоки необходимой ему информации, он неизбежно попадает в ситуацию информационного выбора. Современная парадигма высшего образования, ориентированная на овладение студентами всей системой эмпирического и теоретического знания, оказывается в принципе невозможной. Принцип методологизма предполагает новые требования к парадигме высшего образования, ориентируя ее на развитие познавательной самостоятельности студентов, на то, чтобы они «научились учиться», в том числе выбирать ту информацию, которая необходима им в первую очередь, и анализировать ее в соответствии с практически-познавательными задачами.

**Педагог:** К этому я хочу добавить, что в условиях инновационного общества первостепенное значение в сфере высшего образования имеет не овладение готовыми результатами человеческой деятельности, в том числе новыми теоретическими знаниями и технологиями, а способами их производства. Поэтому в начале XXI в. в условиях кризиса идей «догоняющего развития» и поиска путей постиндустриального прорыва с учетом национально-культурной специфики особое значение в высшем образовании приобретает также развитие творческих способностей студентов, в том числе и креативных, которые позволяют находить «решения стандартных задач нестандартными способами».

**Методолог:** В этом плане XXI в. для высшей школы, я с вами согласен, становится веком не только «методологизма», но и «креативности», а также «субъектности». Сегодня студенты высшей школы должны научиться учиться, самостоятельно овладевать новыми знаниями и способами деятельности, творчески мыслить, создавать новое и реализовывать себя в различных сферах своей деятельности, иначе после окончания высшего учебного заведения они станут профессиональными аутсайдерами и не смогут реализовать свои жизненные стратегии.

Выпускник высшей школы, чтобы быть профессионально и социально успешным в инновационном обществе, должен быть профессионально-компетентным и способным к диверсификации своей профессио-

нальной деятельности; обладать познавательной самостоятельностью, способностями самостоятельно получать новые профессиональные знания и овладевать новыми профессиональными технологиями; уметь логически, критически, рефлексивно, системно и проектно мыслить; владеть профессиональными знаниями и технологиями как инструментами познавательной и практической деятельности; обладать творческими способностями, ориентированными на новые результаты профессиональной деятельности и инновационные ее способы.

**Педагог:** Обобщая вами сказанное, я хочу подчеркнуть следующее: выпускник высшей школы, чтобы быть профессионально и социально успешным в инновационном обществе, должен обладать новой профессиональной культурой, соответствующей «вызовам» этого общества. В связи с этим, целью высшего образования является не овладение студентами знаниями, умениями и навыками в процессе обучения, а создание необходимых интеллектуальных и организационных условий для формирования у студентов современной профессиональной культуры инновационного и проектного содержания. Поэтому особое внимание в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы должно отводиться решению образовательных задач, связанных с развитием у студентов таких компонентов профессиональной культуры, как профессиональное мышление, профессиональная компетентность и профессиональное мастерство. Разделяя вашу позицию относительно особой роли принципов фундаментализма и методологизма как стратегических ориентиров в развитии высшего образования, хочу обратить внимание на то, что эти принципы следует дополнить принципами когнитивной целостности и гуманитарности.

Современные представления о мироцелостности, о единой сущности процессов самоорганизации в природе и обществе как сложноорганизованных системах предполагают и переход к когнитивной целостности учебного знания. Практически в процессе высшего образования это достигается на основе интеграции естественно-научного и социально-гуманитарного знания путем включения в образовательные программы новейших концепций и теорий, представляющих собой альтернативные картины мира.

Принцип гуманитарности высшего образования должен обеспечить изменение его качественных характеристик. Сегодня в высшем образовании большая роль отводится совершенствованию знаний, умений и навыков будущего специалиста. Человека научают преимущественно рациональному соотносению себя с миром, которое развивает одну из сторон целостной по своей природе личности. Однако подлинно целостной и гуманитарной личность становится только тогда, когда соотносит себя в своих действиях с миром, культурой, обществом, другими людьми и собой, являющихся пространством развертывания сущностных сил человека и его развития.

Принцип гуманитарности высшего образования способствует изменению таких его качественных характеристик, которые связаны, во-первых, с преодолением узкосциентистского подхода к пониманию цели и задач высшего образования и реализацией в образовательных практиках идеи о неразрывной связи между образованием и культурой. Во-вторых, принцип гуманитарности высшего образования, направленный на развитие личности, позволяет ей не только усваивать, но творить культуру, создавая тем самым условия для формирования целостного человека.

**Методолог:** Отмечая особую важность принципа гуманитарности высшего образования, хочу отметить, что сегодня в высшей школе еще продолжают доминировать представления о «гуманитаризации образования» как «внедрения» в программы естественно-научной подготовки учебных дисциплин гуманитарного цикла, что, естественно, вызывает сопротивление со стороны преподавателей-естественников, обеспокоенных сокращением часов, выделяемых на усвоение их дисциплин. Реализация принципа гуманитарности высшего образования – это стратегическая задача, стоящая перед преподавателями любых учебных дисциплин в высшей школе. Гуманитарность связана с формированием у студента тяги к творчеству, способствует превращению творчества в норму и форму существования, инструмент свершения во всех сферах человеческой деятельности – труде, науке, технике, культуре, управлении, политике. В этом плане реализация принципа гуманитарности в высшем образовании позволяет решать проблему субъектности личности как обретение человеком творческой, активной жизненной позиции, способности к самореализации в деятельности и готовности к социально значимым и ответственным поступкам.

**Педагог:** К этому следует добавить, что реализация принципа гуманитарности в образовании направлена также на преодоление технократического мышления, которое присуще сегодня многим преподавателям учебных дисциплин в высшей школе, в том числе и гуманитарного профиля. «Существенной особенностью технократического мышления, – как подчеркивают исследователи, – является взгляд на человека как на обучаемый, программируемый компонент системы, как на объект самых разнообразных манипуляций, а не как на личность, для которой характерна не только самостоятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельности» [2, с. 90–91].

Реализация этого принципа связана также с созданием условий для формирования у студентов гуманитарного мышления как способности понимания реалий современного мира в их «человеческом измерении», свободного ориентирования в социокультурной среде и социальном окружении, где им приходится жить и работать.



Такое понимание принципа гуманитарности высшего образования предполагает изменение акцентов в его содержании, основными компонентами которого должны быть не только элементы науки, транслируемые в предметах, но и элементы культуры. При этом речь идет о той культуре, которая возникает внутри педагогических ситуаций, в результате совместного решения познавательных проблем субъектами образовательного процесса. В таком контексте культура рассматривается, с одной стороны, как поле коммуникации между субъектами образовательной деятельности, с другой – как продукт рефлексивно организованной коммуникации. Поэтому различные гуманитарные концепции образования кладут в основу учебно-познавательного процесса понимание, достигаемое в форме диалога.

В этом смысле принцип гуманитарности актуализирует проблему как трансформации содержания высшего образования, так и самого его процесса, в котором главным становится «сотворчество» студентов и преподавателя, направленное на постижение мира, а не трансляцию и заучивание «мертвых» знаний. Благодаря этому личность студента становится открытой пространству жизненных смыслов деятельности, сопричастной их созиданию.

**Методолог:** Рассмотрение некоторых базовых принципов как стратегических ориентиров развития высшего образования позволяет наметить определенные контуры такой его концепции, исходная посылка которой состоит в следующем: не само по себе знание (пусть даже фундаментальное), а развитие интеллектуальных возможностей и творческих способностей студентов должно выступать центральным моментом вузовского образования. При этом интеллектуальные возможности и творческие способности каждого студента, становясь средством индивидуального освоения науки и культуры, являются не только внутренним источником развития личности студента, но и основой формирования его профессиональной культуры инновационно-проектного содержания.

**Педагог:** В связи с этим изменяется позиция «образующейся» личности: из пассивной, обучаемой, потребительской, она становится активной, исследовательской, продуктивной [3, с. 22]. Только в этом случае происходит переход от «школы памяти» к «школе мышления» и далее – к «школе развития» и формируется «Я-концепция» выпускника высшей школы, стержнем которой выступает способность к самостоятельному профессиональному росту.

**Методолог:** Реализация в высшем образовании таких принципов, как фундаментализм, методологизм, целостность, креативность, гуманитарность и субъектность сегодня невозможна без смены его парадигмальных оснований. Именно поэтому особую значимость сегодня приобретает парадигмальный подход к анализу состояния высшего образования и практики его преобразования. Особенность такого подхода требует целостного

и методологически выверенного его понимания как в различной предметности теоретической рефлексии образовательной действительности, так и на разных уровнях ее проявления.

**Педагог:** В таком случае надо в начале определиться с самим понятием «парадигма» Ведь то множество, с позволения сказать, «парадигм», которые существует в образовании, дает представление скорее о фрагментарности педагогического мышления, нежели о системно организованном концептуальном подходе.

**Методолог:** Обратимся к истокам системного подхода в определении парадигмы. Т. Кун, который ввел это понятие в научный оборот, под парадигмами подразумевал «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [4, с. 31]. Смена парадигм как способов постановки и решения научных проблем у Т. Куна означает научную революцию.

**Педагог:** Но учитывая тезис о революционном характере смены парадигм, можно прийти к выводу, что различные парадигмы по отношению друг к другу не являются ни преемственными, ни соизмеримыми, так как они раскрывают чаще всего свойства одного и того же явления с различных, недоступных другой парадигме, сторон. В связи с этим возникает вопрос: насколько применим парадигмальный подход при анализе трансформации образовательной реальности с ее столетиями устанавливавшимися педагогическими традициями?

Как возможно революционное преобразование систем образования, которые, как известно, имеют колоссальный инерционный запас, ведь более консервативной сферы жизнедеятельности, чем образование, пожалуй, просто нет. Есть и еще одно обстоятельство, с которым приходится считаться. Система образования построена по принципу непрерывного производства. Его нельзя приостановить, кое-что в нем поменять и вновь запустить. В этом смысле образование, как удовлетворение общественной потребности, является непрерывным. Между тем парадигмальный подход к анализу образования предполагает понимание, в первую очередь, необходимости смены его концептуальных оснований.

**Методолог:** Поэтому для более глубокого понимания сущности парадигмального подхода, структурной организации парадигм и природы их взаимоотношений в образовательном пространстве, предлагаю обратиться к логике «движения по понятиям» и начать с осмысления характерных признаков парадигмы в образовании.

**Педагог:** Понятие парадигмы достаточно прочно вошло в современный педагогический глоссарий и получило широкое распространение в учебной литературе. При этом одни авторы под парадигмой понимают определенный стандарт, образец в решении образовательных задач [5];

другие – ведущую образовательную идею; третьи – систему исходных принципов образования; четвертые – конкретную концепцию образования; пятые – общее направление преобразований [6, с. 25].

С позиций парадигмального подхода, на наш взгляд, корректным является утверждение, что та или иная образовательная парадигма выступает «рамочным принципом» конкретной образовательной концепции. Ее авторы, опираясь на ведущие идеи той или иной образовательной парадигмы, моделируют идеальный, т.е. желаемый образ образовательного пространства, затем проводят диагностику педагогических реалий, т.е. создают реальный образ этого пространства. Сравнительный анализ реального и идеального образов позволяет выявить их противоречия и спроектировать возможные способы их разрешения. Выход за пределы «установленных методологических регулятивов, – как отмечают исследователи, – приводит к деформации смысла парадигмы и лишает результат эффективности» [7].

**Методолог:** Как видим, задействованные в приведенном рассуждении понятия («концепция», «образ») в той или иной степени входят в структуру дисциплинарной матрицы, а это может означать только одно – они по праву составляют структурные элементы парадигмального подхода, не замещая собой парадигму, а развивая ее содержательную сущность. Более того, если мы заговорили о соподчиненности элементов, составляющих структуру парадигмального подхода, то мне кажется уместным привести пример из имеющегося опыта его эффективного использования как некоторого основания множественности проявлений. Если проанализировать, к примеру, состояние одного из наиболее продуктивно действующего в сфере образования личностно-ориентированного подхода, то можно убедиться, что на его основополагающих, т.е. парадигмальных принципах, реально существует несколько концептуальных моделей, среди которых: психолого-дидактическая (И.С. Якиманская); личностно ориентированного профессионального образования (Э.Ф. Зеер); культурологическая (Е.В. Бондаревская); проективная модель (Н.А. Алексеев); дидактическая модель (В.В. Сериков).

**Педагог:** Если относительно отдельно взятой парадигмы становится более- менее ясным соподчиненность ее элементов, то в силу каких обстоятельств и на каких принципах возникает та самая «парадигмальная целостность», в которой взаимодействуют разные по объему своего влияния, или по уровню охвата того или иного явления парадигмы? Что их может объединять в целостность?

**Методолог:** Отвечая на ваш вопрос, хочу обратить внимание на то, что в научно-исследовательской практике существуют классификации парадигм по степени их значимости. В связи с этим выделяют: 1) общенаучную парадигму, признаваемую большинством научного сообщества неза-

висимо от отрасли знаний; 2) частную – образующую теоретическую основу различных отраслей знаний и используемую в научно-исследовательской деятельности в той сфере, к которой эти науки относятся; 3) локальную парадигму, определяющую способ постановки и решения задач в определенной отрасли научного знания. Соблюдение основополагающих принципов общенаучной парадигмы на всех последующих уровнях парадигмального подхода обеспечивает необходимую его целостность.

**Педагог:** Кстати, можно ли считать, что аналогичный подход, но в другом понятийном оформлении интерпретирован относительно социологической предметности социально-гуманитарного знания? Имеется в виду то, как российский социолог, исследователь проблем образования Г.Е. Зборовский, предлагает в качестве принципа возможной систематизации различных подходов использовать понятия метапарадигмы и парадигмы, 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». При этом логику взаимодействия разных ступеней знания определяют два основания: во-первых, классическая метапарадигма, которая избирается в качестве критерия отношения к ней каждой другой из семейства метапарадигм; во-вторых, 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 методологические линии развития социологии в целом: классическая, неоклассическая, постклассическая, неклассическая, постнеклассическая. На этом основании создается матрица (методологическая «клетка» – Г.Е. Зборовский) социологических теорий, исходящая из соответствующих метапарадигм [8].

**Методолог:** Думаю, что суждения о взаимодействии метапарадигм, парадигм и теорий в системе социально-гуманитарного знания, высказанные Г.Е. Зборовским, вполне приемлемы и при анализе парадигмального подхода в образовании. Однако при этом, как мне представляется, все еще оказывается непроясненным вопрос о разведении сущности парадигмы образования и педагогической парадигмы.

**Педагог:** В чем вы видите «непроясненность» этого вопроса, если, к примеру, один из известных исследователей в области образования Г.Б. Корнетов, оговаривая, что «под «педагогической парадигмой» понимается совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности неза-

висимо от степени их рефлексии», достаточно четко 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. Но самое главное заключается в том, что, 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].

**Методолог:** В первую очередь хочу отметить некоторую неточность, проявившуюся в попытке отождествить «педагогические парадигмы» и «базовые модели», поскольку эти понятия разной сущности. В рамках одной парадигмы возможны разные модели реализации ее основных принципов. В связи с этим хочется привлечь ваше внимание к тому, что под педагогическими парадигмами можно понимать определенное отражение «освоенных человеческими сообществами различных способов взаимодействия с миром», которое «объединяет онтологический и индивидуальный аспекты педагогического мышления и поведения». На этом основании в реалиях «обучения – воспитания» можно выделить научно-технократическую, гуманитарную и эзотерическую парадигмы. 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].

**Педагог:** Да, конечно, между этими подходами есть определенные различия, но и в том, и в другом случае речь идет о педагогической парадигме, для которой в первую очередь характерны способ постановки педагогических целей, технологии их достижения и ориентация на полученный результат.

**Методолог:** Не могу с вами согласиться: если в первом случае парадигма определяется исходя из представления о «педагогической системе» как предмете педагогики, то во втором – речь идет о более широком видении этого предмета, поскольку в него включается и «способ взаимодействия

с миром». При всем уважении к педагогике, которая, конечно, исходит из определенного понимания мира и способа взаимодействия человека с миром, эта область знания составляет предметность другой науки.

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

**Педагог:** Следовательно, что касается поиска методологических оснований, то 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 могут такие различающиеся виды деятельность, как 1) образовательная, связанная с оптимизацией включения человеческого фактора в воспроизводство изменяющегося и производство изменяемого общества, основанная на развертывании сущностных сил человека и принципах «самостроительства» личности; 2) педагогическая, реализующая определенное целеполагание и систему ценностей в качестве основы решения противоречий между субъектами, содержанием и технологиями образовательного (либо учебного) процесса, осуществляемого в конкретной педагогической системе.

**Методолог:** Не только «могут выступать», но и должны, поскольку принципиальная разница парадигмы образования и педагогической парадигмы при их сущностном единстве заключается в следующем. Собственно образовательная система содержательно опирается на взаимосогласованное единое философское основание, включающее в себя представления о мире и его устройстве на уровне определенной научно обоснованной и мировоззренчески обеспеченной картины мира; человеку, его сущности и его месте в мире; способе взаимодействия этих двух равнозначных целостных систем; сущности процесса образования, в результате которого человек обретает «образ мира», творит свой собственный образ и овладевает определенным способом своего взаимоотношения с миром природы, обществом и себе подобными. Образовательная система является основанием для построения различных вариантов ее педагогического обеспечения, т.е. тем «исходным основанием», которое определяет образовательный или обучающий характер деятельности. Заметим, что в образовательном процессе, в отличие от обучающего, человек всегда остается субъектом собственной деятельности во всех формах ее проявления. «Если понимать образование как категорию Бытия, то задача человека и его насущная потребность одновременно – это, как подчеркивают ученые, 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 содержанием образования выступает «мир человека», а логика ее функционирования и развития всегда обосновывается и воспроизводится как логика познания, а не как логика обучения.

**Педагог:** В таком случае следует обратить внимание на то, что 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 попытки реанимировать информационно-рецептурные педагогические системы путем механического объединения 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 сближает логику педагогического и образовательного процессов, поскольку создает ситуацию возможного открытия способа получения знания.

**Методолог:** 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 привлечь внимание к тому, что понятие образовательной парадигмы 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: 1) научно-мировоззренческих и ценностных принципов, влияющих на выбор образовательных программ; 2) онтологических и антропологических идей, задающих способы постижения мира и соответствующих им методов познания; 3) способов накопления, перера-

ботки и передачи знания, а также вытекающих из них определенных педагогических методик воспитания и обучения» [13, с. 7–8].

По сути дела парадигма образования связывает 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».

**Педагог:** Если я правильно понимаю, то именно ответы на эти вопросы рождают то или иное понимание образования, которое становится сущностным концептом парадигмы образования.

**Методолог:** Да, так рождается конкретное определение образования как родового признака той или иной парадигмы. Это ощутимо даже на уровне видового отличия разных определений образования. Так, к примеру, одно дело, когда содержание образования сводится к педагогически адаптированным основам наук или трансляции знаний с последующим их закреплением в виде умений и навыков. Совершенно другое, если речь идет о содержании, изоморфном социальному опыту и состоящем из опыта познавательной деятельности, опыта осуществления известных способов деятельности, опыта творческой деятельности, опыта осуществления эмоциональных отношений [14, с. 5–6]. При этом следует учесть и то, что понимание образования этимологически напрямую связано с многозначным корнем – «образ», т.е. образование есть ни что иное, как творение образа.

**Педагог:** С этим трудно не согласиться, и если принять как некоторое концептуальное положение, что соответствующее толкование образования выступает в качестве универсального признака парадигмы, определяющего весь ее характер, то можно также утверждать, что в соответствующих границах парадигм образования рождаются и реализуются педагогические парадигмы. Эти парадигмы находят свою реализацию посредством легимитизации подходов, концепций, принципов формирования содержания и способов организации образовательного процесса, представлений о желательных результатах, в конкретных педагогических системах, моделях, связующих воедино теорию и практику образовательной деятельности и обеспечивающих ту или иную степень соответствия общенаучной парадигмы, парадигмы образования и педагогической парадигмы.

**Методолог:** В целом соглашаясь с таким видением парадигмального подхода, поскольку в данном случае каждый элемент педагогической системы, в рамках соответствующей парадигмы, становится локальным продолжением различных ее уровней, хочу привлечь внимание к вопросу о том, как «оестествить» процесс интеграции человека в культуру. Сам термин несколько непривычен, хотя понятен на фоне утверждения о том, что школа преподносит «расчеловеченные» (по-Зинченко, «ставшие» или «мертвые») знания; как и высшее образование сегодня не является по су-



шеству образованием, поскольку выступает в качестве конвейера по подготовке кадров. По всей вероятности, речь должна идти о человекообразности систем образования, в соответствии с которой необходимо в понимании образования исходить, как минимум, из двух моментов: во-первых, императивом образовательного процесса выступает целостный процесс становления личности, составляющими которого являются: усвоение опыта, воспитание, развитие; во-вторых, содержание образования «учитывает и предметную структуру научного знания, и структуру деятельности, и структуру личности, и логику формирования личности» [15].

Именно с этих позиций хотелось бы сформулировать вопрос к Вам, хотя это вопрос и к себе: допустим, вы стоите на пороге самоопределения в своей профессии педагога. В контексте нашего диалога, чем для Вас является образование, какой смысл вы вкладываете в это понятие?

**Педагог:** Если это в контексте сегодняшнего диалога, то попробую придать своему пониманию форму определения. Исходным моментом здесь выступает представление об образовании как естественном, природно-предзаданном процессе реализации усилия человека стать собственно человеком (М. Мамардашвили). В основе образовательной деятельности лежит бескорыстная теоретическая познавательная установка. Бескорыстная, поскольку это тот «вопрос к культуре», который не знает никакого внешне заданного принудительного побуждающего мотива, а целиком и полностью выражает стремление человека к самосовершенствованию. Вектор образовательной деятельности человека направлен на творение образа мира и своего образа в этом мире. Социокультурным «механизмом» такого образования выступает такое познание познанного, которое позволяет познавать непознанное. С этой точки зрения образование выступает в качестве процесса и результата такого вхождения личности в определенное состояние культуры, которое позволяет установить ее оптимальные взаимоотношения с познаваемым и преобразуемым миром на основе самопознания, самоопределения и самореализации.

**Методолог:** Другими словами, парадигмальными ориентирами выступают природно-предзаданная познавательная потребность человека, которая выступает в качестве основной движущей силы образования как творения образа мира и собственного образа («самостроительство» личности), адекватной этому миру. Следовательно, в основе вашего представления об образовании как вхождения личности в мир культуры лежит утверждение принципа – «развитие через познание, познание как развитие». Образование, таким образом, обретает признаки социокультурного характера, что существенным образом отличается от сложившейся в настоящее время педагогической реальности в высшей школе.

**Педагог:** Именно так, поскольку, если, с одной стороны, парадигмальный подход – это целостное отражение явления во всем многообразии

его сущности, а с другой – образование – это «творение образа», то речь может идти только о социокультурной сущности образования. В таком случае можно согласиться с данной моделью этого типа образования, которая характеризуется: 1) образовательным идеалом, воплощающим представления о жизнеспособной, социально ответственной личности, решающей индивидуальные и социальные проблемы на основе оптимальной интеллектуальной стратегии; 2) содержанием, связывающим знания с социокультурным контекстом его порождения и применения и обеспечивающим актуализацию понимания в системе образовательной деятельности индивида; 3) типом коммуникации, основанной на саморганизующей активности студентов при посредничестве преподавателя в освоении знаний теоретического и инструментального характера, интеллектуальных стратегий и способов деятельности, оптимальных для решения проблем любой сложности; 3) параметрами образования как социального института, которые в состоянии обеспечить динамичное воспроизведение базовых ценностей культуры в индивидах и способах реализации ими социальных связей [16, с. 28].

### **Литература**

1. *Тоффлер А.* Футурошок. СПб.: Лань, 1997.
2. *Зинченко В.П.* Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989.
3. *Занина Л.В.* Научно-методическое обеспечение реформирования педагогического образования 90-х гг. Ростов н/Д: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2001.
4. *Кун Т.* Структура научных революций. М.: Прогресс, 1975.
5. *Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.ucebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2\\_9.htm](http://www.ucebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2_9.htm).
6. *Малинин В.А.* Парадигма образования в контексте общества знаний // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 3 (1).
7. *Кукеев А.И.* Парадигмальный подход в образовании взрослых // Об-

### **References**

1. *Toffler A.* Future Shock. SPb.: Lan, 1997.
2. *Zinchenko V.P.* Education. Mind. Culture // The New pedagogical mind. M: Pedagogy, 1989.
3. *Zanina L.V.* Scientific-methodical support for the reform of 1990s pedagogical education. Rostov-on-Don: Publ.: Rostov State Pedagogical University, 2001.
4. *Kuhn T.* The Structure of scientific revolutions. M.: Progress, 1975.
5. *Kulnevich S.V.* Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education. [Electronic resource]. URL: [http:// www.ucebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2\\_9.htm](http://www.ucebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2_9.htm).
6. *Malinin V.A.* Paradigm of education in the context of the knowledge society // Bulletin of the Nizhniy Novgorod University. N.I. Lobachevsky. 2012. № 1 (3).
7. *Kukuev A.I.* Paradigm approach in adult education // Education. Science.

разование. Наука. Инновации: Южное измерение. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. № 2. С. 25–37.

8. *Зборовский Г.Е.* Метaparадигмальная модель теоретической социологии // Социологические исследования. 2008. № 4. С. 3–15.

9. *Корнетов Г.Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49.

10. *Колесникова И.А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 85–89.

11. *Даутова О.Б.* Идеал и цели образования: образованность как культура ответственности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 83. С. 39–45.

12. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: «Школа-Пресс», 1995.

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

14. *Краевский В.В.* Содержание образования – бег на месте // Педагогика. 2000. № 7.

15. *Леднев В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. С. 95–111.

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

Innovation: The Southern Dimension. Rostov-on-Don: IPO PI SFU. 2007. № 2. P. 25–37.

8. *Zborovsky G.E.* Metaparadigmatic mode of theoretical sociology // Sociological studies. 2008. № 4. P. 3–15.

9. *Cornetov G.B.* Paradigm of basic models of the educational process // Pedagogy. 1999. № 3. P. 43–49.

10. *Kolesnikova I.A.* Pedagogical civilizations and paradigms // Pedagogy. 1995. № 6. P. 85–89.

11. *Dautova O.B.* The Ideal and the objectives of education: accomplishment as a culture of accountability // Proceedings of the Russian state pedagogical University. A.I. Herzen. 2009. № 83. P. 39–45.

12. *Gessen S.I.* Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy. M: «School Press», 1995.

13. *Romanenko I.B.* Educational paradigms in the history of philosophy: thesis. dis. ... doctor of philos. sciences. SPb., 2003.

14. *Kraevsky V.V.* The content of education – running on the spot // Pedagogy. 2000. № 7.

15. *Lednev V.S.* The content of education: essence, structure, prospects. M: «Higher school», 1991. P. 95–111.

16. *Smirnova N.V.* General (secondary) education as a process of social and cultural reproduction: Thesis ... doctor of sociol. sciences. M., 2001.