

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

---

**УДК 101.1:316**



**ТЕНДЕНЦИИ  
ПАРАДИГМАЛЬНОЙ  
ТРАНСФОРМАЦИИ  
ОБРАЗОВАНИЯ  
КАК УСЛОВИЯ  
УДОВЛЕТВОРЕНИЯ  
ОБЩЕСТВЕННОЙ  
ПОТРЕБНОСТИ  
В СУБЪЕКТНОЙ ЛИЧНОСТИ**

**Алексеенко Иван Николаевич**

Кандидат педагогических наук,  
заместитель директора  
по учебно-производственной работе,  
Донской педагогический колледж,  
г. Ростов-на-Дону,  
e-mail: [otdel\\_praktiki\\_dpk@mail.ru](mailto:otdel_praktiki_dpk@mail.ru)

**THE TENDENCIES  
OF PARADIGMATIC  
TRANSFORMATION  
OF EDUCATION  
AS THE CONDITION  
OR SATISFACTION  
OF SOCIAL NEEDS  
IN SUBJECTIVE  
PERSONALITY**

**Alekseenko Ivan N.**

Candidate of Pedagogic Sciences,  
Deputy Director for Training  
and Productive Work,  
Don Pedagogical College,  
Rostov-on-Don,  
e-mail: [otdel\\_praktiki\\_dpk@mail.ru](mailto:otdel_praktiki_dpk@mail.ru)

В статье рассматриваются тенденции парадигмальной трансформации образования как условия удовлетворения общественной потребности в субъектной деятельности. Описаны тенденции парадигмальной трансформации образования. Интеграционная основа изменения профессионального образования рассмотрена в антропологических методологических ориентациях, рассматривающих субъекта деятельности как неисчерпаемого потенциала развития общества, как система, синтезирующая свойства природы, общества и воплощенной в культуре человеческой деятельности.

The tendencies of paradigmatic transformation of education as the condition for satisfaction of social needs in subjective personality are considered in the article. The tendencies of paradigmatic transformation of education are described. Integrative basis of changes in professional training is distinguished in anthropological methodological grasps, discerning the subject of activities as an inexhaustible potential of the society development, as a system synthesizing the qualities of nature and society, embodied in culture of human activity.

**Ключевые слова:** тенденции трансформации образования, динамика общественного развития, направления парадигмального перехода в образовании к субъектности.

**Keywords:** tendencies of transformation of education, dynamics of social development, ways of paradigmatic transition in education to subjectivity.

Современная проблематика состояния образовательной сферы человеческого сообщества в философском дискурсе в той или иной мере связана с пониманием кризисного характера ее нынешнего состояния. Мало кто из исследователей не соглашается с тем, что «наиболее характерной и общепризнанной особенностью современности на рубеже XX–XXI вв. следует признать кризис образования, который приобрел общемировые масштабы и связан с изменением его социокультурной роли» [1].

Именно с этих позиций известный ученый А.С. Запесоцкий, связанный с анализом образовательной проблематики, привлекает внимание к тому, что в условиях становления новой российской действительности «отсутствие ценностных оснований для национально-культурной идентичности, экспансия стандартов западного образа жизни вызвали рост асоциальных и противоправных форм поведения, гипертрофированную ориентацию массового сознания на ценности материального благополучия. Эти явления существенно модифицировали общественное сознание, в основном молодежи, опасно приблизив его к черте духовной патологии» [2, с. 177].

Попытки реформирования образования на ведомственной основе, даже путем изменения правовой основы его организации (закон «Об образовании»), без соответствующего изменения доминирующих в общественном сознании (в том числе и в ее профессиональной части) социокультурных ценностей, как показывает практика, не в состоянии обеспечить глубокое преобразование образования [19]. Успешно срабатывает известный социальный механизм, присущий образованию как сфере жизнедеятельности общества, – самоохранный механизм социальной инертности. С этой точки зрения совершенно не случайно кризис российского образования «вместо ожидаемого перелома в его течении и наступления устойчивого благополучного состояния все более приобретает хронический характер» [3, с. 78].

С этой точки зрения философия образования, ориентирующаяся на образовательный процесс как специфическую форму взаимодействия культуры и становящегося человека, прямо указывает на то, что «вызовы современности, связанные с ними тенденции культуры, объективные процессы, связанные с формированием новой культурной

идентичности, и, наконец, потребности развития проинновационных, креативно ориентированных направлений в обучении в совокупности требуют соответствия образовательной деятельности новому социально-педагогическому идеалу...» [4, с. 25–27].

Педагогический идеал, оформленный теоретическим знанием, отражает социальный запрос общества и задает социальный смысл самой педагогике, реализуясь в педагогической реальности. С этой позиции вполне возможно принять точку зрения, в соответствии с которой циклический процесс смены «доминирующего идеала» составляет собственно всю историю педагогики. Другими словами, «возникает вопрос о методологии и практике формирования новых моделей и парадигм образования, в которых могли бы быть разрешены возникающие эволюционные противоречия между обществом и образованием...» [5, с. 67].

Следовательно, речь идет о содержательно-сущностном преобразовании образования как некоторой целостности, адекватной целостности человека, воплощаемой в его сущностных силах [18]. Это, в свою очередь, означает понимание того, что:

– во-первых, «осознание и констатация кризисной ситуации в образовании приводит к попыткам поиска путей его развития в новой парадигмальной форме, которая должна иметь наибольшие эвристические и продуктивные возможности в модернизационных изменениях как теории, так и практики» [6, с. 4];

– во-вторых, если «преодоление кризиса возможно лишь на пути смены парадигмальных основ образования...», то при этом следует *«...учитывать, что прогрессивная педагогическая мысль всегда развивалась в направлении от человека к миру ценностей и от мира ценностей – к человеку»* (выделено нами. – И.А.). Подобное соединение антропологического и аксиологического подходов позволяет с широких философских позиций определить парадигму решения наиболее актуальных на сегодняшний день педагогических проблем» [7, с. 138].

На это же в своей работе «Диалоги о высшем образовании...» обращают внимание Г.И. Герасимов и А.В. Лубский, которые характеризуют парадигмальный поворот в исследовании образования в качестве назревшей потребности.

По мнению авторов, такое явление стало своеобразным следствием запаздывания в разработке критериальных оснований методологического характера, опирающихся на понимание необходимости перехода от принципов энциклопедизма и теоретизма, на которых базировалась наука об образовании, к принципам методологизма, фундаментализма

как стратегическим ориентирам в развитии образования, дополненным принципами когнитивной целостности и гуманитарности, способствующих решению проблемы креативности и субъектности становящейся личности в образовательном пространстве [8, с. 10–17].

Соглашаясь в целом с тем, что эпохальная образовательная парадигма сопряжена с ответом на вопрос о целях образовательного процесса, следует отметить и то, что в первую очередь она должна бы быть обращена к ответу на вопрос: «обучать и воспитывать», что процессуально сохраняет субъект-объектные начала во взаимодействии становящейся личности с образовательной средой, или обеспечить деятельностно-системный принцип субъект-субъектного взаимодействия и создать условия для развертывания сущностных сил человека в процессе его «самостроительства»? Суть ответа следует искать, как уже говорилось выше, в принципиально иной доминанте содержания образования, исходящего из понимания человека как находящегося в процессе становления целостного субъекта, где цель – формирование человека, способного к продуктивному диалогу с природой, социумом, культурному созиданию [9, с. 14–15].

С этой точки зрения в парадигмальном обосновании принципов организации образовательного процесса следует исходить из того, что «...каждый человек уже предопределен формой культуры, которая создана до него. Но достижение высших форм объективного духа осуществляется благодаря развивающейся субъективной духовности. Их соединение достигается в образовании и благодаря образованию» [10, с. 489].

В трансформируемом пространстве российского образования все большее место занимают парадигмальные подходы, связанные с пониманием социокультурной природы образования, в рамках которых «образование в качестве технологии передачи и усвоения опыта принимает на себя основные функции культуры по воспроизводству смыслов, ценностей, значений в особом, практически ориентированном формировании человека как духовного и социального существа». С этих позиций образование выступает в качестве «фактора, обеспечивающего освоение и преобразование культуры современного мира в ее историческом измерении, образование личности, способной к культурному творчеству, воздействию на формирование нового типа взаимоотношений людей, наций, государств, основанных на толерантности, уважении, благожелательности» [11].

Отличительным признаком парадигмального подхода, в основании которого лежит понимание социокультурной сущности образования в любой его разновидности, выступает то, что оно связано:

– во-первых, с созданием условий становления субъективной составляющей целостного человека, то есть становлением «человеческого в человеке» [12, с. 324];

– во-вторых, с пониманием «образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни...», направленностью «учения на овладение основами человеческой культуры и в том числе компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и так далее; учение в течение всей жизни)» [13, с. 43–44];

– в-третьих, с возможностью сознательного преодоления личностью рамок, установленных на основе стандартов и образцов, путем приоритета в образовательном движении «...не только знаниям, а в первую очередь ценностям, формированию фундаментальных основ, позволяющих человеку решать мировоззренческие задачи, осуществлять нравственный, правовой и идеологический выбор, ориентироваться в современной социокультурной ситуации» [14, с. 20–21].

Квинтэссенцию такого парадигмального подхода может передать обоснование образовательной стратегии, формируемой на основе представления о философско-антропологической сущности человека, включающей «соматический эссенциализм – стратегии природосообразного образования, социологический эссенциализм – стратегии социального образования, психический эссенциализм – стратегии психического развития индивидов, спиритуалистический эссенциализм – стратегии духовного образования, интегративный эссенциализм – стратегии формирования целостного человека» [15, с. 27–29].

Очевидно, что общим моментом философской, педагогической и психологической интерпретации социокультурного подхода является, с одной стороны, понимание того, что «человек не сразу становится личностью, так как личность появляется только тогда, когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, которые заданы той культурой, в лоне которой он просыпается к человеческой жизни и человеческой деятельности»; с другой – утверждение того, что культурно-антропологическое начало, связующее целостность культуры и стремление к целостности как сущностной черты становящейся личности – есть начало образовательного процесса в его современном понимании. Это обстоятельство позволяет прийти к выводу о том, что ведущая парадигма, во многом определяющая трансформационные процессы раз-

вития образования в соответствии с новыми потребностями, определяющими развитие общества, носит ярко выраженную антропологическую ориентацию.

В иерархии парадигм, по мнению ряда исследователей, она приобретает научный статус культурной парадигмы образования, которая, выступая в форме рефлексии культуры, отражающей ее целостность, интерпретирует гуманистическую ориентированность культуры на человека и определяет сущность и характер образовательных парадигм как парадигм более частного порядка [16, с. 17–21].

На этом основании делается вывод о становлении на рубеже XX–XXI вв. антропоориентированной культурной парадигмы образования, нацеленной на формирование ценностно-смыслового содержания образования, определяющего аксиологическую, познавательную, оценочную, практико-ориентирующую, рефлексирующую функции, направленные на воспроизводство в образовании человека культурного как субъекта, познающего себя в мире, выступающего не только носителем, но и создателем культурных ценностей, который выступает новым идеалом и конечным результатом образования.

Культурная парадигма в полной мере воплощает природное единство культуры как пространства жизнедеятельности человека, его «вторую природу», и образования как способа интеграции в это пространство. Понимание этого посыла методологического порядка позволяет обозначить один из основных принципов проектирования новых образовательных систем, заключающийся в том, что «являясь структурным и содержательным компонентом культуры, образование призвано сохранять конгруэнтность культуре, что больше учитывается в культууроориентированной парадигме, нацеленной на постижение духовных смыслов» [17, с. 22].

В то же время культурная парадигма нацелена на сохранение сущностного взаимодействия культурных оснований и поиска способов их педагогического воплощения, поскольку «системы культуры являются целостными структурами, а педагогические концепции представляют собой один из компонентов этой целостности. И на этой основе развивается культурная парадигма воспитания и образования».

Учитывая, что в образовательной сфере можно выделить как минимум две доминирующие тенденции формирования педагогических концепций, следует обратить внимание и на то, что именно культурная парадигма образования позволяет органично объединить социоцентристскую и антропоцентристскую модели образования и снять издержки каждой из них. Она может стать методологическим ориенти-

ром реформирования образования, концептуальные границы которой будут определяться системным соответствием:

- сущности образования в целом (его функциям, целям, приоритетам), а также его отечественной специфике;
- природе и специфическим функциям гуманитарного образования;
- отечественной культуре, образовательные потенциалы которой и должны быть максимально полно востребованы в рамках данной концепции.

Исходя из общих концептуальных установок антропоориентированной культурной парадигмы образования, можно обозначить основные направления парадигмального перехода в образовании, среди которых:

- в рамках новой парадигмы формируются условия, содействующие рефлексивному освоению субъектами мира культуры и их собственному становлению в образовательном процессе;
- отказ от знаниецентризма в образовательной деятельности, опора на идеи культурно-, природо- и социосообразности образовательной системы;
- рассмотрение образования как процесса, направленного на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности;
- ориентация на культуру, которая является сущностным компонентом жизнедеятельности человека, присутствует во всех сферах его деятельности.

Таким образом, парадигмальный переход образования к освоению антропоориентированной культурной парадигмы представляет собой один из ведущих факторов, обеспечивающих условия формирования субъектной личности в качестве системного принципа организации образовательной сферы жизнедеятельности общества.

### Литература

1. Бодрова Е.В., Никитина С.Б. Кризис системы образования. Поиск новой парадигмы образования на рубеже XX–XXI вв. URL: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru> (дата обращения: 21.12.2011).
2. Запесоцкий А.С. Образование и духовная безопасность общества // Образование: Философия, культурология, политика. М., 2003.

### References

1. Bodrova E.V., Nikitina S.B. Krizis sistemy obrazovaniya. Poisk novoy paradigmy obrazovaniya na rubezhe XX–XXI vv. URL: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru> (data obrashcheniya: 21.12.2011).
2. Zapesockiy A.S. Obrazovanie i dukhovnaya bezopasnost' obshchestva / Obrazovanie: Filosofiya, kul'turologiya, politika. M., 2003.

3. *Карманова Д.А.* Кризис российского высшего образования: к проблеме аспектизации // *Лабиринт*. 2012. № 1.
4. *Руденко В.А.* Проблемы модернизации российского образования // *Теория и практика общественного развития*. 2010. № 1. С. 25–27.
5. *Урсул А.Д., Урсул Т.А.* Эволюционные парадигмы и модели образования XXI в. // *НВ: Педагогика и просвещение*. 2012. № 1.
6. *Агапова Н.Г.* Парадигмальные ориентации и модели современного образования в контексте философии культуры : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2009. С. 4.
7. *Аскарова Г.Б.* Парадигмальные основания современного образования // *Высшее образование в России*. 2011. № 1. С. 138.
8. *Герасимов Г.И., Лубский А.В.* Диалоги о высшем образовании: парадигмальный подход и познавательноразвивающая парадигма образования. Ростов н/Д., 2014. С. 10–17.
9. *Абдрафикова А.Р.* Развитие гуманистической парадигмы и ее проявление в системе высшего педагогического образования в IV четверти XX в. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2005.
10. *Жукова О.А.* Диалогический потенциал культурологического знания и компетентностная модель современного образования // *Диалог культур в условиях глобализации : материалы XII Междунар. Лихачевских науч. чтений*. Санкт-Петербург, 17–18 мая 2012 г. СПб., 2012. Т. 1.
11. *Васильева Е.Н.* Инновационная парадигма российского социокультурного образования XXI в. : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Тюмень, 2007. 44 с.
12. *Степанчук О.А.* Гуманитарно-антропологическая парадигма современного образования // *Теоретические и методологические проблемы современного образования : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф.* Москва, 30–31 декабря 2011 г. М., 2011.
13. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. М., 2008.
14. *Лига М.Б.* Основные направления изменения качества жизни под воздействием
3. *Karmanova D.A.* Krizis rossiyskogo vysshego obrazovaniya: k probleme aspektizatsii // *Labirint*. 2012. № 1.
4. *Rudenko V.A.* Problemy modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2010. № 1. S. 25–27.
5. *Ursul A.D., Ursul T.A.* Evolyucionnyye paradigmy i modeli obrazovaniya XXI v. // *NB: Pedagogika i prosveshchenie*. 2012. № 1.
6. *Agapova N.G.* Paradigmal'nye orientatsii i modeli sovremennogo obrazovaniya v kontekste filosofii kul'tury : avto-ref. dis. ... d-ra filoz. nauk. SPb., 2009.
7. *Askarova G.B.* Paradigmal'nye osnovaniya sovremennogo obrazovaniya // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2011. № 1.
8. *Gerasimov G.I., Lubskiy A.V.* Dialogi o vysshem obrazovanii: paradigmal'nyy podkhod i poznavatel'no-razvivayushchaya paradigma obrazovaniya. Rostov n/D., 2014. S. 10–17.
9. *Abdrafikova A.R.* Razvitie gumanisticheskoy paradigmy i ee proyavlenie v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v IV chetverti XX v. : avto-ref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2005.
10. *Zhukova O.A.* Dialogicheskiy potencial kul'turologicheskogo znaniya i kompetentnostnaya model' sovremennogo obrazovaniya // *Dialog kul'tur v usloviyakh globalizatsii : materialy XII Mezhdunar. Lihachevskikh nauch. chteniy*. Sankt-Peterburg, 17–18 maya 2012 g. SPb., 2012. T. 1.
11. *Vasil'eva E.N.* Innovatsionnaya paradigma rossiyskogo sociokul'turnogo obrazovaniya XXI v. : avto-ref. dis. ... d-ra sociol. nauk. Tyumen', 2007. 44 s.
12. *Stepanchuk O.A.* Gumanitarno-antropologicheskaya paradigma sovremennogo obrazovaniya // *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya : materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Moskva, 30–31 dekabrya 2011 g. M., 2011.
13. *Novikov A.M.* Postindustrial'noe obrazovanie. M., 2008.
14. *Liga M.B.* Osnovnyye napravleniya izmeneniya kachestva zhizni pod vozdeystviem reformirovaniya sistemy obrazovaniya // *Pe-*



вием реформирования системы образования // Педагог: наука, технология, практика. 2006. № 1–2.

15. *Степанова И.Н.* Философско-антропологические парадигмы и их роль в развитии образования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Омск, 2006.

16. *Эмих Н.А.* Становление культурной парадигмы российского высшего образования в условиях евроазиатской интеграции : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Чита, 2015.

17. *Ирхен И.И.* Российское образование в сфере культуры и искусства: глобальные и региональные измерения : автореф. дис. ... д-ра культурол. наук. М., 2012.

18. *Воденко К.В.* Институциональные аспекты взаимодействия субъектов социально-трудовых отношений и развитие системы современного высшего образования в России // Гуманитарий Юга России. 2016. № 2. С. 66–77.

19. *Воденко К.В., Черных С.С.* Диверсификация роли института высшего образования в процессе воспроизводства и концентрации социального капитала // Гуманитарий Юга России. 2015. № 4. С. 165–172.

dagog: nauka, tekhnologiya, praktika. 2006. № 1–2.

15. *Stepanova I.N.* Filosofsko-antropologicheskie paradigmy i ikh rol' v razvitií obrazovaniya : avtoref. dis. ... d-ra filос. nauk. Omsk, 2006.

16. *Emikh N.A.* Stanovlenie kul'turnoy paradigmy rossiyskogo vysshego obrazovaniya v usloviyakh evroaziatskoy integracii : avtoref. dis. ... d-ra filос. nauk. Chita, 2015.

17. *Irkhen I.I.* Rossiyskoe obrazovanie v sfere kul'tury i iskusstva: global'nye i regional'nye izmereniya : avtoref. dis. ... d-ra kul'turoл. nauk. M., 2012.

18. *Vodenko K.V.* Institucional'nye aspekty vzaimodeystviya sub'ektov social'no-trudovykh otnosheniy i razvitie sistemy sovremennogo vysshego obrazovaniya v Rossii // Gumanitarii Yuga Rossii. 2016. № 2. S. 66–77.

19. *Vodenko K.V., Chernyh S.S.* Diversifikaciya roli instituta vysshego obrazovaniya v processe vosproizvodstva i koncentracii social'nogo kapitala // Gumanitarii Yuga Rossii. 2015. № 4. S. 165–172.