

Герасимов Георгий Иванович

доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры социологии,
политологии и права
ИППК Южного федерального университета
dom-hors@mail.ru

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПЛЮРАЛИЗМ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КРИЗИСА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация:

В статье, посвященной проблемам современного образования, автором отмечается, что характеристикой новой парадигмы знания будет не просто беспрецедентность открытия, а новизна научного понимания «взгляда» на решения разрешимой проблемы. Новая же парадигма образования, по его мнению, должна строиться в соответствии с синергетическими универсалами, отражающими целый ряд основополагающих принципов.

Ключевые слова:

парадигма, фундаментальный закон, знание, образование, исследовательский поиск, культура личности.

Gerasimov Georgy Ivanovich

Doctor of Philosophy, Professor,
Professor of Sociology, Political Science and Law,
Training Institute of
Southern Federal University
dom-hors@mail.ru

PARADIGMATIC PLURALISM AS A MANIFESTATION OF THE CRISIS EDUCATION

Summary:

In an article on the problems of modern education, the author notes that the characteristic of the new paradigm of knowledge is not just an unprecedented discovery, and the novelty of the scientific understanding of the "look" for solutions is solvable problem. The new paradigm of education is, in his opinion, should be done in accordance with the synergistical supermarkets, reflecting a number of underlying principles.

Keywords:

paradigm, the fundamental law, knowledge, education, research search culture of personality.

Опираясь на понимание того факта, что углубление противоречий есть свидетельство неспособности системы образования, реализующей определенный тип образовательной практики в соответствующей образовательной парадигме, к разрешению этих противоречий, можно прийти к выводу о необходимости смены господствующего типа образовательной практики.

Дело в том, что 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. Постановка ряда проблем и отсутствие их решения в рамках действующей 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.

Если говорить о парадигмальном подходе к анализу состояния нынешней образовательной действительности, то он позволяет выделить несколько системных оснований, характеризующих, в первую очередь, соответствующий образовательный идеал и способ его реализации в культуре, воплощаемый в конкретных педагогических системах.

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» [1, 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 (писаные и неписаные), определяет границы и подсказывает как вести себя в пределах этих границ для достижения успеха [2, р. 32].

Таким образом, определяется система взглядов некоторой группы ученых на постановку и способы разрешения ряда проблем. Тесная связанность данного понятия с персоналиями ученых выражается в следующем: «...парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества, и, наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих парадигму» [3, с.

65]. Следовательно, парадигма не может существовать без группы ученых, ее признающих и формирующих свою деятельность в определенных парадигмальных рамках.

Парадигмальными рамками выступает тот план деятельности, который дают парадигма, совокупность данных и направления, существенные для реализации плана. Сама же деятельность направлена на все более тесное соответствие теории и природы друг другу. При этом если понимать парадигму как систему взглядов группы ученых, основанных на признанных всеми научных достижениях, которые предоставляют образцы проблем и их решений, то становится понятным утверждение Куна о том, что «...парадигма управляет не областью исследования, а группой ученых-исследователей» [4, с. 226]. Так как фундаментальный закон отражает действительность и определяет возможные пути развития рассматриваемой ситуации, то влиять непосредственно на ученых он не может. В то время как система взглядов становится для каждого ученого личным фактором, направляющим его деятельность.

При этом деятельность направлена на решение конкретных задач в рамках парадигмы, причем парадигма в этом случае предполагает возможность успешного разрешения проблемы с помощью теорий и методов, собственных парадигме. Соответственно, теории и методы следуют из основополагающих законов, а посылка к успешному разрешению исследовательского поиска – в самом убеждении ученого в верности своей системы взглядов на проблему. И именно когда исследователь подвергает переоценке свою систему взглядов, из-за неразрешимости поставленной задачи и/или несоответствия полученных результатов выдвинутой теории, начинается переход от одной парадигмы к созданию другой или переосмыслению уже действующей. Смена парадигм – способов постановки проблем и методов исследования, подразумевает, ни много не мало, научную революцию.

Следовательно, характеристикой новой парадигмы будет не просто беспрецедентность открытия, а новизна научного понимания, «взгляда» на решение ранее не разрешимой 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.

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]. Но последние свойства парадигмы проявляются, если она признана в научном сообществе и получила хотя бы небольшую группу ученых, ее развивающих. И в этом случае проявляется еще одна характеристика парадигмы. «Достигнув однажды статуса парадигмы, научная теория объявляется недействительной только в том случае, если альтернативный вариант пригоден к тому, чтобы занять ее место...» [6, с. 238].

Следует заметить, что парадигмы являются несоизмеримыми явлениями, так как они раскрывают чаще свойства одного и того же явления с различных, недоступных другой парадигме сторон. С этой точки зрения возможно 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.

В дальнейшей своей работе Т. Кун конкретизирует понятие о парадигме как о дисциплинарной матрице, замечая при этом, что первое понятие получило свое собственное направление развития. А в дисциплинарную матрицу он включает:

1) *символические обобщения* (типа второго закона Ньютона, закона Ома, закона Джоуля–Ленца и т.д.);

2) *концептуальные модели* (общие утверждения);

3) *ценностные установки*, принятые в научном сообществе и проявляющие себя при выборе направлений исследования, при оценке полученных результатов и состояния науки в целом;

4) *образцы решений* конкретных задач и проблем.

Дисциплинарная матрица позволяет лучше понять структуру внутреннего строения парадигмы. Структуризация парадигм явлена и другим образом, позволяющим уточнить социальный механизм их смены. При этом предлагается разделять каждую парадигму на несколько поясов (зон):

– наследственное ядро, которое отражает кумулятивно накопленные элементы давно ушедших парадигм;

– оправдавшую часть сменяемой парадигмы; фундаментальные основы новой парадигмы, которые затем войдут в состав наследственного генотипа;
– переходящую часть этой парадигмы, которая подлечит замене на следующем витке спирали научного познания [7, с. 3–17].

Другими словами, здесь прорисовывается *социокультурный* механизм смены парадигм, который дает возможность его реализации на основе эволюции социальных практик.

Между тем существуют попытки обогатить этот подход делением по степени значимости (либо предметного соподчинения) самого явления, попадающего в круг исследовательского поиска. Так предлагается подразделять парадигмы на:

1) *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;

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

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

Что касается *общенаучной парадигмы*, 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*. Именно в этом ключе выдержано, к примеру, рассуждение академика РАО Л.П. Буевой, которая пишет: «Козэволюция природных, социальных и культурных систем должна сменить парадигму «господства» человека над природой, обществом и самим собой, в отношении же между людьми, сообществами, группами, этносами и т.п. должна возобладать культура диалога и согласия, согласования разнообразных интересов, терпимости к плюрализму ценностей, но отнюдь не всеядности и нравственного хаоса. Таково одно из важнейших направлений адекватной XX веку философии образования и культуры» [8, с. 14]. И так в качестве отправного момента здесь выбрано такое основание, как коэволюционное восприятие мира.

По мнению же К.К. Колина, новая парадигма образования должна строиться в соответствии с синергетическими универсалиями, опирающимися на следующие принципы [9, с. 48]:

– *системности* – являющийся ключевым для понимания всех природных и социальных процессов;

– *неопределенности и случайности* – позволяющий понять сущность процессов самоорганизации и саморазвития в природе и обществе;

– *информационной первоосновы организованной материи* – способствующий познанию не только природы живого вещества, но также законов эволюции неживой природы; постичь сущность феномена сознания.

Рассуждая с позиции становления новой цивилизационной цели – «образовательная система в следующем веке должна претерпеть трансформации, связанные с адаптацией к тому будущему, в котором в качестве аттрактора выступает устойчивое развитие...» [10, с. 128], А.Д. Урсул в качестве новой парадигмы образования рассматривает модель, основными характеристиками которой является *открытость по отношению к будущему, непрерывность, перспективность развития*. Ноосферно-синергетическая ориентация устойчивого развития, положенная в основу парадигмального подхода, дает возможность простроить образование, способное «...кардинально изменить сознание людей на протяжении нескольких поколений, сформировать новые общецивилизационные ценности, которые во многом опровергают сложившиеся стереотипы мышления людей индустриального и постиндустриального общества» [11, с. 438].

Методологической основой предлагаемой парадигмы *инновационного образования* является переориентация ценностных оснований в содержании образовательных систем на фундаментальный научный инструментарий гуманистического характера. Авторы определяют инновационное образование как систему, способствующую развитию способностей адаптироваться в новых условиях [12, с. 13–28]. Отметим, что в этой новой парадигме, получившей широкое признание в зарубежной высшей школе, самое главное место отводится аналитическим навыкам, умениям искать и находить информацию, облекать вопросы в четкую форму, формулировать проверяемые гипотезы, выстраивать данные в определенном порядке и оценивать их [13, с. 30].

Таким образом, можно говорить об освоении в образовательном пространстве ценностей новой философии образования, определяющей основы новой образовательной парадигмы.

Она формируется под существенным воздействием, которое оказывают изменяющиеся ориентации человечества, выявляющие новые системы ценностей и жизненных смыслов.

Если не вдаваться в дальнейший подробный анализ истоков и причин, породивших кризисное состояние образования и потребность парадигмального перехода, то следует обозначить преобразования, оформившиеся в образовательной действительности в 90-е гг., которые могут быть рассмотрены в качестве выяснения степени распространенности *частной (собственно образовательной) парадигмы*, 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* (выделено нами. – Г.Г.). Это будет сменой парадигмы (то есть совокупности теоретических принципов, всей картины педагогической деятельности), как это имело место, например, в физике при переходе от лапласовской, то есть жестко детерминированной, к вероятностной концепции бытия» [14, с. 118].

Однако частная парадигма как раз и может зарождаться в виде оправдавших себя в педагогической действительности новационных прорывов, обеспечивающих размывание основ господствующей парадигмы. 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.

Вот почему так важно обозначить основные тенденции, проявившиеся в период реформирования образовательной практики. Среди них исследователи называют следующие:

- целью образования все больше рассматривалось не простое усвоение знаний, а воспитание деятельных (интеллектуальных и духовных) способностей личности;
- в содержании образования более полноценно выступал уровень развития личности как интегральный результат ее взаимодействия с содержанием обучения;
- изменения претерпевала позиция образующейся личности: из пассивной, обучаемой, потребительской она менялась на позицию активную, исследовательскую, продуктивную;
- система профессионального образования обращалась к значимости воспитания индивидуальности будущего специалиста на основе становления его профессиональной культуры и т.д. [15, с. 22].

Следовательно, с точки зрения синтеза теоретического педагогического сознания и трансформирующейся образовательной действительности, в основу частного уровня парадигмального подхода к реформированию системы образования могут быть положены следующие положения.

Во-первых, рассмотрение образования как сферы производства духовного и интеллектуального потенциала по наращиванию «человеческого капитала», необходимого для решения социально-экономических проблем, сменяется на рассмотрение образования, как сферы прежде всего духовной жизни, решения проблем саморазвития, личностного роста и творческой самореализации.

В связи с этим напомним, что сущность понятия «образование» была и остается ключевым для любого периода истории человечества. Оно указывало на механизм и одновременно среду, которые «ответственны» за становление, возвращение и самопорождение личности, развитие человека и человечества в их единении. Именно это имел в виду Гегель, когда, определяя образованность как «то, благодаря чему индивид обладает значимостью и действительностью», писал, что индивидуальность «насколько она образована, настолько она действительна и располагает силой» [16, т. 4, с. 263]. Развитие личности, ее образование, по мнению многих социологов, станет основным смыслоопределяющим фактором, благодаря которому социокультурная среда может быть источником постоянного духовного обогащения и полем для самоопределения, саморазвития и самореализации личности.

Во-вторых, ориентация преобразовательных усилий все более учитывает, что «*социальная востребованность образования как результата и социальный статус образованности как качественной личностной характеристики* (выделено нами. – Г.Г.) все активней влияют на уровень и мотивацию такой включенности образовательной деятельности в жизненный сценарий индивида, которая задается внешней по отношению к системе образования социальностью» [17], но реализуется в виде *развивающейся культуры личности*. Она становится

не только своеобразным императивом взаимодействия личности и общества, но и предметом образовательных усилий всех уровней системы образования. В свою очередь, развивающаяся культура личности преобразует социальность, обеспечивая направленность и динамику развития личности.

Интеграция первого и второго положения в поле реальных образовательных отношений порождает объективную необходимость поиска условий, при которых *образовательный процесс становится столь же непрерывным как непрерывно само развитие личности.*

На уровне *частной, то есть собственно образовательной парадигмы*, в философии образования наиболее остро возникает проблема критериев определения и дифференциации парадигм. Именно эта проблема, а точнее сказать, ее нерешенность, создает ситуацию разноразрядности 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.

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» [18], 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*» [19].

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» [20, 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, то есть 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*» [21, с. 86–89].

Совершенно ясно, что если в первом случае (Г.Б. Корнетов) парадигма определяется исходя из одного представления о предмете педагогики – «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, то есть 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.

К примеру, перечисляя «три кита», на которых, в том или ином виде и с той или иной степенью постоянства, основывается западная педагогика, В.Я. Пилиповский выделяет: *традиционалистскую идеологию в теории обучения, рационалистическую модель школы и процесса обучения и, наконец, феноменологическое направление* [22, с. 107–112]. Отметим изначально заложенную некорректность сравнительного анализа: «идеология», «модель», «направление»?! На наш взгляд, каждая из парадигм имманентно содержит все три названные поня-

тия, поскольку они отличаются по своей сущности, взаимодополняя друг друга в рамках единой парадигмы.

Между тем в дальнейших рассуждениях В.Я. Пилиповского речь идет уже о рядоположенных парадигмах. Он отмечает, что в традиционалистской, точнее, в традиционалистско-консервативной парадигме процесс образования определяется скорее как путь усвоения академических знаний, исходя из тезиса о том, что фундаментально поставленное общее образование наилучшим образом адаптирует индивида в качестве гражданина демократического общества. Лейтмотив рационалистической парадигмы — манипулятивный контроль за усвоением знаний и формирование поведенческого репертуара, сигнализирующего о таком усвоении.

Сторонники так называемого гуманистического образования, составляющего своеобразное «ядро» феноменологической парадигмы, проявляют внимание к интеллектуальному развитию, подготовке учащихся к адаптации в мире труда, к формированию у них гражданского самосознания, опираясь при этом на то, что ведущая роль отводится «психосоциальным интересам, ограниченным индивидуальными нуждами и межличностными отношениями».

Есть и весьма экзотический способ определения педагогической парадигмы как стандартного набора педагогических установок и стереотипов, так сказать «метастереотипа», который обеспечивает целостность деятельности учителя за счет «приоритетной концентрации не на всех (в том числе взаимоисключающих), а на каких-либо определенных целях, задачах и направлениях» [23, с. 120–124]. И.С. Сергеев называет пять, наиболее распространенных в российской педагогической действительности парадигм. Среди них:

– *«зуновская» парадигма*. Основной стереотип: главная деятельность школы – передача знаний; главная деятельность школьника – получение знаний. Отсюда вытекает: хороший учитель – это тот, который «много дает»;

– *когнитивная парадигма*. В этой парадигме созданы практически все концепции развивающего обучения. Основной стереотип: главное в человеке – мышление; высшая форма мышления – научно-теоретическая; следовательно, высшее призвание школы – развивать научно-теоретическое (абстрактно-логическое) мышление. Объем «зунов» в данном случае принципиальной роли не играет, главное – обучение на высоком уровне сложности заданий;

– *гуманистическая парадигма*. Основной стереотип: ребенок сам знает (чувствует), что ему нужно, поэтому задача учителя – не «формировать», а «поддерживать», не «развивать», а «содействовать». Эта парадигма в своей совершенной форме превращает педагогический процесс в своеобразное совместное блуждание взрослого и ребенка по лабиринтам проблем и потребностей последнего;

– *прагматическая парадигма* – своеобразный «продукт вырождения» гуманистической парадигмы в результате ее столкновения с социально-экономической действительностью России, и в особенности Москвы. Основной стереотип: хорошо только то обучение и воспитание, которое принесет ребенку реальную (материальную или социально-статусную) пользу в будущей жизни;

– *парадигма здравого смысла*, имеющая в своей основе непредвзятый взгляд на вещи и наиболее мудрые традиции «народной педагогики» России. Основной стереотип данной парадигмы: центральным и всеобъемлющим педагогическим процессом является воспитание; образование, обучение и развитие – лишь составные части и средства воспитания. В рамках этой парадигмы продолжает совершенствоваться педагогическая деятельность.

Конечно же, в каждой из приводимых теоретических реконструкций образовательной практики есть очень точно подмеченные характерные черты, позволяющие говорить о типически разных педагогических практиках, включающих педагогические системы и, адекватную им, педагогическую деятельность. И подобная теоретическая рефлексия дает богатейшую пищу для размышлений по поводу состояния и перспектив развития образования. Речь не об этом. Речь идет о границах или рамочных условиях содержательного применения собственно парадигмального подхода к анализу образования.

Именно с этой точки зрения, на наш взгляд, есть смысл определиться с понятиями, хотя бы в первом приближении. Это тем более важно в период кризисного состояния образования, которое характеризуется весьма сложной конфигурацией переплетения различных парадигм в образовательном пространстве. Нельзя допустить, как это наблюдается на практике, чтобы в условиях реального парадигмального плюрализма, частичное псевдоинновационное формотворчество вытесняло на периферию образовательной политики действительную смену господствующей образовательной парадигмы.

Если исходить из этих уточнений, то к попыткам определиться с образовательными парадигмами можно отнести подход, предлагаемый Х.Г. Тхагапсоевым, в котором речь идет о трех парадигмальных вариантах образования: *консервативно-просвещенческом, либерально-*

рационалистическом, гуманистическо-феноменологическом [24]. Подчеркивая, что в реальной практике сосуществуют все три типа образования, автор предлагает компромиссную (?) *проективно-эстетическую* парадигму, «поскольку она объединяет позитивные особенности всех трех вариантов – позиции и принципы гуманистической психологии, практическую ориентированность знания и его укорененность в культуре. Дидактические принципы проективно-эстетической парадигмы также несут компромисс указанных вариантов, дополняя их идеями интегративности, метапредметности и кросскультурности системы» [25].

В другом подходе внимание сосредоточено преимущественно на анализе возможностей инновационно-перспективных парадигмальных направлений, рождающихся в качестве попыток преодоления кризисного состояния института образования, вызывающие его дисфункции. В первую очередь, это подход, предлагаемый в работах Н.С. Розова, который отмечает проектные возможности *либерально-рационалистической, культурно-центрической и глобально-исторической парадигмальных* составляющих преобразовательного движения [26, с. 43–63].

Естественно, что разные парадигмы предопределяют разные пути трансформации образования. Так, в концепции, предлагаемой Н.С. Розовым, перспективы развития образования связываются, в первую очередь, с философско-педагогической платформой, представленной «...глобальным масштабом анализа,...острым чувством исторического времени. Осознанием роли образования в идущих общецивилизационных кризисах и сдвигах» [27, с. 51]. При этом предпочтения отдаются именно глобально-исторической парадигме.

Х.Г. Тхагапсоев связывает смену действующей парадигмы «просвещенческого» образования, вступающую в явное противоречие с вызовами времени, парадигмой образования культуротворческого типа. Именно оно способно разрешить нарастающее противоречие между исторически формирующейся потребностью в личности нового типа и способностью систем образования заложить интеллектуально-культурный потенциал развития такой личности.

Другое дело, что следует отметить идентичность позиций практически всех исследователей по поводу того, что выход из кризиса возможен только путем смены господствующей парадигмы, а не через частичное ее усовершенствование. Отсюда сомнительной выглядит попытка найти «компромиссную» парадигму. Хотя, опираясь на понимание «ядерного» строения парадигмы («наследственное ядро», «оправдавшая часть», «сменяемая часть»), вполне возможно проектировать стратегии и механизмы смены парадигм.

На наш взгляд, столь же малоубедительны и попытки определения рамок парадигмального подхода с опорой на образовательные ценности. Они лишь частично решают проблему выбора оснований развития образования. Более полные возможности дает такой анализ перспектив развития, в основе которого лежат современные представления о Мире, Человеке и Способе их восхождения к Гармонии, поскольку только такой путь является созидательным для человечества [28, с. 82–87]. Он позволяет сопоставить и определить меру соответствия между ним и парадигмами образования. С этих позиций и следует обратиться к происходящей в науке смене представлений мировоззренческого характера («механистическая», «диалектическая», «синергетическая»), определяющей и соответствующую смену парадигм образования, сопоставляя их с происходящими трансформациями образовательной действительности.

Предварительно напомнив, что образовательная парадигма, в снятом виде, несет в себе определенную общенаучную парадигму, определяющую ее характер, укажем на наиболее близкий нашему пониманию подход к ее определению. «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» [29, 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.

Наиболее полное воплощение оптимальности всех пересечений парадигм, концепций, моделей представляет собой образовательный процесс, связующее начало всех элементов любой педагогической системы. Он, по свидетельству К. Манхейма, воспроизводит не просто знания о мире, но и способы интерпретации мира [30, с. 11–17]. Это чрезвычайно важное обстоятельство, которое следует учитывать при проектировании педагогических систем, поскольку воспроизводство присвоенных способов познания и интерпретации мира, в совокупности со способами его преобразования, сформированными на основе индивидуального опыта, непосредственно влияет на воспроизводство всей сферы социокультурных взаимодействий. В этом и проявляется неприменимое значение образования как такового.

Таким образом, специфика парадигмального подхода в образовании заключается в том, что он позволяет удержать целостность всего многоуровневого и полифункционального многообразия образовательного пространства, обеспечивая при этом адекватность теоретического анализа и образовательной практики и способствуя определению оптимальных путей преодоления кризиса образования путем смены оснований развития образовательной сферы общества.

Ссылки:

1. Кун Т. Структура научных революций. М., 1975.
2. Уорен А. Barker. Future Edge, Morrow, New York, 1992. P. 32.
3. Кун Т. Указ. соч.
4. Там же.
5. Там же.
6. Там же.
7. Яковлев Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. 1997. № 1. С. 3–17.
8. Буева Л.П. Кризис образования и проблемы философии образования // Материалы «круглого стола» «Философия, культура и образование» // Вопросы философии. 1999. № 3.
9. Колин К.К. Приоритетные направления развития системы обучения и воспитания // Синергетика и учебный процесс. М., 1999.
10. Урсул А.Д. На пути к модели образования XXI века // Синергетика и учебный процесс. М., 1999.
11. Урсул А.Д., Романович А.Л. Культура, образование, безопасность в новой парадигме развития // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М., 2003.
12. Шукшун В.С., Взятых В.Ф., Савельев А.Я. и др. Инновационное образование (парадигма, принципы реализации, структура научного обеспечения). // Высшее образование в России. 1994. № 2.
13. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. М., 2003.
14. Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. М., 2002.
15. Занина Л.В. Научно-методическое обеспечение реформирования педагогического образования 90-х гг. Ростов н/Д, 2001.
16. Гегель Г. Собрание сочинений. М., 1959.
17. Смирнова Н.В. Встреча миров Аристотеля и Платона, или трансформации и парадоксы современного образования // CREDO. 1998. № 10. URL: credo.osu.ru/010/006.shtml
18. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3.
19. Там же.
20. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6.
21. Там же.
22. Филипповский В.Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе // Педагогика. 1992. № 9–10.
23. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности. СПб., 2004.
24. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. 1999. № 1.
25. Там же.
26. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М., 1993.
27. Там же.
28. Сагатовский В.Н. Храм и путь к нему. (О ключевых ценностях образования) // Философия образования для XXI века. М., 1992.
29. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии: автореф. дис. ... докт. филос. наук. СПб., 2003.
30. Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.

References (transliterated):

1. Kun T. *Struktura nauchnykh revolyutsiy*. M., 1975.
2. Uoye1 A. Barker. *Future Edge, Morrow*, New York, 1992. P. 32.
3. Kun T. *Ukaz. soch.*
4. *Ibid.*
5. *Ibid.*
6. *Ibid.*
7. Yakovlev YU.V. *Formirovaniye postindustrial'noy paradigmy: istoki i perspektivy* // *Voprosy filosofii*. 1997. № 1. S. 3–17.
8. Buyeva L.P. *Krizis obrazovaniya i problemy filosofii obrazovaniya* // *Materialy «kruglogo stola» «Filosofiya, kul'tura i obrazovaniye»* // *Voprosy filosofii*. 1999. № 3.
9. Kolin K.K. *Prioritetnyye napravleniya razvitiya sistemy obucheniya i vospitaniya* // *Sinergetika i uchebnyy protsess*. M., 1999.
10. Ursul A.D. *Na puti k modeli obrazovaniya KHKHI veka* // *Sinergetika i uchebnyy protsess*. M., 1999.
11. Ursul A.D., Romanovich A.L. *Kul'tura, obrazovaniye, bezopasnost' v novoy paradigme razvitiya* // *Sinergeticheskaya paradigma. Chelovek i obshchestvo v usloviyakh nestabil'nosti*. M., 2003.
12. Shukshunov BC, Vzyatyshev V.F., Savel'yev A.YA. i dr. *Innovatsionnoye obrazovaniye (paradigma, printsipy realizatsii, struktura nauchnogo obespecheniya)*. // *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 1994. № 2.
13. *Formirovaniye obshchestva, osnovannogo na znaniyakh. Novyye zadachi vysshey shkoly* / *Per. s angl.* M., 2003.
14. Neymatov YA.M. *Obrazovaniye v KHKHI veke: tendentsii i prognozy*. M., 2002.
15. Zanina L.V. *Nauchno-metodicheskoye obespecheniye reformirovaniya pedagogicheskogo obrazovaniya 90-kh gg.* Rostov n/D, 2001.
16. Gege1' G. *Sobraniye sochineniy*. M., 1959.
17. Smirnova N.V. *Vstrecha mirov Aristotelya i Platona, ili transformatsii i paradoksy sovremennogo obrazovaniya* // *CREDO*. 1998. № 10. URL: credo.osu.ru/010/006.shtml
18. Kornetov G.B. *Paradigmy bazovykh modeley obrazovatel'nogo protsessa* // *Pedagogika*. 1999. № 3.
19. *Ibid.*
20. Kolesnikova I.A. *Pedagogicheskiye tsivilizatsii i ikh paradigmy* // *Pedagogika*. 1995. № 6.
21. *Ibid.*
22. Pilipovskiy V.YA. *Traditsionalistsko-konservativnaya paradigma v teorii obucheniya na Zapade* // *Pedagogika*. 1992. № 9–10.
23. Sergeye1 I.S. *Osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti*. SPb., 2004.
24. Tkhangapsoyev KH.G. *O novoy paradigme obrazovaniya* // *Pedagogika*. 1999. № 1.
25. *Ibid.*
26. Rozov N.S. *Filosofiya gumanitarnogo obrazovaniya*. M., 1993.
27. *Ibid.*
28. Sagatovskiy V.N. *Khram i put' k nemu. (O klyuchevykh tsennostyakh obrazovaniya)* // *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka*. M., 1992.
29. Romanenko I.B. *Obrazovatel'nyye paradigmy v istorii filosofii: avtoref. dis. ... dokt. filos. nauk*. SPb., 2003.
30. Mankhey1 K. *Diagnoz nashego vremeni*. M., 1994.