

НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ

Отправляясь от современных представлений о том, как живая система (клетка, человек, социум) познаёт мир, предлагается посмотреть на механизм организации образовательного процесса в высшем профессиональном образовании и трансформировать структурность социальной парадигмы Ф. Капры применительно к образованию.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование; парадигма; самоорганизация; живая система.

Забываясь об основательности суждений, мы, конечно же, коснемся и смыслового содержания, и структуры понятий «парадигма» и «образование». Однако прежде необходимо сказать о самом подходе к рассмотрению словосочетания «парадигма образования». Сегодня исследователей образования занимает поиск нового взгляда, такого, при котором обнаружались бы и причины известных методологических коллизий, и появилась бы возможность конструировать новые подходы, освобождающие от известных недугов образовательную практику. В этом, можно сказать, массовом шествии идут, как правило, *вегетативным* путем. Что это значит? Это значит идти от достигнутого, а именно: анализируя известные высказывания по поводу, пытаться создать на их основании новые понятийные конструкции, адаптируя их одновременно к вызовам времени. Иной подход, которым мы заинтересованы, можно очертить, руководствуясь сентенциями типа «смотри в корень», «вернуться к истоку», «а суть-то в чем?» и т.п. Почему мы отдаем предпочтение *генетическому* подходу? События жизни дают нам знаки о том, что период вегетативного развития нашего представления об образовании завершается. Общество в этом отношении достигло половой зрелости и готово создавать действительно новое посредством генетического синтеза новых понятийных конструкций на основе результатов, полученных в различных областях человековедения.

Обратимся теперь к существу вопроса. Начнем с **образования**. Что есть образование? При любом толковании этого понятия не уйти от корневого, генетически актуального понятия **образ**. Образование как намерение или деятельность общества в отношении сменяющегося поколения ориентируется на придание этому поколению такого образа, который предположительно соответствует «духу времени». Как же мы ощущаем этот «дух», и как его трактуем в своих суждениях об организации образования? Надо сказать, что мы его не только ощущаем, но и, вроде бы, знаем, т.е. знаем, как и к чему надо готовить сменяющееся поколение. Знаем мы потому, что, оглядываясь назад, видим, как это делалось прежде, чувствуем – потому что угадываем знаки жизни в происходящих изменениях мира. Сегодня эти знаки настойчиво сигнализируют о том, что наше «знаю» утратило свою доверительность, поэтому идет интенсивный поиск такого видения образовательных процессов, которое вырастает не из традиционного «знаю, как учить», а из чего-то более общего, более глубокого, более доверительного.

Парадигма – это ограничитель нашего видения мира. Несмотря на общие физические, химические, психические и прочие механизмы контактирования с внешним миром, образ мира у каждого индивида уникален. Однако есть коммуникация. Научное общение

индивидов неизбежно приводит к формированию парадигмы – интуитивно, спонтанно. Затем кто-то из научного сообщества, скрупулезно рассматривая интуитивно ощущаемые ограничители взгляда на мир, выявляет, формулирует и проявляет для всех членов сообщества систему таких ограничителей. Рождается парадигма. Принято считать, что Томас Кун явил миру понятие парадигмы познания, научной парадигмы. Структура куновской научной парадигмы в интерпретации Ф. Капры выглядит четырехэлементной композицией [1]. Она включает в качестве своих определяющих элементов *понятия, ценности, достижения и технологии*. Парадигма, определяемая таким составом своих генетических компонентов, есть *научная* парадигма. Она конфигурирует взгляд человека (исследователя) на мир. Важно заметить при этом, что сам исследователь не включает себя в этот мир при таком подходе, он – лишь наблюдатель, исследователь, он автономен, отделен от исследуемого мира.

Фридрих Капра, ощущая дух времени, расширил трактовку куновской парадигмы путем включения в состав исследуемого мира и самого исследователя. Структура капринской социальной парадигмы выглядит как композиция из четырех элементов, два из которых взяты неизменными из научной парадигмы, а два – модифицированы путем перехода к категориям высшего порядка: от *достижений* – к *представлениям* и от *технологий* – к *практикам*.

«Чтобы проанализировать культурную трансформацию, я обобщил определение Куна, данное им применительно к научной парадигме, распространив ее на социальную парадигму, которую определяю как «совокупность *понятий, ценностей, представлений и практик*, разделяемую сообществом и формирующую определенное видение реальности, на основе которого сообщество организует само себя» [1].

Умозрительное соотнесение понятий *социальность* и *образование* выявляет частность второго в отношении к первому. Следовательно, конструирование парадигмы образования можно осуществить путем сужения категорий социальной парадигмы до специфики образовательного сектора социальности. Применим теперь к каждой генетической категории социальной парадигмы операцию конкретизации и представим «понятия» как «знания», «ценности» – как «мораль» и «этику», «представления» – как «передачу социального опыта», «практики» как «образовательные технологии». В таком виде состав генетических категорий парадигмы образования в основном соответствует культуре образования, которая развивалась на протяжении нескольких столетий и которую сегодня, как говорят, не ругает только ленивый.

Можем ли мы сегодня увидеть сущность образовательного процесса в ином свете, в таком, который по-

звонил бы обнаружить причины несоответствия старой парадигмы образования и сконструировать механизмы сопряжения нашего опыта образования с вызовами времени? Для испытания такого намерения необходимо выполнить, по крайней мере, два действия. Первое – усомнившись в непогрешимости наработанных в прошлом так называемых принципов обучения (кроме них, в теориях об учебном процессе ничего теоретического и нет), попытаться выйти из круга, очерченного этими принципами и изначальным представлением о том, что мы знаем, каким должен стать тот, которого мы «образовываем». Второе – осмотреться вокруг и поискать среди новейших достижений в отраслях знаний о человеке что-нибудь, что помогло бы нам по-новому увидеть, как человек познает мир.

О том, как человек познает мир, размышляют на протяжении всей истории общества. Спектр наук и отраслей знания, культивирующих эту мысль либо касающихся проблемы познания, включает не только философию и педагогику, но и все, пожалуй, гуманитарные направления, а также естественные науки и кибернетику. Мы не будем искать подходящие суждения, провоцирующие на ревизию социальной (педагогической) парадигмы образования во всем этом спектре наук и отраслей знания, а обратимся сразу к тем наукам, которые позволяют заглянуть в глубины организации жизни, приблизиться к механизмам, ответственным за процесс познания.

Чилийские нейробиологи У. Матурана и Ф. Варела известны как создатели теории живых систем. Теория самоорганизации, или автопоэзис, известна еще как сантьягская теория познания. Один из центральных тезисов этой теории – «живая система не может не познавать, жизнь и познание – синонимы» [2]. Термином «живая система» здесь обозначен ряд живых объектов, автономных метаболически, начиная от биологической клетки и далее, включая индивида и социум. Понятие и осмысление этого тезиса провоцируют простой вопрос: Чем же тогда занимается педагогика? Получается, с учетом позиции автопоэзиса, что педагогически ориентированное общество намерено решать задачу, которая уже решена природой, решена фундаментально, на генном уровне. Вмешательство социума в этот естественный процесс познания (существующий в природе изначально) является не более чем помехой в естественном течении жизни. Разумеется, мы не можем так вот сразу с этим согласиться. Вся наша культура, все наше привычное, прочное, передаваемое эстафетой поколений противится такому взгляду на образовательную деятельность. Дилемма, действительно, серьезная: с одной стороны фундаментальность суждения, выработанного не только и не столько в тиши читального зала и в завораживающем кружеве свободных размышлений над проблемами жизни и творчества, а с другой – порядок представлений, воспринимаемый как натуральность, как естество в силу исторически продолжительного служения этому порядку. Что станет приоритетным в нашей ориентации на участие в эволюционировании образования – верность традиции или риск новаторства? От разрешения этой дилеммы научным сообществом, точнее, той частью научного сообщества, которая в реальности осуществляет образование юного поколения, зависит направленность эволюции образования в наше время.

У всякого, кто включен в эту дилемму, может возникнуть вопрос: как создать в условиях вузовского учебного процесса такую ситуацию, чтобы поведение индивида (учащегося) было, согласно теории автопоэзиса, спонтанно ориентированным на познание, на изучение того, что преподают по утвержденной программе? Сама идея самопроизвольного познания очень похожа на метод свободного воспитания, культивируемый для раннего детства. Ребенку в этом случае не предлагают каких-либо действий, предусмотренных программой воспитания. Он сам выбирает в разнообразной предметно-познавательной среде объекты для контакта и способы контактирования с этими объектами. Само собой разумеется, что эта среда формируется из детских игрушек, соответствующих фазе развития ребенка. Так вот, с ребенком, вроде бы, все ясно, но как же взрослый студент может осваивать будущую профессиональную деятельность спонтанно?

Попробуем смоделировать для студента среду, подобную той, что создает мир игрушек для ребенка. Как известно, в ориентации поведения ребенка существенны два фактора: его внимание захватывают новые, незнакомые ему предметы, а также то, что называется любимой игрушкой. Новое, неизвестное всегда привлекает внимание. Мы можем констатировать в наших наблюдениях, что это происходит инстинктивно. Это же утверждает теория автопоэзиса: живая система органически ориентирована на познание: доступные ее рецепторам изменения в окружающей среде мгновенно стимулируют ее познавательные реакции. Если мы сопоставим это свойство живой системы с нашей педагогической установкой, выражаемой в формах «научить», «дать знания», «воспитать» и т.п., то станет очевидным несоответствие этой установки природным естественным процессам, обнаружится искусственность педагогического подхода к образованию, проявится насильственный механизм образовательной традиции. Очевидна методологическая коллизия.

Выход возможен. Пусть опыт свободного воспитания послужит нам примером в поиске способов осуществления высшего образования в условиях свободного выбора учащимися как объекта познания, так и способов (а значит, и результатов) познавательной деятельности. Говоря о выборе учащегося, надо иметь в виду, что выбор им (по крайней мере, объектов познания) предусмотрен в современной организации профессионального образования и как-то осуществляется. Он складывается из выбора образовательного учреждения, факультета, направления, специальности, специализации, включает участие студента в формировании образовательной программы путем введения в нее элективных курсов и других механизмов индивидуализации образовательной траектории будущего специалиста. Перечисленные выборы учащегося – это выборы объектов познания, но не способов познания и, конечно же – не результатов научно-познавательной деятельности. В познавательной диспозиции преподавателя, предмета познания и учащегося, культивируемой на протяжении столетий в организации образовательных процессов, предмет познания проявляется для учащихся в статической форме. Эта форма даже не есть предмет познания, а лишь представление о нем. Это пред-

ставление транслируется учащимся в виде системы знаний, системы современных представлений о предмете. Эта система знаний подменяет собою сам предмет познания. В этом и кроется причина несоответствия между традиционной практикой образования и представлением о том, как живая система познает мир.

Еще одно суждение как элемент теории автопоэзиса: «живая система сама выбирает в окружающей среде объект для контакта, и каждый факт контактирования ее с объектом из внешней среды оставляет следы в живой системе, перестраивает ее структуру». Наряду с приведенными элементами автопоэзиса в нем присутствует утверждение о том, что «насильственное» обучение невозможно – живая система отвергает вмешательство в процесс ее жизни – познания. Конечно, так прямо и однозначно сказано на основе наблюдения за поведением простейшей, элементарной живой системы – биологической клетки. Она же, являясь «кирпичиком» индивида, а он – общества, не могут не вносить в поведение как персоны, так и социума этот механизм контактирования с внешней средой. Различие между клеткой и индивидом в организации поведения, конечно же, возникает в силу наращивания иерархических конструкций самоорганизации, тем не менее осознание и учет фундаментальных положений автопоэзиса при организации образовательных процессов актуален.

Как же должен осуществлять образовательный процесс преподаватель, осознавший положения автопоэзиса? Нетрудно догадаться, что преподаватель должен встать в позицию «незнания предмета учебной дисциплины». Это возможно, хотя и трудно в силу привычного следования традиции («учу – следовательно, знаю»). Да, чтобы учить или «преподавать предмет», необходимо и знать все (или не все), что наработали предшественники и современники в части познания предмета науки, и уметь все это интерпретировать, демонстрировать, в общем – транслировать сознанию учащихся. Но только это все не есть предмет науки, а «это все о нем». Сам же предмет в условиях, создаваемых педагогической парадигмой образования, останется непроявленным. Он скрыт научными сведениями о нем. Поэтому преподаватель, осознающий принципы автопоэзиса и уверовавший в применимость механизмов самоорганизации в образовательном процессе, должен «отделить зерна от плевел», выделить из «содержания учебной дисциплины» то, что должно познавать и увидеть в разделенности то, что познается (предмет науки), и то, что о нем известно (научные результаты).

В попытках разделить предмет науки и научные сведения о нем нельзя миновать ответа на вопрос «что это?», обращенный к предмету. Способ формулирования ответа на этот вопрос, построенный на генетическом определении понятия [3], приводит к диссоциации понятия «предмет науки» на генетические составляющие, а последовательное приложение такой операции к каждой генетической компоненте – к построению дерева понятий, которое есть модель предмета науки, представленная в терминах понятий [4].

Понятие не есть результат познавательной деятельности, не есть научный результат. Понятие – элемент здравого смысла, произведение языка как знаковой системы и логики, как способа манипулирования знаками. В отношении научно-познавательной деятельности предмет

науки, представленный через понятия, непознаваем в том смысле, что не может быть окончательного представления о предмете науки. (Здесь мы не случайно употребляем «представление», а не «знание», разводя эти термины как инструменты разных сфер: понятийной, где властвует здравый смысл, и научной, где правит интеллект, ориентированный на моделирование реальности, на повторение того, что творит природа). В научно-познавательном движении каждый творческий акт способен проявить новые аспекты и детали нашего представления о реальности. Дерево понятий прирастает новыми побегами, являя углубление нашего взгляда в структуру реальности. Параллельно каждый узел дерева, каждое понятие, будучи «элементом здравого смысла», обрастает продуктами научно-познавательной деятельности – теми атрибутами науки, которые обозначаются по-разному (теории, гипотезы, проблемы, факты и т.п.), к которым можно примерить интегрирующий термин «модели», понимая под моделями суждения о реальности, ориентированные на построение в нашем сознании ее подобия.

Такая позиция преподавателя, позиция не «знающего и обучающего», а «познающего вместе с коллегами-учащимися», создает условия для выбора учащимся не только объекта познания (этот выбор уже сделан до встречи с преподавателем), но и способа познания, ибо преподаватель, демонстрируя перед учащимися свою научно-познавательную деятельность, проявляет для них известные атрибуты науки (факты, теории и т.п.), не в статусе истин, подлежащих усвоению, а в статусе инструментов познания предмета науки. Все эти атрибуты воспринимаются учащимися как варианты трактовки предмета науки, не единственно возможные и не окончательные.

Полезно отметить, что не только теория автопоэзиса подталкивает к поиску путей трансформации старой парадигмы образования: «Исходным для школы Ж. Пиаже является положение о взаимодействии живой системы со средой как нераздельности двух непрерывно совершающихся процессов – ассимиляции и аккомодации. При ассимиляции организм как бы накладывает на окружающую среду свои схемы поведения, тогда как при аккомодации он перестраивает эти схемы соответственно особенностям среды. Из такого общебиологического подхода Пиаже исходил в трактовке психического равновесия. Он считал, что, стремясь ко все более совершенным формам равновесия со средой, организм создает познавательные структуры» [5]. В российской психологической школе также имеет место трактовка восприятия, в которой отмечается первичность выбора субъекта в формировании образов внешнего мира [6].

Оставим теперь экскурс в психологию и вернемся к социальной парадигме Ф. Капры, а от нее – к нашей парадигме образования, которую мы сконструировали путем специализации в капринской парадигме всех четырех элементов, получили ее в структуре «знания», «мораль и этика», «передача социального опыта», «образовательные технологии» и обозначили «старая парадигма образования». Прежде чем приступить к поиску путей трансформации старой парадигмы, сделаем одно замечание относительно элемента «ценности», который при переходе от социальной парадигмы к образовательной обрел значение «мораль и этика». Дело в том, что

сегодняшние тенденции в спонтанно-социальном поиске новых движений в образовании выносят на поверхность среды некие новые атрибуты, которые как бы примериваются попасть в разряд «ценности», например, активно культивируемое понятие «конкурентность», трактуемое как фактор успешности специалиста в условиях рыночной экономики. Включить «конкурентность» в состав категории «ценности» наряду с моралью и этикой, или нет? Воспользуемся на этом этапе свободой выбора и, уповав на интуицию, отнесем «конкурентность» к исторически преходящему фактору, проявляющемуся в период «межцивилизационного зазора» [7].

Итак, рассмотрим последовательно каждый из четырех компонентов парадигмы образования в аспекте, формируемом при осознании неразрешимости современных проблем образования в рамках традиционной парадигмы.

Первая компонента «понятия» в старой парадигме образования обозначена как «знание». Этот факт является конструктивным отражением изначального намерения в рамках педагогической парадигмы образования, этим фактом создается понятийная основа образования, акцентирующая содержание образования на передаче знаний сменяющему поколению. Образовательная практика сегодня изобилует фактами неприятия молодыми людьми этих самых знаний. В ней все более распространяется, становясь порою доминирующей, тенденция формального и индифферентного отношения учащихся к содержанию изучаемых дисциплин. Мотивация на учебную деятельность устойчиво мигрирует от «узнать, освоить» к «сдать, получить зачет». Каковы причины этого явления? Наверное, не последнюю роль в формировании этой тенденции играют многодисциплинарность и временной максимализм образовательных программ, но, думается, не только. Культивируемая веками манера давать знания, сообщать учащимся готовые результаты захватывающе интересной работы тех, кто шел впереди, явно не согласуется ни с положениями теории автопоэзиса, ни с трактовками механизмов познания психологов, ни, наконец, с фактами повседневного опыта, выражаемых предложениями типа «не захочет – не научишь». Этот истинно педагогический подход к образованию блокирует природный механизм познания. В условиях такой блокировки лишь одаренным, харизматическим преподавателям удается вызвать у учащихся интерес к содержанию науки. Назревает революционная ситуация, чреватая заменой атрибута парадигмы «понятия», который мы обозначили в педагогической парадигме как «знания» на что-то, что соответствовало бы нашим представлениям о том, как человек познает. Что же является стержнем в этом процессе познания: его результаты, которые мы называем знаниями, или сам процесс познания. Похоже, что следует выбрать второе. Этот выбор похож на признание движения в качестве основы бытия, он соответствует переходу от основы «покой» к основе «движение» и тогда понятие «знание» меняет в познавательном процессе свой статус. Из класса «цель» оно переходит в класс «средство».

Вторая компонента «ценности» в педагогической парадигме обозначена нами как «этика и мораль». И мораль как комплекс, ограничивающий свободу выбора индивида, и этика как теория, обосновывающая эти

ограничения в изменяющемся социуме, суть произведения общества. Социальные отношения порождают нормы морали. Эти нормы мы ставим выше законов, принимаемых обществом для регулирования своей жизни. В сравнении с законами нормы выглядят непреходящими и мы их называем ценностями. Однако современное общество не ограничивает категорию «ценности» нормами морали. Ценность человека как индивидуальности давно уже трактуется как наивысшая ценность. В частности, многие из педагогических концепций декларируют ее как важную категорию в составе своих воззрений на образование. С учетом тенденции на актуализацию индивидуальности учащегося при организации образовательных процессов представляется, что две полярности, ответственные за эволюционирование человечества, а именно социальность и индивидуальность, сегодня обнаруживают направленность своего взаимодействия к уравниванию. Повзрослевшее, окрепшее общество нуждается в придании индивидам большей свободы и самостоятельности. Осознавая эту тенденцию, дополним в проектируемой новой парадигме образования категорию «ценности» индивидуальностью, понимаемой как комплекс проявлений жизни в индивиде *Homo sapiens*.

Третья компонента «представления» обозначена в педагогической парадигме как «передача социального опыта». Посмотрим, соответствует ли такая трактовка нашего представления об образовании духу времени. Нам не избежать при этом многих фактов, сигнализирующих о несоответствии этой трактовки современному состоянию в науке и практике. Популярный сегодня девиз опережающей подготовки специалистов – один из таких фактов. Но подобные факты вторичны, они есть реакция на проблемы, ощущаемые вследствие того, что традиционные формы подготовки специалистов не обеспечивают тех темпов обновления технологий, которые соответствовали бы темпу внешних изменений (внешних по отношению к системе образования). Осознание того, что «передача социального опыта» сегодня не презентует полно наше представление о прагматическом смысле образования, подвигает к поиску дополнений.

Обратимся к теории автопоэзиса. Одно из центральных положений этой теории – «жизнь и познание – синонимы» – не согласуется с традиционным представлением об образовании как деятельности, результатом которой является усвоение опыта, добытого предшественниками. Эта несогласованность проявляется не в том, что молодому поколению следует сообщать нечто иное, а не опыт, а в том, что сообщать этот опыт следует иначе. Как же иначе? Если, согласно теории автопоэзиса, индивид не может не познавать, то какой смысл в наших усилиях, направленных на его обучение? Выходит, надо просто предоставить ему возможность познания, создать для него соответствующее *предметное окружение*. Но в этой ситуации, будучи предоставленным самому себе, как это происходит в известной педагогической практике, называемой «свободным воспитанием», взрослый индивид, студент, вряд ли организует своё поведение так, как следовало бы его организовать в соответствии с образовательной программой.

Очевидно, прямая аналогия с организацией свободного воспитания для вузовского образования не подходит.

Взрослому индивиду, познающему последние достижения науки, недостаточно быть в окружении научных сведений о предмете науки. Для «запуска» его познавательной деятельности необходим пример познания. Пример может явить только преподаватель. Задача преподавателя – демонстрировать познавательную деятельность, демонстрировать процесс познания в предмете науки, демонстрировать процесс изучения предмета науки. *Предметное окружение*, включающее научную информацию о предмете науки, представленную в соответствующих формах, приспособленных для образовательной деятельности, при динамичном сопряжении с познавательной деятельностью преподавателя, демонстрирующего её для учащихся, образует *предметную познавательную среду*. В такой среде возможно осуществление познавательной деятельности учащихся по принципу неотвратимости познания в соответствии с автопоэтическим тезисом. Теперь мы можем сделать дополнение в категории «представления». Сформулируем ее так: «жизнь – познание» учащихся в условиях демонстрации социального опыта преподавателем.

Четвертая компонента «практики» в педагогической парадигме обозначена как «образовательные технологии». Обоснованно ли? Смысловое содержание термина «технология» указывает на ее, технологии, пограничную функцию, она есть посредник, сопрягающий теоретическую модель реальности с настоящей реальностью. Она – слияние искусства практики и абстракции мысли. Там, где нет технологии, деятельность есть чистое искусство, и там же возможна голая теория, не соприкасающаяся с практикой. Поскольку мы трактуем нашу образовательную деятельность не иначе как научно обоснованную, то уже не смеем считать, что образование – чистое искусство. В современной образовательной практике технология – атрибут. Выходит, в самом деле, образовательные технологии – полнофункциональный синоним социальных практик в области образования. Так мы видим образ технологии сегодня.

А какова родословная технологии? Зародившись от *téchnè* – искусство, мастерство, умение, это понятие на своем историческом пути адсорбировало на себя (то в большей, то в меньшей доле) содержание как истинного искусства, так и «искусства формализации». Индустриальный период общества так повлиял на технологию, что из нее почти полностью вытравился смысл чистого искусства. Свободное, т.е. не привязанное к конкретной предметности, к определенному процессу толкование термина «технология» передает образ формализованной, алгоритмизированной совокупности действий. Не мудрено, ведь «технология» пришла из сферы материального производства. В область образова-

ния технология проникла, будучи оплодотворенной прилагательным «образовательная». Это оплодотворение не изменило ее стержневого смысла: схемные, табличные и перечислительные приемы описания деятельности – атрибуты образовательных технологий [8].

Вряд ли нужна подсказка на конфликт такого способа организации образовательных процессов с теорией автопоэзиса и другими результатами наук о человеке. Алгоритмизированные воздействия на человека в сфере образования сегодня уже не работают. И в ближайшем будущем они должны занять свои, соответствующие природе, узкоспециализированные ниши, а может быть, и вовсе уйти в архаику. Чем же мы наполним «практики» образования, удалив из них технологии? Обратимся к теории автопоэзиса: «живая система сама выбирает в окружающей среде объекты для контакта, и каждый факт контактирования с внешней средой ведет к перестройке структуры живой системы». Свободный выбор учащегося в специально созданной предметно-образовательной среде – вот что отражает практику образования в будущем!

Итак, мы «перелопатили» структурные компоненты парадигмы по модели Ф. Капры в специализации на образование и с ориентацией на наступающие перемены в жизни общества. Остается составить из модифицированных элементов модифицированную вербальную конструкцию, отражающую дух парадигмы образования как в старой (педагогической) трактовке, так и в новой, название которой также предстоит сочинить.

Педагогическая парадигма образования – совокупность понятий, ценностей, представлений и практик, разделяемая сообществом и формирующая видение образования как формирования культуры и развития интеллекта сменяющегося поколения в условиях передачи социального опыта от старших, представленного посредством категорий «знания», «умения», «навыки», «компетенции» и других атрибутов деятельности, освоенной предшествующими поколениями.

Системная парадигма образования – совокупность понятий, ценностей, представлений и практик, разделяемая сообществом и формирующая видение образования как культивирование индивидуальностей в условиях предметно-образовательных сред, создаваемых на основе опыта предшествующих поколений и ориентированных на самостоятельные познавательные движения учащихся, курируемые преподавателями и опирающиеся на процесс познания как на основу естественного развития.

Новая парадигма названа *системной*. Она и есть системная концептуально. Генетически она *биопсихосоциальная*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Пер. с англ. Киев; Москва; София, 2003.
2. Матурана У., Варела Ф. Дерево познания / Пер. с англ. Ю.А. Данилова. М.: Прогресс-Традиция, 2001.
3. Кондаков Н.И. Логический словарь. М.: Наука, 1971.
4. Карякин Ю.В. Учебный процесс в вузе. Томск: Дельтаплан, 2006.
5. Ушаков Д.В. Психология развития: Словарь. Режим доступа: Яндекс. Словари: Эпистемология генетическая.
6. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Сер. «Психология». 1979. № 2.
7. Долженко О. Университет в условиях межцивилизационного зазора // Alma mater. 2007. № 1.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998.

Статья представлена научной редакцией «Философия, социология, политология» 20 апреля 2009 г.