

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

О.В. ВОЛОДИНА
(Петрозаводск)

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ОБОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируется состояние современной педагогики как сосуществование различных парадигмальных установок, выступающих методологическим основанием образования. Полипарадигмальность не предполагает противопоставление педагогических систем различной направленности, а определяет ведущие подходы в теоретических исследованиях и образовательной практике, расценивается как не эклектизм и кризисный фактор, а проявление педагогической мудрости.



Ключевые слова: *методологические основания образования, педагогическая парадигма, полипарадигмальность, онтопарадигмальный подход, оппозиционные парадигмы.*

Современная российская педагогика, характеризующаяся эклектичностью методологических оснований, обращается к философским коррелятам для установления ключевых ориентиров образовательной деятельности. Специалисты в области обучения и воспитания, рассуждая о нацеленности в XXI в. на свободное развитие учащихся, мобильность будущих специалистов, их конкурентоспособность на рынке труда, самостоятельность и проявление творческой инициативы, активно обращаются к понятию «парадигма» [2], заимствованному педагогикой из философии для обозначения комплексного идейного представления о целях, задачах и возможностях образования, основных характеристиках личностей ребенка и учителя, непосредственно отражающих общую картину мира, свойственную конкретной исторической эпохе.

Философское толкование парадигмы в античные времена связано с первообразами веч-

ных идей, предопределивших творение мира сущего богом-демиургом. Платон объясняет парадигму как обладающий статусом подлинного существования идеальный сверхобраз, неизменный и вечный эталонный трансцендентный первообраз, на основе которого создается материальная модель с предопределенной формой и структурным строением [11; 15].

Термин «парадигма» был использован философом-позитивистом Г. Бергманом для описания постепенно и медленно трансформирующихся «методологических стандартов исследования» [9]. Современная наука, согласно определению Т. Куна, трактует парадигму в широком смысле как системную совокупность исходных методологических, концептуальных, аксиологических принципов понимания и интерпретации объекта исследования, а также практических ориентиров воплощения теоретических идей в реальной деятельности, принятых всеми членами научного сообщества в качестве образца решения исследовательских задач [8].

Дальнейшее развитие идей Т. Куна представлено современными исследователями, среди которых аргентинский философ М. Бунге, предложивший подробное структурирование парадигмы для постижения объективных закономерностей социальной среды [25]. К. Бейли, используя широкую экстраполяцию термина «парадигма» на различные социальные сферы, в том числе образование, определяет парадигму как а) *ментальное окно* (mental window) для созерцания и изучения мира, б) *перспективный фрейм* (a perspective frame of reference) для постижения социального пространства, включающий комплекс инновационных идей созидательного плана, а также внешних условий их реализации [24].

Среди современных российских ученых, занимавшихся исследованием парадигмальной проблематики в философском значении и обиходе, выделяются В.Г. Борзенков, В.Г. Горохов, Д.Г. Егоров, В.П. Кохановский, С.А. Лебедев, Т.Г. Лешкевич, Е.А. Мамчур, Р.М. Нугаев, А.П. Огурцов, В.М. Розин, М.А. Розов, И.Н. Степанова, В.С. Стёпин, В.С. Швырёв, Б.Г. Юдин, Ю.В. Яковец и др. С 1990-х гг. по-

нятие «парадигма» начинают активно использовать в отечественной педагогике как определенный стандарт и образец, устоявшуюся привычную позицию при выработке новых знаний в процессе поиска решений образовательных задач и проведения исследования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.А. Сластенин).

Современная педагогическая реальность характеризуется парадигмальной множественностью сосуществования в системе образования практик господствующего типа и альтернативного содержания, стремящихся соответствовать изменяющимся запросам общества и способствовать его дальнейшему динамичному развитию. Становление как мировоззренческих, так и образовательных парадигм, включающее этапы развития, завершения и статичности, прекращается из-за отсутствия дальнейших перспектив, что может привести к зарождению новых идей и принципов в недрах старой парадигмы при осмыслении основных связей и понятий. Как в современной философии, так и в теории образования происходит процесс становления новых парадигм, которые, несмотря на многообразие, взаимозависимость и разноречивость сложных исходных положений и выводов, характеризуются общей устремленностью к реализации идейных замыслов, концептуальных представлений и принципов в практических образовательных приемах, навыках и способах деятельности. В изменяющихся социально-исторических условиях образовательная парадигма как модель выражения и постановки образовательных задач сохраняет инвариантную сущность и ориентированность в обширном культурно-историческом пространстве.

На протяжении долгого периода классической оппозицией в педагогической методологии считались непримиримо враждебные друг к другу парадигмальные установки традиционного и гуманистического подходов к процессу обучения и воспитания подрастающего поколения.

Традиционная педагогика, обозначенная такими терминами, как «педагогика послушания» (К.Н. Вентцель), «авторитарная педагогика», «педагогика приказания», «педагогика внушения», «аскетическая педагогика» (П.П. Блонский), «понукательная педагогика» (Д.И. Писарев), «казенная, официальная педагогика» (К.Н. Вентцель) [22; 14], ставит в центр образовательного процесса педагога как носителя содержания образования, предполагает жесткую детерминацию учебного процесса, при этом ученик выступает в роли пассив-

ного объекта воздействия со стороны педагога. Образовательный процесс основывается на власти учителя, фактически безграничной: он ставит цели учебной деятельности, планирует ее содержание, формы и методы, оценивает результаты деятельности учащихся [23]. Данный подход характеризуется следующими отличительными особенностями: 1) презрение к человеческому достоинству учащегося – недопустимость равенства между педагогом и учащимся; 2) неуважение личности учащегося, стремление подавить его желания – необходимость переломить характер учащегося, создать некий образ среднего ученика, уравнивать учеников; 3) недоверие к учащемуся – педагоги считают, что воспитанники не поддаются разумному убеждению, ими надо управлять; 4) требование беспрекословной покорности, подавление личности учащегося – не учитываются естественные стремления самих учащихся к развитию, их интересы и наклонности, в основе обучения – послушание и терпение, приказы и повиновение, а побуждением к послушанию и к занятиям являются разные формы контроля и поощрения (экзамены, дипломы и др.), дисциплина основана на страхе перед учителем; 5) ориентация на пассивное усвоение опыта учащимися, репродуктивную деятельность, заучивание – учащиеся должны беспрекословно запоминать все, что говорит учитель, сохраняя при этом физическую пассивность; 6) отсутствие обратной связи в процессе обучения – преобладание фронтальных форм организации познавательной деятельности учащихся; 7) несоответствие обучения природе ученика – невнимание к особенностям возраста, нежелание понять потребности, способности, интересы учащихся этого возраста, изменения, происходящие с ними, игнорирование личностных особенностей; 8) классно-урочная система авторитарной школы – предъявление всем учащимся одинаковых требований, жесткая регламентация деятельности учителя (жесткий учебный план, отсутствие выбора учебника и приемов обучения).

Гуманистическая педагогика (новая, прогрессивная, педоцентрическая), в отличие от традиционной, ставит в центр образовательного процесса ученика, самовыражение его как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности [23]. Этот подход отличают: 1) любовь к учащемуся – педагог должен любить ученика априори (готовность защищать и оберегать своего подопечного, выявление и развитие способностей и т. д.);

2) умение понимать учащегося – педагог «должен научиться понимать душу воспитанника» (К.Д. Ушинский); 3) чуткое отношение к учащемуся – отказ от требований одного стандарта и одной программы для всех учащихся; 4) взаимное уважение – уравнивание в правах, уважение человеческого достоинства всех участников педагогического процесса, отказ от любых форм наказаний; 5) признание свободы и самостоятельности учащихся (П.Ф. Каптерев), предоставление свободы выбора и свободы творчества (К.Н. Вентцель), возможности самостоятельно разрешать конфликтные ситуации (Л.Н. Толстой) и самостоятельно постепенно вырабатывать правила и нормы поведения (К.Н. Вентцель) и самовыражения; 6) создание условий для самоактуализации и самореализации личности; 7) ориентация на индивидуальные, личностные и возрастные особенности учащихся; 8) признание индивидуальной исключительности – принятие учителем цельности положительных и отрицательных черт и качеств личности ученика; именно эта неповторимая совокупность составляет исключительность личности, а также является условием проявления и развития способностей учащегося; 9) взаимодействие и сотрудничество всех участников учебно-воспитательного процесса, основанное на принципах гуманизма; 10) умение учителя быть другом для ученика – позиция взрослого человека – не начальника и правителя, а товарища, друга, сотрудника и помощника; 11) активное, а не пассивное учение детей, признание на словах и на деле субъектной позиции ученика, развитие критического и аналитического мышления в образовательном процессе; 12) свобода учителя, уважение его человеческого достоинства, права на свободу творчества – учитель не обязан слепо руководствоваться программами и методами, он должен оставаться свободным и самостоятельным деятелем. Несоблюдение данного положения ведет к деградации учителя как личности, снижению его профессионализма; 13) автономия педагогического процесса – независимость его от давления государства, интересов и претензий отдельных лиц.

Неогуманизм отечественной педагогики, возникший в 1980-е гг., раскрывал стремления исследователей показать противоположность традиционной и гуманистической моделей, при этом использовались следующие определения: педагогика необходимости и педагогика свободы (О.С. Газман), императивная и гуманная педагогика (Ш.А. Амо-

нашвили), когнитивная и личностная педагогика (Е.А. Ямбург), личностно-тормозящая и личностно-развивающая педагогика (Е.Н. Шиянов), личностно-отчужденное и личностно-центрированное образование (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова), формирующая и личностно ориентированная педагогика (Е.Н. Бондаревская, С.В. Кульневич), нормативно-формирующая и гуманистическая педагогика (Л.А. Байкова) [23].

И.А. Колесникова предлагает *онтопарадигмальный подход* для изучения педагогической реальности в условиях ее парадигмальной множественности, подход заключается в рассмотрении способов познавательного взаимодействия человечества с миром в связи с онтологически разным обоснованием качества образовательного пространства. На основе онтологического признака выделены научно-технократическая, гуманитарная и эзотерическая парадигмы [3].

1. *Научно-технологическая парадигма* как следствие процессов и результатов научно-технической революции ориентирует на понимание Истины, требующей конкретного научного объяснения и проверенного утилитарного подтверждения как свидетельства достоверности знания на практике. Ориентируясь на установленные на государственном уровне нормативные представления о должном знании и стандарте оценки результатов образованности и воспитанности, качество человека определяется готовностью осуществлять назначенную социальную функцию. Конкурентное неравенство и состязательность участников образовательного процесса объясняются рейтинговым диагностическим тестированием с целью определения ценности индивида, исходя из результатов его деятельности в сравнении с другими участниками, и выявления лучших учеников для дальнейшего продвижения. Общение в ходе образовательного процесса ограничивается сообщением, информационным монологом взрослого как носителя стандартного знания, а различные формы деятельности учащихся (от репродуктивных до интерактивных) проводятся лишь для поиска алгоритмов представления нормативного знания и поведения с целью их дальнейшего точного воспроизведения обучающимися. Известное и научно обоснованное знание оказывается усредненным и обезличенным, т. к. педагогический процесс, построенный на требовательности и уважении к учащемуся, не предполагает в качестве этической нормы любовь к детям. Среди положи-

тельных форм работы в рамках данной парадигмы, способствующих систематизации и упорядочению сложных педагогических процессов и определению итогового результата и качества, выделяются технологии программирования и алгоритмизации, письмо по трафарету, составление опорных конспектов, белланкастерская система обучения.

2. *Гуманитарная парадигма* характеризуется поиском Истины в условиях ценностно-смыслового равенства и права всех участников педагогического процесса познавать мир без ограничений через субъект-субъектные отношения, диалог или полилог, обмен духовными ценностями в процессе и результате часто импровизационного общения, познания как индивидуализированного и субъективно-поиска, обретения и проникновения в суть ненормативной и неоднозначной истины. Как учитель, так и ученик несут нравственную ответственность за свободный выбор характера и организацию взаимодействия, совместно в со-трудничестве и со-творчестве формируют цели и содержание общей деятельности, устанавливают диагностические формы и оценочные критерии для определения перспектив и возможностей построения дальнейшей работы и межличностных отношений. Критерием измерения качества деятельности в образовательном процессе выступает динамика развития индивидуально-личностных свойств и поступков человека относительно самого себя, при этом благодаря гуманитарному способу педагогического бытия учитель имеет возможность обогатить свой профессиональный опыт – через взаимодействие с учениками, характеризующееся терпимостью и любовью как атрибутами профессионализма, прийти к педагогической мудрости (И.Г. Песталоцци, Я. Корчак, К.Н. Вентцель, Л.Н. Толстой, С.Т. Щацкий, В.А. Сухомлинский).

3. *Эзотерическая парадигма* определяет учение как путь приближения к неизменной и вечной Истине, осознание тайного, скрытого и предназначенного только для посвященных. Исследование истины происходит не посредством логики и мышления, а через опыт и мудрость мгновенного открытия как «просветительского удара» (Н.К. Рерих) – озарения, через выход в сверхсознание, инсайт, когда истина раскрывается как неизменное, вечное и тотальное, а человек вступает в информационное взаимодействие со Вселенной. Совместная деятельность учителя и ученика направлена на раскрытие природной сущности каждого из них, изменение личностных качеств, раз-

витие опыта с помощью социальных механизмов. Охранительная роль учителя заключается в длительном и кропотливом раскрытии сущностных сил и потенциала ученика, его нравственной подготовке, не сопровождаемой оценочными суждениями и осуждением, когда ученик благодаря добровольному молчаливому беспрекословному послушанию и следованию указаниям наставника становится с учителем частью единого целого, а их отношения выходят на уровень надчеловеческого, в сферу космической нравственности.

Научно-технократическая, гуманитарная и эзотерическая парадигмы выделены И.А. Колесниковой на основании интеграции философии, эзотерических и религиозных представлений, идей естественных и гуманитарных наук, отражающих научное и вненаучное осмысление тройственности существования человека в объективной, субъективной и трансцендентной реальности [4]. Я.А. Коменский указывал на особенность чувств воспринимать то, что невозможно ощутить прикосновением, разум раскрывает уже известное, а главное остается тайным и сокрытым до тех пор, пока не проявится через откровение и веру [6]. П.А. Сорокин, сопоставляя типы культуры с системами истин, отраженными в трехмерном пространстве чувств, веры и разума, выделял соответственно 1) чувственную культуру, постигаемую через сложный комплекс органов восприятия; 2) идеациональную культуру, открывающую высшую божественную милость и благодать через пророков, мистиков, представителей церкви; 3) идеалистическую культуру, соединяющую, синтезирующую чувственную и идеациональную культуры на уровне разума [18]. В.А. Кутырев выделяет три коммуникативные формы – речь, диалог и молчание, логически соответствующие трем возможным сущностным состояниям и проявлениям человека в любой сфере бытия, которые могут быть обусловлены разными социальными значениями и смыслом – деятельность, общение и созидание [4]. Троица как системная триада расценивается сторонниками тринитарного подхода как предельный элемент системности и соотносится с пониманием педагогической парадигмальности, предполагающей зависимость способов профессионально-педагогического бытия от понимания сущности и исходных свойств бытийной первоосновы данных способов. Применение онтопарадигмального подхода к педагогической действительности позволяет отойти от понимания парадигмы в гносеологическом контексте

согласно трактовке Т. Куна как исторически-конкретной модели научного познания, объединяющей представителей интеллектуального сообщества. Парадигма как методологическое средство дает целостное представление о бытийных основаниях в образовании, объясняет многообразие педагогических процессов и явлений, позволяет сформировать представление об образовательных стратегиях и природе педагогических технологий.

Л.П. Буева указывает на коэволюционное восприятие мира, взаимодействие природных, социальных и культурных систем как приоритетное направление философии образования и культуры. Переход от парадигмы власти и господства человека над природой, обществом и самим собой к гармонии и культуре диалога происходит в условиях сосуществования и согласия различных интересов и позиций, нравственно ориентированного и обоснованного принятия и терпимого утверждения различных ценностей [1].

Г.Б. Корнетов, выделяя педагогическую систему как предмет педагогики, определяет педагогическую парадигму как соединение постоянных неизменных систематически повторяющихся свойств, характеризующих единую систему теоретического и практического взаимодействия в образовательном процессе, не ориентируясь на степень их осмысления. Три типа образовательного процесса в рамках парадигм педагогики авторитета, манипуляции и поддержки выделяются в связи с разработкой универсальной педагогической типологии базовых образовательных моделей, которые охватывают разнообразные способы организации обучения и воспитания с учетом педагогических целей, взаимодействия участников и достигнутого результата [7].

И.С. Сергеев, определяя парадигму как «метастереотип», т. е. стандартный набор педагогических установок и стереотипов, и выделяя в целостной деятельности учителя в качестве приоритета отдельные компоненты, определенные цели, задачи и установки, указывает следующие парадигмы в российской педагогической действительности: 1) «зуновская» парадигма – предполагает стереотипное представление о хорошем учителе, как о том, кто дает много знаний; основная цель школы заключается в передаче знаний, а главная деятельность учащихся сводится к их приобретению; 2) когнитивная парадигма – сконцентрирована на формировании научно-теоретического мышления в процессе развивающего обучения при решении сложных абстрактно-логических за-

дач; 3) гуманистическая парадигма – устанавливает такие формы взаимоотношений участников образовательного процесса, как поддержка, содействие, совместный поиск решения проблем при ориентации на чувства, личностные потребности и интересы учащегося; 4) прагматическая парадигма – как следствие несостоятельности и неэффективности гуманистической парадигмы в условиях нынешней социально-экономической действительности предполагает нацеленность обучения и воспитания на получение реальной материальной, статусной и социальной выгоды в дальнейшей жизни учащегося; 5) парадигма здравого смысла – в ее рамках происходит совершенствование педагогической деятельности в настоящее время с опорой на традиции мудрой отечественной «народной педагогики», выдвигающей на первый план воспитание, а обучение, развитие и образование выступают сопутствующими составляющими [17].

Для решения задач личной и социальной интеграции обучающихся в мировом сообществе, их эффективной адаптации в глобальном мире разрабатываются положения *компетентностной образовательной парадигмы* (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) [2].

О.Г. Прикот выделяет гуманитарную, технократическую, естественнонаучную (экспериментальную), полифоническую и эзотерическую парадигмы в соответствии с типом и характером педагогического взаимодействия и коммуникации [12]. В.Я. Пилиповский предлагает модель новой школы, которая, в отличие от технократической авторитарной школы, функционирует без стандартов и принуждения, ориентируется на потребности и природу обучаемого и выдвигает, ориентируясь на мировой, в частности западный, педагогический опыт, три альтернативные рядоположенные парадигмальные модели реформирования школьного образования: 1) традиционалистско-консервативная идеология в теории обучения предполагает процесс изучения и фундаментального усвоения академических знаний, способствующих лучшей адаптации учащегося как гражданина демократического общества; 2) рационалистическая модель школы и процесса обучения характеризуется вниманием к проверке постижения знаний через манипулятивный контроль за совокупным образом действий учащегося, указывающим на усвоение им знаний; 3) гу-

манистическое (феноменологическое) направление сконцентрировано на интеллектуальном развитии, становлении гражданского самосознания учащихся, адаптации к целесообразной и общественно полезной деятельности, учитывающей психосоциальные потребности, страсти и интересы, обусловленные индивидуальными нуждами и межличностными взаимоотношениями [10].

Х.Г. Тхагапсоев заявляет о сосуществовании в реальной практике образования трех парадигмальных установок – консервативно-просвещенческой, либерально-рационалистической, гуманистическо-феноменологической, выделяя в качестве компромиссной *проективно-эстетическую парадигму*, которая сменяет парадигму «просвещенческого» образования, не соответствующую современной ситуации. Парадигма культуротворческого образования ориентирована на развитие интеллектуально-культурного потенциала личности на основе дидактических принципов практической ориентированности знаний, отражения и укоренения знаний в культуре, а также положений гуманистической психологии в условиях кросскультурности, интегративности и метапредметности [19].

Н.С. Розов, отмечая инновационно-перспективный проектный потенциал культурно-исторической и либерально-рационалистической парадигм трансформации образования, считает приоритетом глобально-историческую парадигмальную установку и указывает на важность осознания роли образования в преодолении общецивилизационных кризисов в конкретный исторический период на основе философско-педагогических положений [13].

В условиях индустриального и постиндустриального общества в качестве альтернативы устоявшимся идейным стереотипам А.Д. Урсул выдвигает как парадигму образования перспективу открытого непрерывного устойчивого развития на основе ноосферно-синергетической установки, открывающей новые базовые общечеловеческие ценности, способные кардинально повлиять на развитие сознания и мышления будущих поколений [20; 21].

К.К. Колин считает, что в основе новой парадигмы образования, соотносящейся с синергетическими универсалиями, заложены принципы: а) информационной первоосновы организованной материи, определяющей понимание сущности сознания и эволюционных законов живой и неживой природы; б) системности как основного обстоятельства осознания

социальных и природных процессов; в) случайности и неопределенности, объясняющих суть процессов саморазвития и самоорганизации в обществе и природе [5].

Современные представления о человеке, обществе и природе, способах их восхождения к Гармонии как созидательного пути развития человечества в контексте философии развивающейся гармонии В.Н. Сагатовского при сопоставлении и определении соответствия и меры с происходящими в образовательной практике изменениями могут рассматриваться как ответ на поиск выбора оснований развития образования [16]. Смена мировоззренческих положений парадигм в современной науке («механистическая», «диалектическая», «синергетическая») влечет соответствующую смену парадигм образования при сопоставлении их с происходящими трансформациями образовательной действительности.

Итак, представленные концептуальные положения современного образования указывают на признание учеными возможности сосуществования различных парадигмальных установок (О.С. Газман, Г.И. Герасимов, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, В.Я. Пилиповский, О.Г. Прикот, Н.Б. Ромаева, О.Г. Старикова, И.Г. Фомичева, Е.Н. Шиянов и др.). Методологический принцип полипарадигмальности не предполагает антитезы педагогических систем различной направленности и обязательной сменяемости образовательных парадигм, а дает возможность снять имманентную различным парадигмам оппозиционность и конфликтность, определить ведущие подходы как в теоретических исследованиях, так и в образовательной практике. Полипарадигмальность может расцениваться не как эклектизм и кризисный фактор, а как проявление педагогической мудрости.

Список литературы

1. Буева Л.П. Кризис образования и проблемы философии образования // Материалы «круглого стола» «Философия, культура и образование» // Вопросы философии. 1999. № 3.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758> (дата обращения: 12.06.2016).
3. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84–89.
4. Колесникова И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век: электрон. журн. / ИИ21.petrus.ru. 2014. № 4.

5. Колин К.К. Приоритетные направления развития системы обучения и воспитания // Синергетика и учебный процесс. М., 1999.
 6. Коменский Я.А. Великая Дидактика: избр. пед. соч. М.: Изд. Наркомпрос, 1939. Т. 2.
 7. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3.
 8. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. И.З. Налетова. М., 1975.
 9. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3 / ИФ РАН, Нац. общ.-науч. фонд. М.: Мысль, 2001.
 10. Пилиповский В.Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе // Педагогика. 1992. № 9–10.
 11. Платон. Тимей // Платон. Избранные диалоги; сост. и коммент. В.В. Шкоды. М.: АСТ, 2004. С. 400–480.
 12. Прикот О.Г. О критериальных основаниях полипарадигмальной педагогики: избр. ст. по педагогике. СПб., 2001.
 13. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М., 1993.
 14. Ромаева Н.Б. Развитие гуманистической педагогики России (середина XIX–XX вв.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2003.
 15. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2003.
 16. Сагатовский В.Н. Храм и путь к нему (О ключевых ценностях образования) // Философия образования для XXI века. М., 1992.
 17. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности. СПб., 2004.
 18. Сорокин П. Мыслители XX столетия. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
 19. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. 1999. № 1.
 20. Урсул А.Д. На пути к модели образования XXI века // Синергетика и учебный процесс. М., 1999.
 21. Урсул А.Д., Романович А.Л. Культура, образование, безопасность в новой парадигме развития // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М., 2003.
 22. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие. М.: Нар. образование: Илекса, 2003.
 23. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики // Педагогика. 2005. № 9. С. 17–25.
 24. Baily K.D. Methods of Social Research. N.Y., London, 1982.
 25. Bunge M. A. Finding philosophy in social science. New Haven; London: Yale Univ. press, 1996.
- * * *
1. Bueva L.P. Krizis obrazovanija i problemy filosofii obrazovanija // Materialy «kruglogo stola» «Filosofija, kul'tura i obrazovanie» // Voprosy filosofii. 1999. № 3.
 2. Zimnjaja I.A. Ključevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija. URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758> (data obrazshhenija: 12.06.2016).
 3. Kolesnikova I.A. Pedagogicheskie civilizacii i ih paradigmy // Pedagogika. 1995. № 6. S. 84–89.
 4. Kolesnikova I.A. Transdisciplinarnaja strategija issledovanija nepreryvnogo obrazovanija // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek: jelektron. zhurn. / III21.petrsu.ru. 2014. № 4.
 5. Kolin K.K. Prioritetnye napravlenija razvitija sistemy obuchenija i vospitanija // Sinergetika i uchebnyj process. M., 1999.
 6. Komenskij Ja.A. Velikaja Didaktika: izbr. ped. soch. M.: Izd. Narkompros, 1939. T. 2.
 7. Kornetov G.B. Paradigmy bazovyh modelej obrazovatel'nogo processa // Pedagogika. 1999. № 3.
 8. Kun T. Struktura nauchnyh revoljucij / per. s angl. I.Z. Naletova. M., 1975.
 9. Novaja filosofskaja jenciklopedija: v 4 t. T. 3 / IF RAN, Nac. obshh.-nauch. fond. M.: Mysl', 2001.
 10. Pilipovskij V.Ja. Tradicionalistsko-konservativnaja paradigma v teorii obuchenija na Zapade // Pedagogika. 1992. № 9–10.
 11. Platon. Timej // Platon. Izbrannye dialogi; sost. i komment. V.V. Shkody. M.: AST, 2004. S. 400–480.
 12. Prikot O.G. O kriterial'nyh osnovanijah poli-paradigmal'noj pedagogiki: izbr. st. po pedagogike. SPb., 2001.
 13. Rozov N.S. Filosofija gumanitarnogo obrazovanija. M., 1993.
 14. Romaeva N.B. Razvitie gumanisticheskoy pedagogiki Rossii (seredina XIX–XX vv.): dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Stavropol', 2003.
 15. Romanenko I.B. Obrazovatel'nye paradigmy v istorii filosofii: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. SPb., 2003.
 16. Sagatovskij V.N. Hram i put' k nemu. (O ključevyh cennostjah obrazovanija) // Filosofija obrazovanija dlja XXI veka. M., 1992.
 17. Sergeev I.S. Osnovy pedagogicheskoy dejatel'nosti. SPb., 2004.
 18. Sorokin P. Mysliteli XX stoletija. Chelovek. Civilizacija. Obshhestvo. M., 1992.
 19. Thagapsoev H.G. O novej paradigme obrazovanija // Pedagogika. 1999. № 1.
 20. Ursul A.D. Na puti k modeli obrazovanija XXI veka // Sinergetika i uchebnyj process. M., 1999.
 21. Ursul A.D., Romanovich A.L. Kul'tura, obrazovanie, bezopasnost' v novej paradigme razvitija // Sinergeticheskaja paradigma. Chelovek i obshhestvo v uslovijah nestabil'nosti. M., 2003.
 22. Shijanov E.N., Romaeva N.B. Gumanisticheskaja pedagogika Rossii: stanovlenie i razvitie. M.: Nar. obrazovanie: Ilekxa, 2003.

23. Shijanov E.N., Romaeva N.B. Poliparadigmal'nost' kak metodologicheskij princip sovremennoj pedagogiki // Pedagogika. 2005. № 9. S. 17–25.

Polyparadigmatic foundations of the modern education

The article deals with the state of the modern pedagogy characterized by co-existence of various paradigmatic guidelines that are the methodological basis of education. Polyparadigmatic nature does not imply the opposition of the pedagogic systems with different purposes but determines the leading approaches in theoretic research and educational experience, is not regarded as eclecticism and crisis factor but as pedagogic wisdom.

Key words: *pedagogic paradigm, polyparadigmatic nature, ontoparadigmatic approach, methodological basis of education, oppositional paradigms.*

(Статья поступила в редакцию 01.07.2016)

Т.Н. КОРНЕЕНКО
(Хабаровск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СТУДЕНТОМ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Описаны подходы к образованию-обучению в современных условиях. Доказывается, что классические способы взаимодействия с учащимся могут быть использованы только в частных случаях. Предполагается, что феномено-герменевтический подход может быть применен в планировании образовательного взаимодействия с учащимся.

Ключевые слова: *феноменология, образовательное взаимодействие, рефлексия, герменевтика.*

Стирание территориальных и языковых границ в образовательной среде, развитие дистанционных и расширение интернет-технологий в обучении диктуют новые способы образовательного взаимодействия со сту-

дентом. Фактически формируется новый запрос общества к образованию: вместо модели «как учить и чему учить» приходит другая, основанная на выборе образовательной траектории самим учащимся, позволяющая ему отвечать на вопрос «ради чего учиться?». При этом векторы новой образовательной парадигмы направлены на усиление взаимодействия «человек–человек», на образование личности, а не только на обучение. Это обстоятельство существенно меняет функции педагога – он уже не третья сторона между огромным культурным пластом и самим учащимся, а активный соучастник процесса познания, обеспечивающий смысловой оборот.

Так, в контексте современного образования уже нет понятий левополушарного или правополушарного мышления, пресловутого деления на физиков и лириков. Мозг един. Поэтому образовательный процесс в основе своей не может существенно отличаться при изучении гуманитарных дисциплин и дисциплин естественнонаучного цикла. Задачей образования становится помочь учащемуся выработать собственные механизмы мышления, которые способствовали бы раскрытию его существенных сил. Именно выработать собственные механизмы мышления в культуре возможно лишь самостоятельно. Отсюда меняются подход к обучению-образованию и методы педагогического взаимодействия. Так, традиционный подход, основанный только на логических способах передачи информации и построения механизмов учебной деятельности, перестает удовлетворять новым требованиям. Образовательное пространство предстает как пространство возможностей самореализации субъектов, реализуемое через антиномии: личностное – культурное, социальное – индивидуальное [6].

Между тем быстрое устаревание знаний, информационная насыщенность определяют то, что становятся важными не столько знание большого количества фактов и умение строить между ними взаимосвязи, сколько их личностное осмысление, преломление через сферу жизненного опыта. По выражению А.М. Лобока, «истина не то, что есть в вещи, а то, что стоит за вещью» [4], т. е. понимание истины обусловлено установлением взаимосвязей и углублением тех впечатлений, что приобретаются человеком в результате познания. «За вещью» стоит то впечатление-*феномен*, которое развивается в сознании человека в про-