

УДК 37.013.2

Обоснование признаков образовательной парадигмы ближайшего будущего. Культурологический контекст

Андрей Г. Теслинов

Научно-консалтинговая группа «DBA-concept»

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,
Москва, Россия*

E-mail: ananda@teslinov.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5235-3324>

DOI: 10.26907/esd.16.3.09

Дата поступления: 25 ноября 2019; Дата принятия в печать: 19 августа 2020

Аннотация

В статье обосновывается идея исчерпания продуктивного ресурса существующей парадигмы образования, проводится анализ закономерной динамики парадигм образования и обосновывается облик образования ближайшего будущего. Исследование содержит определение закономерностей исторической смены образовательных парадигм и анализ актуального состояния развития образования, осмысление основных тенденций в образовании и критику его существующей парадигмы, выявление объективных преград на пути повышения качества образования и поиск подходов к их преодолению, а также конструирование предположений по признакам новой парадигмы образования.

В результате определена формула и ряд отличительных признаков образовательной парадигмы ближайшего будущего. В центр доказательства положены идеи о трансформации целей образования и инварианта его функции. Статья адресована разработчикам образовательных систем, сред и программ для студентов вузов и дополнительного профессионального образования, субъектам самообразования. Развернутые в ней положения позволят преодолеть редуцированный подход к образованию, не ориентированному на опережающее овладение будущим, в котором стремительно устаревают образовательные стандарты.

Ключевые слова: образование, образовательная парадигма, признаки образовательной парадигмы, качество образования, барьеры качества образования, развитие образования, культура.

The Characteristics of the Educational Paradigm of the Near Future: Cultural Context

Andrey G. Teslinov

Scientific consulting group "DBA-concept"

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

E-mail: ananda@teslinov.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5235-3324>

DOI: 10.26907/esd.16.3.09

Submitted: 25 November 2019; Accepted: 19 August 2020

Abstract

There are insufficient resources to continue with the existing educational paradigm. This article analyses the natural dynamics of educational paradigms and sets out an educational model for the near future. The research examined basic educational patterns and their current state of development, and investigated the barriers to improving the quality of education and how they may be overcome. It offers a criticism of existing educational paradigms and how they have changed over time, and then constructs proposals for a number of features of a new educational paradigm. This leads to the formulation of a new educational paradigm for the near future with a number of distinctive features. At its centre are ideas of transformation 'gates' of education and their functional invariants. The notions set out in the article are intended for developers of educational systems, environments, and programs for rapidly maturing students and adults. This will enable us to overcome the deficiencies in current approaches to education, and focus on advanced mastery of the future, in which the current educational standards are extremely out of date.

Keywords: education, quality of education, quality barriers, development, scientific paradigm, culture.

Введение

Образование как продукт культуры функционирует в соответствии с теми же закономерностями, что и все живое, то есть существующее лишь за счет обменных процессов и умирающее при их прекращении. В застывших обстоятельствах его обновление поддерживается механизмом замещения, при котором одно поколение образовательных программ, технологий и преподавательского состава образовательного учреждения замещается подобным, без существенного видоизменения, хотя и с обновлением некоторых форм деятельности. Это режим функционирования. В обстоятельствах быстрых перемен средством его существования становится развитие, то есть усложнение (Sedov, 1988). При этом, как и в любом живом организме, действительной причиной развития образования является усложнение условий образовательной деятельности, которое происходит с очевидностью и с ускорением.

В этих условиях сложившиеся подходы к образованию, формы организации образовательной деятельности (оргформы), модели образовательных процессов, содержание и технологии образования перестают обеспечивать желаемые результаты. И тогда повышение качества образования уже не может быть достигнуто путем совершенствования, улучшения его методов. Это повышение окажется возможным лишь после смены базового образца мышления образования, который по законам культуры определяет отношение к нему самому. Речь идет о смене парадигмы образования.

В настоящее время научное сообщество все чаще обращается к исследованию научной парадигмы образования (Kolesnikova, 1999; Gramolin & Dudina, 2006; Novikov, 2008; Karyakin, 2009; Verbitskiy, 2019a). Однако сложность выбора оснований для обсуждения и сравнения представлений о таком непростоом предмете, как образовательная парадигма, оставляет вопрос о ее облике открытым. Целью настоящего исследования является поиск оснований конструктивной трансформации существующей образовательной парадигмы в контексте имеющихся обстоятельств социокультурного развития общества.

В статье обосновывается гипотеза о том, что образование будущего сменит инвариант своей базовой функции и покинет искусственно созданное пространство, усложнив способы достижения образовательных целей. Эта гипотеза противостоит расхожей идее о том, что развитие образования тождественно его цифровизации.

Траектория предпринятого поиска проходит через обобщение ряда тенденций в образовании, анализ состояния актуальной фазы его развития, исследование объективных преград на пути повышения результативности образования и подходов к их преодолению, критику существующей парадигмы образования, выявление закономерностей исторической смены образцов образования и конструирование предложений относительно формулы и признаков парадигмы образования ближайшего будущего. При этом используются методы концептуального анализа сложной предметной области (Nikanorov, 2009).

Обстоятельства развития современного образования

По многим признакам условия образовательной деятельности меняются:

- усложняются формы жизни, принуждая людей к ускоренному освоению нового и целого;
- повышается самость учеников, вовлеченных в потоки «произведения произведений» (Bibler, 1997), которые неуклонно меняют облик культур и тем самым создают вызовы субъектности;
- усиливается ответственность и учеников, и учителей за совместно творимое будущее;
- стремительно расширяется медиасфера образования, в которую внедряются разнообразные новшества, порой без особого смысла, усложняя выбор необходимого;
- усиливается разрыв между миром в «знаках» и реальным миром, из деятельностей вымывается действительное, которое замещается кажущимся (Pelipenko, 2017);
- границы профессий размываются, вследствие чего стандарты компетенций больше не могут выступать в роли оснований целеполагания в образовании, что лишает их прежней полезности (Fawcett & Gunson, 2020).

В этих обстоятельствах человек вынужден непрерывно формировать свое бытие, определять границы своей ответственности, искать новые основания своей социальности и нравственности. «Никто за меня это уже не обеспечит, история и дом меня не подпирают, инерция завершена» (Bibler, 1997, p. 169). Объективно возрастает спрос на радикальное обновление облика образования и теряется интерес к способам поддержки его функционирования. Наши поступки все отчетливее определяются изменением бытия, а не его стабильными формами. В этих условиях средством повышения качества образования, а именно его животворных свойств, становится развитие.

Как и все живое, образование развивается в ходе плавного накопления своего потенциала, которое когда-то сменяется скачкообразным переходом к новому ка-

честву. Судя по ряду симптомов, плавный режим себя исчерпал. Обновление образования путем разнообразия технических средств, учебных дисциплин и даже оргформ учебной деятельности без существенного обновления его облика больше не приносит желаемого результата, не повышает качества образования. Увеличение количества тактик без изменения стратегии существования – знак заморозки развития. Его «размораживание» теперь возможно лишь решительным переходом к образованию другого типа. Однако такому переходу препятствуют три барьера: бедность образовательных тактик; слабость образовательных стратегий; устаревший характер образца (парадигмы) образования (Рис. 1).

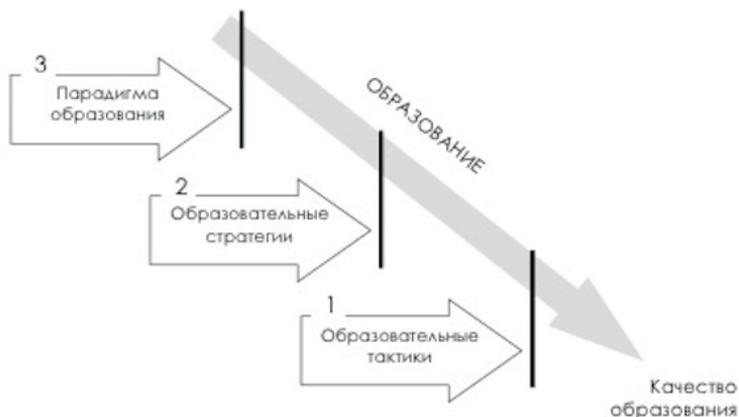


Рисунок 1. Модель трех уровней барьеров на пути к повышению качества образования

Первый барьер (тактики) в практике современного образования, можно считать, преодолен обилием цифровых и других искусственных средств учебной деятельности. Многие участники образовательного пространства вооружены разнообразными инструментами «доставки» любого контента в любую «точку» образовательного пространства, а арсенал педагогических приемов современного преподавателя переполнен.

Второй барьер (стратегии), судя по многим вузам России, тоже преодолен. Вузы выбрали определенную стратегию и следуют ей. Это индивидуализация, технологизация (цифровизация), межкультурная коммуникация и немного другое. Но все подобные стратегии приносят сомнительный и временный успех.

Так, индивидуализация образовательных траекторий студентов строится на комбинации курсов «вчерашнего дня», сделанных по вчерашнему образцу. Курсы, из которых пытаются скомбинировать новое, уже существуют и заведомо устарели, поскольку построены и по-прежнему строятся в логике изживающего себя компетентностного подхода к образованию (Teslinov, 2015). Сама же идея развития через комбинаторику существующего, которая предполагает, что можно прорваться в новое будущее, не меняя существа образования, лишена смысла. Более того, цифровизация образования все устойчивее доводит индивидуализацию до абсурда. Участники цифрового образовательного пространства действительно изолируются (индивидуализируются) друг от друга, поскольку «взаимодействие с машиной не является диалогом по своему внутреннему содержанию» (Verbitskiy, 2019b).

Технологизация современного образования оказалась направлена в первую очередь на его периферийные формы и не затрагивает его сути. Технологизируется

(автоматизируется, цифровизируется, упорядочивается методами) лишь простое – то, что связано с обработкой информации. Практически не технологизируется то, что связано со смыслами – подлинными «единицами» образования. Это обусловлено тем, что в развивающем полагании общество рассматривается частично – как экономическая система. Целым здесь мог бы быть взгляд на общество как на развивающую себя культуру (Teslinov, 2020).

Межкультурная коммуникация, пожалуй, единственно продуктивная стратегия развития образования, поскольку «запускает» фундаментальный механизм развивающего диалога культур. Но в условиях, когда школы образования активно копируют друг друга, эти диалоги быстро становятся диалогами равных и перестают генерировать новизну. Более того, даже будучи включенной в перекрестные межкультурные диалоги (диалоги Болонского процесса), наша образовательная система не создает масштабных прецедентов повышения качества, поскольку в этих диалогах удерживает себя в своих прежних представлениях о качестве (Motova, 2018). По оценкам объединения The European Higher Education Area (EHEA), «Россия являет собой особый случай: в стране есть агентства, зарегистрированные в EQAR и продвигающие новые парадигмы развития высшего образования, но право принятия решения по гарантии качества остается за государственным органом управления» (2018).

В этих условиях становится понятно, что не преодолен третий барьер – барьер образовательной парадигмы.

«Механика» понижения качества и результативности образовательной деятельности принуждает к запуску трех «кругов ее рефлексии» (Рис. 2).



Рисунок 2. Модель трех кругов рефлексии образовательной деятельности

Первый круг – это контроль формальных процедур исполнения образовательных норм и стандартов, соответствующих выбранной стратегии образования. В России этот контроль осуществляют специалисты Рособрнадзора. Судя по отчетам последнего, существенных изъянов не обнаруживается. Далее формальных

недостатков будет еще меньше, поскольку основные силы вузов брошены на удовлетворение надзора, отчего развитием самого образования заниматься некогда.

Второй круг – перепроверка стратегий развития образования. В России это делается с оглядкой на примеры Запада. Поскольку там тоже занимаются индивидуализацией, технологизацией и коммуникациями, то перепроверка стратегий ничего не дает. Скорее, она укрепляет уверенность в правильности выбранного пути.

В этих условиях последней надеждой на выход к причинам ползучего (не взрывного) повышения качества образования становится третий круг рефлексии – обращение к действующей образовательной парадигме. Во всех подобных случаях это выглядит как сомнение в успешности классики в новых обстоятельствах.

Об исчерпании классической парадигмы образования

Хотя за последние полтора десятка лет облик образования изменился, его классические основания остаются теми же. По-прежнему это та же классно-урочная система освоения учебных предметов в логике «универсального искусства обучать всех всему» (Komenskiy, 1982), но частично обновленная. Разумеется, ведение уроков в форме выполнения исследовательских проектов, формирование разнородных по составу участников исследовательских групп, разрушение формальных границ между учителями и учениками, созданное институтом тьюторской деятельности, и ряд других новшеств современного образования эти основания во многом размыли. Однако, как и прежде, основными принципами образования являются принципы «Великой дидактики»: природосообразность, наглядность, последовательность, сознательность, активность, прочность, систематичность.

Я. А. Коменский писал: «Есть надежда, что должна быть изобретена организация школ, похожая на часы. Искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предмета и метода» (Komenskiy, 1982, p. 316). Действительно ли эти «часы» могут показывать точное «время» и в наши дни? По-прежнему ли все это уместно в изменившемся мире, который все быстрее отказывается от природосообразных форм деятельности и самой жизни?

Усилим наше вопрошание «современной» парадигмы образования следующим образом:

– Насколько модернизированная «классика» надежна: гарантируют ли достижение результатов многочисленные тренинги, мастер-классы, онлайн-курсы, оргдеятельностные игры, кейс-технологии, защиты дипломных проектов при повторении их в новых профессиональных, возрастных и культурных контекстах?

– Насколько она непротиворечива: устраняет ли несоответствия, вызванные разнородными, противоположными друг другу суждениями и выводами о том, чему учить, кого и как? Устраняет ли сомнение в том, что для будущего достаточно, не меняя типа мышления обучающихся, осваивать новые приемы поведения и информацию?

– Насколько эффективны современные образовательные рекомендации, превращенные в потоки простых готовых рецептов (так называемых *life hacks*) от наиболее успешных практиков – представителей так называемых *best practice* – в разрешении разнообразных образовательных проблем? Какова польза от чужих советов по развитию практик, о которых «советчики» ничего не знают?

– Насколько продуктивна парадигма образования, которая ведет к порождению бесчисленных однотипных, хотя и все более разветвленных матриц компетенций и созданию на их основе федеральных стандартов? Способен ли этот идеал образования порождать новые продукты, то есть новых людей?

– Насколько результативна современная классическая система образования: способна ли она своими методами обеспечить результаты, которые от нее ожидают в меняющихся свое содержание средах?

Ответы, которые уже содержатся в этих риторических по сути вопросах, свидетельствуют о двух обстоятельствах:

1. Существенно нового в образовании не появляется. Оно демонстрирует почти все признаки сложившегося образца мышления: устойчивую линию в методах исследования и решений – абсолютное большинство научных работ отсылает к компетентностному подходу к образованию; отсутствие серьезного пересмотра правил образовательной деятельности – они не выходят за круг общепризнанных (в основном) в западной риторике работ; согласованность выводов с традицией – значения государственных показателей качества образования медленно, но растут; регулярность открытий – каждая новая диссертация привносит в педагогику «научную новизну», используя уже известные методы; большое количество сторонников; устойчивый поток публикаций; устойчивый поток тиражируемых решений. Последнее обстоятельство подтверждается фактами многочисленного плагиата именно в области педагогики. Так, по версии «Диссернета», в 2018 году лидером по количеству защищенных кандидатских и докторских работ с признаками плагиата стал Московский педагогический государственный университет, принявший к защите 232 подобные диссертации (<https://www.rbc.ru/society/17/01/2018/5a5c5fcc9a79470152e8bbe9>). Все это ставит под сомнение перспективность попыток придать образованию прогрессивный характер, например, за счет создания цифровых образовательных платформ. Они надолго закрепят устаревший образец образования, придав ему технологичную форму.

2. Созрели признаки кризиса парадигмы образования. Во-первых, заметна тенденция к появлению нетрадиционных научных теорий образования и образовательных школ. Так, создаются особенные пространства с альтернативными подходами к образованию (колледж физтеха, «нешколы», «школы без стен», «уличные академии», «открытые школы», «школы необучения», институты типа Aspen Institute, Университет поисков в Канаде и др.). В какой-то мере это повторяет давний всплеск создания университетов, которые родились прежде всего как очаги образования с особенным, отличным от других, элитным качеством: Гарвард (1636), Принстон (1746), Оксфорд (1096), Кембридж (1214), Сорбонна (1215), Москва (1755), Токио (1886) и другие ведущие университеты мира. Во-вторых, все чаще в научном сообществе подвергается сомнению правильность пути, выбранного образованием. В-третьих, растет сопротивление тем предложениям о развитии образования, которые выходят за границы общего русла. Так, например, произошло с Концепцией развития непрерывного образования взрослых в РФ, обсужденной в Минобрнауке без серьезного противодействия и критики (Teslinov et al., 2014). Вопреки традиционному уже формальному, неформальному и информальному образованию она предусматривала создание условий для порождения большого разнообразия содержания, технологий и форм организации образовательной деятельности при множестве форм независимой экспертизы ее качества. Сама система непрерывного образования представлена в концепции как продуктивная открытая целостность в виде образовательного «лифта» с генератором саморазвития. Принятие концепции просто отложено... уже на пять лет.

По сути, исчерпана философия образования, которая может быть представлена следующими обобщенными признаками (Verbitskiy, 1999):

- основная миссия образования – подготовка подрастающего и взрослого поколения к жизни и профессиональному труду;

- человек – относительно несложная, понятная система, вполне моделируемая матрицами знаний, умений, навыков и, возможно, чего-то еще;
- знания подаются в аудитории знатоками из «вчерашнего дня»;
- образование представляет собой процесс передачи ученикам понятий кем-то знаний, готовых образцов мудрости в виде учебных дисциплин, закрепляющихся в умениях, доведенных до навыков;
- ученик – объект воздействия, существо обучаемое, с рядом особенностей восприятия педагогического воздействия;
- отношения между учителем и учеником субъектно-объектные;
- деятельность обучаемого носит характер «ответной», репродуктивной, умеренно творческой активности.

Черты новой парадигмы образования уже давно обсуждаются в публичной риторике, но еще не создают того желаемого перехода к взрывному преобразению его дидактики и организации деятельности, хотя подобный переход уже существенно опаздывает. Можно сказать, что они подготавливают переход, поскольку задают направление мыслям об образовании будущего, определяя его как всеобщую форму становления Человека в человеке:

- основная миссия образования – обеспечение условий для саморазвития личности;
- человек – это сложная, полисистемная целостность;
- знания приходят из будущего – их надо добывать («школа понимания»);
- образование происходит в виде созидания человеком образа мира в себе самом;
- ученик – субъект познавательной деятельности, творящий реальность в особенном культурном контексте;
- отношения между учителем и учеником – субъект-субъектные;
- деятельность обучаемого носит активный, творческий характер.

Сопоставляя возможные последствия этих двух установок образования, можно понять, что они объективно создадут разные «волны» в содержании, технологиях образования и организации образовательной деятельности. Иными словами, предъявленные обществу философы относительно зарождающейся парадигмы образования уже подготавливают нас к тому, чтобы вывести формулу образования близкого будущего.

Ретроспектива развития образовательных парадигм

В отношении научных парадигм известно, что их смена «меняет историческую перспективу для сообщества» (Кун, 1997). Этот же эффект сопровождает и смену образовательных парадигм, которые во многом обусловлены динамикой научного знания. Но как это происходит? Поставим вопрос по-другому: как это происходило в культурогенезе? Возможно, ответ на этот вопрос приведет нас к пониманию закономерностей смены парадигм образования и поможет обосновать ближайшую.

Анализ этого великого исторического процесса показывает, что с момента появления homo sapiens он происходил не менее пяти раз.

Первую образовательную парадигму можно назвать «игра». Как доказала антропология, одним из наиболее серьезных факторов, благодаря которым приматы смогли выпасть из «первой природы» во «вторую», в культуру, было то, что они дольше всех играли со своими детьми, подготавливая их к взрослой жизни (Butovskaya & Fainberg, 1993). Видимо, это было главным условием, при котором существо с новым органом, продуцирующим сознание, не имеющее завершенных программ поведения (инстинктов), смогло обеспечить свою живучесть в потоке

«эволюции, осознавшей саму себя» (de Sharden, 1987). Это случилось около 2 млн лет назад. С тех пор высшие приматы (шимпанзе, гориллы и др.), можно сказать, образуют своих детенышей дольше всех животных на земле.

Вторая парадигма образования сложилась, скорее всего, вместе с возникновением племен (мезолит – около 8 тыс. лет назад). И хотя игра по-прежнему выполняла важную функцию в культурогенезе людей, но племенное разделение труда и потребления, социальная стратификация членов племен создали новые формы этого процесса. Имя второй парадигмы – «племя». Образцы поведения и мышления в эту пору были прочно связаны с архаическим укладом племен и образом жизни конкретного народа. В этот доинституциональный период «основным механизмом наследования социального опыта служили подражание, следование примеру, принуждение. Это составило “натуральную” образовательную парадигму, отражающую ценности и условия жизни той или иной замкнутой группы людей – рода, племени, селения» (Verbitskiy, 2019a, p. 42).

Третья парадигма образования начала формироваться примерно 2500 лет назад с появлением так называемого осевого времени (Yaspers, 1991). Это время появления философских, и в первую очередь религиозных, систем, посредством которых в мировоззрении и поведении людей постепенно утверждалась идея разномасштабного «должного». Примеры образования в эту пору зарождались и крепились в организациях, следующих за так или иначе понимаемым логосом. Наиболее близким по существу именем этой парадигмы является «церковь».

Начало четвертой парадигмы образования можно связать с реформаторским движением в католической церкви, начавшимся в Англии в 1540-х годах, после которого значение религиозного (логоцентрического) фактора в образовании, как и во всей европейской политике, стало снижаться. Постепенно идеи образования стали перемещаться в область семейных и общественных отношений, освободившихся от церковного порядка. Разумеется, все они продолжали развиваться в русле предыдущих образцов мышления образования, но приобретали особенности более свободных, частных взглядов на то, кого, чему и как учить.

Историческое начало пятой образовательной парадигмы отчетливее всех предыдущих – 1633–1638 годы. Это время появления упомянутой уже «Великой дидактики» Яна Коменского. Ее эпохальное значение состояло в обосновании необходимости и возможности вывести образовательный процесс из семейных и других локальных субкультур и погрузить его в инструментально организованные аудитории с универсальным подходом к обучению. Так открылся простор для широкомасштабной экспансии технологичного образования на арене соревнования между школами. Как справедливо замечает академик РАО А. Вербицкий, «по сути, еще в XVII в. выдающийся чешский педагог-исследователь сформулировал научные основы объяснительно-иллюстративного типа обучения, которое до сих пор доминирует, несмотря на все инновации, накопленные во многих странах больше чем за три с половиной столетия (традиционная парадигма обучения)» (Verbitskiy & Trunova, 2017, p. 94).

О чем нам говорят эти исторические уроки? Прежде всего, они демонстрируют закономерность усложнения идеалов образования: каждый следующий разномасштабнее, структурно сложнее предыдущего. В таком открытии нет новизны, поскольку повсюду развитие демонстрирует этот уже упомянутый признак.

Второе и существенное для нашего исследования открытие состоит в том, что примеры смены парадигм образования демонстрируют развивающую динамику его потенциала в коридоре двух полярностей: один полюс – это естественные формы образования, основанные на взрослении и восхождении к мудрости через постиже-

ние самой жизни в процессе ее «проживания»; второй полюс – это искусственные формы образования, основанные на создании специальных сред для встраивания людей в культурные потоки с последующим переносом достигнутого в жизнь. Приближение конкретного идеала образования к своим предельным формам неизбежно разворачивало его к противоположному полюсу, демонстрируя удивительную и закономерную игру явлений и тенденций. Это такие периоды диалектического становления нового качества, в которые наибольшей силой обладает то, что находится в меньшинстве (Maslennikov & Teslinov, 1999).

Так объективный ход развития образования привел к ситуации, в которой оно находится теперь, ища новые формы своего продуктивного существования (Рис. 3).



Рисунок 3. Диалектика развития парадигм образования

И теперь на вопрос о том, какова будет образовательная парадигма в уже наступившем завтра, ответ может быть получен из продолжения проявленной в ходе исторического анализа диалектической закономерности. Это будет обращение образования вновь к естественной среде, но с качественно новыми свойствами и среды, и самого образования. Это будет образование через «проживание», ставящее его непосредственно перед «лицом» реальной жизни, все быстрее меняющей свое содержание и формы.

Как это понимать?

Признаки нарастающей образовательной парадигмы

Разумеется, образование через «проживание» не будет тождественным безынструментальному образованию, образованию без технологий, без высочайшей дидактики, без тонкого различения подходов к разнородным участникам этого процесса, имеющего экзистенциальное значение для разумных живых целостностей. Оно не будет тождественным образованию как услуге. Напротив, это будет всеобщим технологичным образованием принуждающего типа, построенным на разнообразии интенсивных методов овладения реальностью через ее исследование в ходе проживания и ответственного преобразования. Некоторыми существенными признаками такого образования могут быть следующие.

- Поскольку любые аудиторские занятия являются специально создаваемыми искусственными средами, в которых проводятся образовательные интервенции в динамичные естественные процессы, происходящие «здесь и сейчас», то закономерен увеличивающийся разрыв между тем, что люди осваивают в этих аудиториях, и тем, что происходит на самом деле. Образование будущего покинет классные

аудитории. Оно уже покидает их. Уже большая часть образовательного процесса происходит не в аудиториях, а в интернете и «на улице». Особенно это заметно на примере образования представителей новых поколений. Возможно, поначалу аудитории переоборудуются в исследовательские лаборатории, затем исследовательский процесс выйдет на простор и приживется на разнообразных профессиональных и социальных площадках, а потом в квартирах и в обыденной жизни. На первых порах это будет выглядеть как аномалия, а затем примет масштабный характер. Разумеется, это потребует преобразования «аудиторной» дидактики в «уличную».

- Поскольку учебная и в целом образовательная деятельность покинет аудитории, то произойдет ее взрывное соприкосновение с открытым миром в его естественном существовании как социокультурной реальности. Как следствие, образование окажется погруженным в разнородные слои и подсистемы субкультур реальной жизни – технологическую, социальную, идеологическую и др. (White, 2004). Это погружение трансформирует образовательное пространство. Еще какое-то время раздельно, с минимальным «пересечением», просуществуют учебная, профессиональная и социальная среды. Это объективное разделение сейчас отражается в содержании и формах образовательной деятельности – в каждой из этих сред она своя. Область «пересечений сред» уже давно увеличивается (Protasova & Teslinov, 2008). В скором времени среды сольются в одну, имя которой – культура.

- Поскольку образование окажется в непосредственной зависимости от тех культурных контекстов, в которых оно будет осуществляться, на его переднем плане окажутся не отвлеченные «единицы» информации, а отношения, которыми пронизаны и которыми развиваются сами культуры. Это приведет к разрушению прямой связи между качеством образования и количеством информации, помещаемой в человеческие головы. Речь идет о той связи, которая лежит в основании существующей образовательной парадигмы. Образование как передача (доставка) контента к обучающимся умрет. Отрасль образования в виде передачи информации (с доминирующей «передаточной» ролью) переродится в «добывающую», где базовой деятельностью будет добыча значений любых «отрезков» реальности в разнообразных контекстах, то есть добыча смыслов. Эта мысль восходит к основаниям культуры, «единицей» которой является не поведение людей и даже не ценности, а смысл (Pelipenko, 2017). Востребованность смысловой работы образования по мере усложнения структуры отношений человека с реальностью и, как следствие, усложнения информационного и семиотического пространства людей будет усиливаться.

- Поскольку образование изменит ряд своих функций (передаточные – на смыслодобывающие), то роль преподавателей как «передавателей» знаний исчезнет. Их место займут технологи смыслоизвлечения. Эта деятельность будет находить инструментальные формы своего исполнения, ориентированные на растущее разнообразие условий добычи смыслов – в диалогах, в живом личном опыте, в опыте профессиональной деятельности, в беспешном размышлении, во время работы на кухне, в спортзале и других «образовательных ситуациях». В связи с этим риторика о первостепенном развитии мышления, предшествующем развитию профессиональных компетенций, которая незаметно сопровождает весь период торжественного шествия компетентностной идеи (Winther, Festner, Sangmeister, & Klotz, 2016), в новом образце образования усилит свою аргументацию. Объективно овладение усложняющейся реальностью станет возможным лишь при усилении мышления людей в виде повышения рангов рефлексии происходящего. Это обстоятельство потребует увеличения в образовательных программах доли практик,

развивающих само мышление, взамен практик освоения готовых примеров чужого творчества. Требование «думать о том, как думать и делать» станет определяющим во всех образовательных программах, работающих с живым опытом.

- Сопровождающая это преобразование дидактика «научится» работать с таким опытом. А поскольку в условиях гипердинамики условий жизни именно он становится генератором несказуемого, генератором того, что уже существует, но еще не может быть выражено и превращено в предметы образовательных программ, то именно он, живой опыт станет объектом глубокого развивающего технологического исследования, станет главной фигурой образования. Опыт возвысится от способа формирования навыков через многократное повторение однотипных операций с выключенным разумом (чем по определению являются тренинги) до способа инструментального овладения имплицитного, непередаваемого словами содержания опыта (образовательные трансценденции).

- Вследствие этих перемен существенно увеличится разнообразие компонентов образовательного пространства, в первую очередь содержаний и технологий образования, способов организации образовательной деятельности. Разумеется, это усложнит людям выбор свободной траектории в образовании и потребует повышения качества экспертизы образовательных практик. В связи с этим закономерно увеличится разнообразие экспертных площадок. Это обстоятельство приведет к повышению качества исследования образованием самого себя. Такого рода повышение рангов рефлексии образования благодатно отразится на его способности опережать будущее.

- Востребованная образованием высота рангов рефлексии самого себя вернет в него науку и философию, поскольку «размышление без научения вредно, а учение без размышления – напрасный труд». Науку не будут сводить к «прикладной» деятельности академий, лишая их свободного поиска фундаментальных оснований бытия, а превратят в ежедневную практику постижения усложняющейся реальности и средство образования. Философия перестанет быть историческим памятником мысли и вернется к своей главной функции – опережающего фундаментального вопрошания и изготовления концептов.

- Эти перемены потребуют развития целеполагания образования. Его целью станет выращивание в людях субъектов трех типов – субъектов образования, субъектов развития и субъектов культуры (Teslinov & Protasova, 2016). Образование как деятельность по заполнению в людях матриц «незнаний», «неумений», «ненавыков» потеряет смысл.

Образовательная парадигма ближайшего будущего с такими признаками позволит образованию избавиться от роли догоняющей деятельности, подтягивающей незнających до узнавших. Оно возьмет на себя ответственность за то, чтобы выявлять неизвестное и сознательно выбирать из него то, что непременно необходимо исследовать и понять, а что временно не трогать ради устойчивости хода эволюции.

Как следствие, все эти перемены в образовании изменят инвариант его функции. Образование как «культурное образцевание» изживет себя и станет «культурным пробрасыванием», то есть деятельностью, отправляющей в будущее идеалы культуры с повышенной жизненной силой и прокладывающей пути к этим идеалам. Человек в подобной деятельности будет выступать не как незаполненная матрица компетентности, ориентированная на соответствие уже существующим, кем-то созданным практикам, а как развивающая себя культура.

Результаты

В статье с разной степенью аргументации представлены следующие результаты.

1. Выявлены симптомы того, что образование исчерпало свой потенциал в обеспечении качества, требуемого в современных социокультурных условиях. Показано, что средства повышения качества образования не могут быть связаны с его совершенствованием, улучшением, модернизацией и другими формами плавной трансформации. Таким средством должно стать развитие образования.

2. Выдвинута гипотеза о том, что образование будущего сменит инвариант своей базовой функции и покинет искусственно созданные образовательные пространства, усложнив способы достижения новых целей.

3. Предложена модель трех уровней барьеров на пути движения образования к высокому уровню качества. Это бедность образовательных тактик; слабость образовательных стратегий; устаревший характер парадигмы образования. Приведены аргументы в подтверждение того, что наиболее трудным для преодоления является последний барьер.

4. Обоснован вывод о том, что при внешнем изменении облика образования его классические основания остаются прежними, восходящими к универсальному искусству «обучать всех всему». Критическое вопрошание относительно существующего идеала образования приведено к обнажению его кризисного состояния. Обобщены исследовательские попытки обосновать образовательную парадигму, которая могла бы придать образованию решительное обновление.

5. Предложена концепция исторической смены образовательных парадигм, существовавших в культуре с момента ее рождения. Показано, что их было пять, сменяющих друг друга в диалектической развертке потенциала культуры и самого образования, и что эта динамика происходила между полярными средами – «искусственной» и «естественной», в которых возникали и трансформировались различные образовательные практики и философии образования.

6. На основе анализа выявленной закономерности исторического развития образовательных парадигм сделано предположение о том, что грядущая образовательная парадигма будет носить характер образования через «проживание» и что оно станет всеобщим технологичным образованием, построенным на разнообразии интенсивных методов овладения реальностью через ее исследование и ответственного преобразования в режиме реального «проживания».

7. Признаки образовательной парадигмы нового типа, выведенные из этого умозаключения, указывают на то, что она изменит инвариант своей функции. Образование станет деятельностью, отправляющей в будущее идеалы культуры с повышенной жизненной силой и прокладывающей пути к этим идеалам. Человек будет «взят» в эту деятельность как развивающая себя культура.

Обсуждение

Различные аспекты предмета статьи неоднократно обсуждались в различных научно-образовательных средах:

– на экспериментальной образовательной площадке «Андрогоика развития» (2015–2019) в кругу специалистов в области развивающей дидактики и подходов к образованию, объединенных в проекты Международного института менеджмента ЛИНК (Жуковский);

– со специалистами в области цифровых образовательных технологий в ходе разработки цифровой образовательной платформы по проекту «Топ 5-100» (2018), инициированному Советом по повышению конкурентоспособности ведущих рос-

сийских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров, созданному по Указу Президента РФ (2012);

– на дискуссионных площадках в профессорско-преподавательской среде Тюменского (2018), Сургутского (2019) государственных университетов, Пермского национального исследовательского политехнического университета (2016–2019) и других вузов;

– в ходе разработки Концепции непрерывного образования взрослых в РФ на форумах, организованных Минобрнауки РФ.

При общей поддержке направления исследований наиболее проблемными вопросами, вызывающими критику, явились следующие:

- Каковы существенные различия подходов к образованию подрастающих поколений и взрослых людей и какие из них должны найти место в новой образовательной парадигме?

- Какой должна быть дидактика, выведенная за пределы аудиторных занятий?

- Каковы наиболее существенные аргументы за ограниченную конструктивность компетентностного подхода к образованию в условиях быстрой динамики профессиональных запросов к образовательным технологиям?

- Как обеспечить баланс темпов развития содержания образования и образовательных технологий в новых условиях?

- Какие концепции культуры наиболее уместны для развития суждений об образовательной парадигме ближайшего будущего?

Некоторые ответы на критику нашли отражение в представленной статье. Часть ответов уже была дана в предыдущих публикациях автора. Однако ряд вопросов требует углубления предпринятого исследования.

Заключение

Раскрытые в статье тезисы еще не являются рекомендациями относительно развития практики образования, но содержат смыслы, которые могут быть конструктивно развернуты в различных образовательных обстоятельствах. Они ориентированы на разработчиков образовательных систем, разнородных образовательных сред, курсов и программ. На шкале возрастных особенностей непрерывного образования это относится к образованию студентов вузов, программ дополнительного профессионального образования и самообразования. Эти смыслы позволят преодолеть редуцированный подход к образованию, в котором стандарты стремительно устаревают.

Как и всюду, «может» еще не означает «будет». Однако развитие не зависит от нашей готовности что-то менять в себе. И если среда для перемен созрела, то они не могут не произойти.

Благодарность

Автор выражает благодарность академику РАО, профессору, доктору педагогических наук Андрею Александровичу Вербицкому за мотивацию к исследованию исторической динамики парадигм образования, за пробуждение вкуса к новаторскому подходу к образованию и тщательному исследованию оснований для формирования признаков новой образовательной парадигмы.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Статья является самостоятельным теоретическим исследованием, основанным на авторском подходе к разрешению концептуальных противоречий изучаемой

предметной области. В связи с этим отсутствует необходимость предоставлять сведения о соблюдении прав лиц, вовлеченных в исследование, заявлять об отсутствии причиненного вреда и соблюдении анонимности, предоставлять информацию об открытом доступе к данным.

При написании и опубликовании статьи конфликт интересов отсутствует.

Список литературы

- Библер, В. С. На гранях логики культуры / Кн. избр. очерков - М.: Рус. феноменол. о-во, 1997. – 440 с.
- Бутовская, М. Л. У истоков человеческого общества: Поведенческие аспекты эволюции человека. – М.: Наука, 1993. – 253 с.
- Вербицкий, А. А. (а). Контекстное образование в России и США. – М., СП-б.: Нестор-История, 2019. – 317 с.
- Вербицкий, А. А. (б). Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. – 2019. – №1(6). [Электронный ресурс]. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
- Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
- Вербицкий, А. А., Трунова, Е. Г. Проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования // Педагогика. – 2017. – №8. – С. 3-15.
- Грамолин, А. Б., Дудина, М. Н. Философия, антропология и педагогика ненасилия / Сборник статей. – Екатеринбург: Филантроп, 2006. – 132 с.
- де Шарден, П. Т. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
- Карякин, Ю. В. Новая парадигма образования // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 329. – С. 39-43.
- Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: Изд-во С.- Петерб. гос. ун-та, 1999. – 242 с.
- Коменский, Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. – М.: Уч. пед. издат, 1955. – 638 с.
- Кун, Т. Структура научных революций. – М.: «Издательство АСТ», 2002. – 608 с.
- Масленников, В. Г., Теслинов, А. Г. Теория и практика диалектического мышления. – Жуковский: Международный институт менеджмента «ЛИНК», 1999. – 125 с.
- Мотова, Г. Н. Двойные стандарты гарантии качество образования: Россия в Болонском процессе // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 11. – С. 9-21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-9-21>
- Никаноров, С. П. Концептуализация предметных областей. – М.: Концепт, 2009. – 268 с.
- Новиков, А. М. Постиндустриальное образование: публицистическая полемическая монография. – М.: Эгвес, 2008. – 135 с.
- Пелипенко, А. А. Постижение культуры: в 2 ч. Часть 2. Мифоритуальная система. Книга 1. Медиационная парадигма. – М.: РОССПЭН, 2017. – 503 с.
- Протасова, И. А., Теслинов, А. Г. Расширение принципа «трех сред» в профессиональном обучении менеджера среднего звена // Успехи современного естествознания. – 2008. – №4. – С. 54-56.
- Седов, Е. А. Информационные критерии упорядоченности и сложности организации структуры систем // Системная концепция информационных процессов. – 1998. – Вып. 3. – С. 37-46.
- Теслинов, А. Г. О снятии противоречий в образовании взрослых / Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире: Материалы XII Международной научно-практической конференции. – СП-б, т. 3, 2015. – С. 80-89
- Теслинов, А. Г. Стратегия действительной цифровой трансформации общества // Экономические стратегии. – 2020. – № 1. – С. 100-107.
- Теслинов, А. Г., Безлепкин, В. В., Петров, В. Л., Щенников, С. А. Обоснование российской концепции непрерывного образования взрослых. – М.: Изд. Дом МИСиС, 2014. – 128 с.

- Теслинов, А. Г., Протасова, И. А. Образование по-взрослому. Дух андрагогики развития. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 112 с.
- Уайт, Л. Избранное: Наука о культуре. – М.: РОССПЭН 2004. – 960 с.
- Ясперс, К. Смысл и назначение истории. – М., 1994. – 527 с.
- Fawcett, J., Gunson, R. The attributes of a 21st century skills system in Wales. – Institute for Public Policy Research, 2020. URL: <https://www.jstor.org/stable/resrep21893.7>
- The European Higher Education Area in 2018, Bologna Process (2018). Implementation Report. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/%20eurydice/content/european-higher-education-%20area-2018-bologna-process-implementation-%20report_en
- Winther, E., Festner, D., Sangmeister, J., Klotz, V., Facing, K. Commercial competence: modeling domain-linked and domain specific competence as key elements of vocational development. – Economic Competence and Financial Literacy of Young, 2016. – Pp. 149-164. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk29d.10>

References

- Bibler, V. S. (1997). *On the edges of the logic of culture. Selected essays*. Moscow: Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo.
- Butovskaya, M., & Fainberg, I. (1993). *At the origins of human society, behavioral aspects of human evolution*. Moscow: Nauka.
- de Sharden, T. P. (1987). *The phenomenon of man*. Moscow: Nauka.
- Fawcett, J., & Gunson, R. (2020) The attributes of a 21st century skills system in Wales. *Institute for Public Policy Research*. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/resrep21893.7>
- Gramolin, A. B., & Dudina, M. N. (2006). *Philosophy, anthropology and pedagogy of nonviolence: Collection of articles*. Yekaterinburg: Philanthropist.
- Karyakin, Yu. V. (2009). A new paradigm of education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Tomsk State University*, 329, 39-43. Retrieved from http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=842&article_id=14153
- Kolesnikova, I. A. (1999). *Pedagogical reality in the mirror of inter-paradigm reflection*. St. Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta.
- Komenskiy, Ya. A. (1982). *Great didactics: Selected pedagogical works* (vol. 1-2). Moscow: Pedagogika.
- Kun, T. (1997). *The structure of scientific revolutions*. Moscow: Progress.
- Maslennikov, V. G. & Teslinov, A. G. (1999). *Theory and practice of dialectical thinking: Humanitarian education of a manager*. Zhukovsky: Mezhdunarodnyy institut menedzhmenta «LINK»
- Motova, G. N. (2018). Double standards of quality assurance of education: Russia in the Bologna process. *Vyisshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 27(11), 9-21.
- Nikanorov, S. P. (2009). *Conceptualization of subject areas*. Moscow: Kontsept.
- Novikov, A. M. (2008). *Post-industrial education, a journalistic polemical monograph*. Moscow: Egves.
- Pelipenko, A. A. (2017). *Comprehension of culture. The miforital system: a mediation paradigm*. Moscow: ROSSPAN
- Protasova, I. A. & Teslinov, A. G. (2008). Extension of the principle of "three environments" in the professional training of a middle-level manager. *Uspehi sovremennogo obrazovaniya – Advances in Modern Natural Science*, 4, 54-56.
- Sedov, E. A. (1988). Information criteria for the order and complexity of the organization of the structure of systems. *Sistemnaya koncepciya informacionnyh processov – System concept of information processes*, 3, 37 - 46.
- Teslinov, A. G. (2015). On the removal of contradictions in adult education. *Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference*, 3, 80-89.
- Teslinov, A. G. (2020). The strategy of the actual digital transformation of society. *Ekonomicheskiye strategii – Economic Strategies*, 1, 100-107.
- Teslinov, A. G., Bezlepkin, V. V., Petrov, V. L. & Shennikov, S. A. (2014). *Substantiation of the Russian concept of continuous adult education*. Moscow: Publishing house of MISIS
- Teslinov, A. G., Protasova, I. A. (2016). *Adult education. The spirit of andragogy of development*. Moscow: FLINTA, Nauka.

- The European Higher Education Area in 2018, Bologna Process (2018). *Implementation Report*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/%20eurydice/content/european-higher-education-%20area-2018-bologna-process-implementation-%20report_en
- White, L. (2004). *Selected works: The science of culture*. Moscow: ROSSPEN.
- Verbitskiy, A. A., & Trunova, E. G. (2017). Problems of adequacy of the conceptual apparatus of modern education. *Pedagogika – Pedagogy*, 8, 3-15.
- Verbitskiy, A. A. (1999). *A new educational paradigm and contextual learning*. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
- Verbitskiy, A. A. (2019a). *Contextual education in Russia and the USA*. Moscow, St. Petersburg: Nestor-History.
- Verbitskiy, A. A. (2019b). Digital learning: problems, risks and prospects. *Elektronnyi nauchno-publicisticheskiy jurnal 'Homo Cyberus' – Electronic scientific journal 'Homo Cyberus'*, 1(6). Retrieved from http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
- Winther, E., Festner, D., Sangmeister, J., & Klotz, V. K. (2016). Facing commercial competence: modeling domain-linked and domain-specific competence as key elements of vocational development. *Economic competence and financial literacy of young adults: status and challenges*. *Budrich, Opladen*, 149-164. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk29d.10>
- Yaspers, K. (1991). *The meaning and purpose of the story*. Moscow: Politizdat.