

РАЗДЕЛ III ЦЕННОСТИ И ЦЕЛИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Part III. VALUES AND OBJECTIVES OF THE RUSSIAN EDUCATION

DOI: 10.15372/PNE20190307

УДК 378.016

ТРАДИЦИЯ В РАКУРСЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ПОДХОДА: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

И. А. Лескова (Волгоград, Россия)

Введение. Актуальность изучения темы обусловлена рядом факторов, одним из которых является проблема выбора ценностных ориентиров пути развития образования. Она порождена ситуацией концептуальной неопределенности, вызванной одновременным действием в отечественном и мировом образовательном пространстве двух парадигм: консервативной (традиционалистской) и либеральной.

Методология и методика исследования. Методологической базой исследования является постнеклассический подход. Кроме того, применялись теоретические методы: анализ философской, педагогической литературы; обобщение; метод моделирования педагогических систем и процессов.

Результаты исследования. На основе анализа традиционалистской и либеральной образовательных парадигм выявлено влияние идеи традиции как элемента ценностного основания образования на ценностную наполненность и базовые характеристики обучения. Показано, что обе парадигмы не обладают потенциалом для решения задач, стоящих перед современным высшим образованием. Предложена трактовка идеи традиции в контексте постнеклассической парадигмы. В общих чертах показаны возможные изменения в системной организации содержания высшего образования в соответствии с данным ценностным и парадигмальным основанием. Образно эти изменения можно представить как переход от содержания образования как мозаичной картины, собираемой в процессе обучения из элементов «готового» знания и видов опыта, необходимых для их воспроизведения, к содержанию образования как материалу действия, подлежащему анализу, осмыслению, преобразованию.

Заключение. Предложена и описана в общих чертах новая конструкция содержания высшего образования, снимающая противостояние традиционалистской и либеральной образовательных парадигм, содействуя устранению концептуальной неопределенности, присущей современному образованию.

© Лескова И. А., 2019

Лескова Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент Института художественного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

E-mail: innaleskova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3914-805>

Inna A. Leskova – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Institute of Art Education, Volgograd State Social Pedagogical University.

Ключевые слова: традиция, образовательные парадигмы, концептуальная неопределенность, содержание образования, ценностное основание, холизм, оптика видения.

Для цитирования: Лескова И. А. Традиция в ракурсе постнеклассического подхода: философский аспект // Философия образования. – 2019. – Т. 19, № 3. – С. 101–115.

TRADITION FROM THE PERSPECTIVE OF THE POSTNONCLASSICAL APPROACH: THE PHILOSOPHICAL ASPECT

I. A. Leskova (Volgograd, Russia)

Introduction. The relevance of the topic investigation is due to a number of factors, one of which is the problem of the choice of the value orientations for the development of education. It is generated by the situation of conceptual uncertainty caused by the simultaneous action in the domestic and world educational space of two paradigms: the conservative (traditionalist) one and the liberal one.

Methodology and methods of the research. The methodological basis of the study is a post-non-classical approach. During research, the following theoretical methods have been used: the analysis of philosophical, pedagogical literature; generalization; the method of modeling of pedagogical systems and processes.

The results of the research. Based on the analysis of the traditionalist and liberal educational paradigms, the influence of the idea of the tradition as an element of the value foundation of education on the value content and basic characteristics of learning is revealed. It is shown that both paradigms do not have the potential to solve the problems facing modern higher education. The interpretation of the idea of tradition in the context of the post-non-classical paradigm is proposed. Possible changes in the systemic organization of the content of higher education in accordance with this value and paradigmatic basis are shown in general terms. Figuratively, these changes can be represented as a transition from the educational content as a mosaic picture collected in the learning process from the elements of “available” knowledge and types of experience necessary for their reproduction to the educational content as an action material to be analyzed, understood, transformed.

Conclusion. A new design of higher education content is proposed and described in a general way, removing the opposition of the traditionalist and liberal educational paradigms, contributing to the elimination of conceptual uncertainty inherent in modern education.

Keywords: tradition, educational paradigms, conceptual uncertainty, content of education, value basis, holism, optics of vision.

For citation: Leskova I. A. Tradition from the perspective of the postnonclassical approach: the philosophical aspect. *Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 3, pp. 101–115.

Введение. Исследовательский интерес к теме традиций обусловлен кризисом ценностных оснований образования. Он проявляется концептуальной неопределенностью, вызванной одновременным действием в отечественном и мировом образовательном пространстве двух парадигм: консервативной (традиционалистской) и либеральной [1, с. 149]. Будучи противоположными по своей ценностной детерминации, они

противостоят друг другу. На это обстоятельство, в частности, указывает академик РАО А. А. Корольков, отмечая, что в современных дискуссиях о проблемах развития образования обнаруживает себя «противопоставление либеральной концепции общественного развития и “охранительной”, консервативной модели, оперирующей понятием “традиция”» [2, с. 107]. Кризис ценностных оснований образования актуализирует *проблему* выбора ценностных ориентиров пути его развития.

О необходимости решения обозначенной проблемы свидетельствует и «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», где в качестве одной из целей, достижение которых призвана обеспечить сфера образования, определена «историческая преемственность поколений»¹. Отношения преемственности поколений реализует традиция. Следовательно, идея традиции выступает элементом ценностно-смысловой основы национальной доктрины образования. Однако в контексте традиционалистской и либеральной образовательных парадигм эта идея имеет разное содержание, соответственно различается понимание смысла вышеназванной цели и средств ее достижения. Осмысление существующих различий будет содействовать устранению концептуальной неопределенности в сфере образования и решению проблемы выбора ценностных ориентиров пути его развития.

Цель исследования – рассмотреть идею традиции как элемент ценностной основы образования. Для достижения цели ставятся следующие задачи: а) выявить сущностные характеристики идеи традиции и аксиологические различия ее трактовки в концептуальных рамках либеральной и традиционалистской образовательных парадигм; б) предложить к обсуждению постнеклассический ракурс ее понимания и образовательные возможности его претворения.

Методология и методика исследования. Актуальность изучаемой темы имеет мировоззренческую основу. Постнеклассический подход как методологическая база исследования обеспечивает необходимую для достижения его цели мировоззренческую позицию. В ходе исследования применялись теоретические методы: анализ философской, педагогической литературы; обобщение; метод моделирования педагогических систем и процессов.

Результаты исследования. *Традиция и ее сущностные характеристики.* Понятие «традиция» представлено в предметном поле практически всех гуманитарных областей знания. Осмысливая ее как объективный феномен бытия, исследователи выделяют следующие аспекты.

¹ О Национальной доктрине образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. – URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 14.04.2019).

1. *Статический аспект*: традиция мыслится как готовый образец. Приведем примеры. Традиция – это «отобранная временем и сохраненная информация, обеспечивающая целостность и устойчивость общества» [3, с. 55]. В ней «воспроизводятся стратегия деятельности, ее формы, методы и приемы, нормы и образцы, оправдавшие себя в прошлом, а также опыт эмоционально-ценностных отношений, проявляющийся в деятельности» [4, с. 36]. «Содержание традиции составляют образцы ощущений, мышления и поведения, которые оцениваются самим обществом как положительные или отрицательные» [5, с. 359]. «Традиция не является чем-то абстрактным, неуловимым, она всегда есть конкретный порядок: модель, образец, ценностный, духовно-эмоциональный, символический «стереотип»» [6, с. 3]. Традиция – внешний носитель общих кодов, «вынесенность которых за пределы индивидуального сознания обеспечивает всеобщность опыта, мгновенную унификацию данных уникальных индивидуальных моментов опыта» [7, с. 34].

Содержание статического аспекта традиции образует ее *надындивидуальное измерение*.

2. *Динамический аспект* акцентирует внимание на процессуальной природе традиции как взаимосвязи (преемственности) поколений. Например: «Традиция не просто сохранение, а передача, переложение. Она предполагает, что ничто не остается неизменным, законсервированным, а господствует стремление понять и выразить старое по-новому» [6, с. 3]; традиция предполагает «преемственность исторического континуума, связь прошлого и настоящего, передачу опыта от поколения к поколению» [8, с. 97]; «Традиция – изменчивый феномен. Динамика его наполнения разворачивается... в «вертикальном» измерении, что позволяет рассматривать ее в логике законов исторического развития» [4, с. 37].

Отношение преемственности осуществляется в процессе понимания, усвоения готовых образцов (статический аспект традиции) актами их индивидуального принятия и реализации, потому содержание динамического аспекта традиции образует ее *индивидуальное измерение*.

3. Феноменологическое описание традиции представляет ее в *единстве статического и динамического аспектов*. «Традиция – это то, что позволяет человеку чувствовать вечность и жить в вечности во время своей конечной земной жизни» [8, с. 97]. Это «форма взаимной пронизанности прошлого, настоящего и будущего <...> носитель общественной сущности человека» [9, с. 30, 35].

Единство статического и динамического аспектов традиции есть единство ее надындивидуального и индивидуального измерений, соотношение которых определяет наличие внутренней почвы и внутренней меры в человеке как баланса общего и личного блага.

4. *Онтологическое основание традиции.* В исследованиях оно не конкретизируется. Традиция – это «нечто постоянное внутри перемен, константное в развитии, абсолютное в относительном, вечное во временном» [6, с. 4]. В даосской философии для определения ее онтологического основания используется более конкретное понятие, чем «нечто». Традиция мыслится как присутствие «в человеческом опыте реальности, которая передается из поколения в поколение или, точнее сказать, извечно воспроизводится, возобновляется в человеческом бытии» [10, с. 9]. Логично предположить, что под реальностью, которая присутствует в человеческом опыте, даосские мыслители подразумевают реальность сакрального начала бытия. Ее вневременная надындивидуальная сущность, выраженная бытийными смыслами и ценностями и претворенная в форме национальных, религиозных и прочих традиций, в осмысленное целое «сращивает» поток культурно-исторических изменений жизни сменяющих друг друга поколений. Потому традицию можно определить как *форму существования и трансляции внутреннего смысла исторического самодвижения культуры, выступающего элементом общественной самоорганизации и обеспечивающего устойчивость, целостность, идентичность человека и общества.*

Такая трактовка обобщает четыре вышеприведенные группы определений традиции и позволяет установить ее онтологическое основание с тем, чтобы на его основе выделить ее сущностные характеристики. *Онтологическим основанием традиции является опыт переживания, понимания, осуществления бытийных смыслов и ценностей, имеющих надындивидуальный характер, они вне времени, но живут во времени, вне истории, но осуществляются в истории.*

В процессе переживания, понимания, осуществления надындивидуальные бытийные смыслы и ценности становятся индивидуальными, осуществляя отношение преемственности. В даосской философии это единство надындивидуального и индивидуального трактуется следующим образом (в продолжение вышеприведенного даосского определения традиции): «Традиция предполагает присутствие в человеке – или, если угодно, в человечестве – того, кто передает эту реальность, и того, кто ее принимает. Следовательно, она предполагает определенный иерархический строй субъектов <...> как бы сверхличная цельность двух лиц: учителя и ученика, старшего и младшего» [10, с. 9].

Сказанное позволяет сделать вывод, что сущностными характеристиками традиции являются:

– *иерархичность*, которая определяется тем, что отношение преемственности поколений осуществляется в движении от старшего к младшему как ответ на его запрос, то есть от надындивидуального к индиви-

дуальному измерению традиции в процессе взаимодействия в рамках их единства;

– *интерсубъективность*: отношение преемственности осуществляется посредством партиципационного производства смыслов и включения в свой опыт опыта другого (включения надындивидуального опыта в индивидуальный опыт);

– *диалогичность*, обусловленная тем, что, с одной стороны, отношение преемственности осуществляется посредством способности индивида энергично, рефлексивно, интуитивно входить в надындивидуальное пространство бытийных смыслов и ценностей, что есть диалог; с другой стороны, «любая универсальность непосредственно выступает для индивидуума в форме конкретно обращенного к нему “Ты”» [11, с. 29]. Тем самым возникает взаимное отношение «Я» и «Ты», то есть диалог.

Идея традиции в традиционалистской и либеральной образовательной парадигме. Ценностное основание образования влияет на определение его целей, организацию, содержание, технологии обучения, способ взаимодействия между его субъектами. Рассмотрим с этой точки зрения влияние идеи традиции в названных образовательных парадигмах. Для краткости их сравнение представим тезисно, используя аббревиатурное обозначение: традиционалистская образовательная парадигма – ТП, либеральная – ЛП.

- Понимание идеи традиции, содержание образования.

Общее. 1. Обе парадигмы – продукт проекта просвещения, имеют общую мыслительную базу, в которой одной из ключевых является идея современности в ее противопоставлении идее традиции. Современность мыслится как «что-то оторванное от прошлого и будущего, постоянно изменяющееся и уникальное» [8, с. 97]. Это фокусирует сознание человека на настоящем, «схватывая» его в противопоставлении прошлому, ассоциируемому с традицией как хранителем социально значимых достижений. 2. Традиция мыслится как наследие прошлого, совокупность образцов, на основе которых формируется содержание образования, то есть оно формируется на основе содержания статического аспекта традиции, ее надындивидуального измерения.

Различие. ТП: признается авторитет и социальная значимость образцов духовного, культурного и прочего наследия прошлого как продуктивной основы личностного и профессионального становления человека. Из сущностных характеристик традиции актуализирована только иерархичность. ЛП: образцы наследия прошлого не имеют привилегированного значения, рассматриваются как рядовое средство индивидуальной деятельности. Такое отношение обусловлено присущим ЛП стремлением к освобождению человека от любой гетерономии (опеки духовной, мо-

ральной, религиозной, эстетической, опеки государства, опеки патриархальной семьи и пр. [12, с. 158]).

- Цель образования.

Различие. ТП: «передача (трансляция) социокультурных способов (образцов) существования и развития Человека» [13, с. 25]. ЛП: формирование индивидуальности человека на основе «принципа свободного ценностного самоопределения студентов. В качестве главных ценностей образования рассматривается свобода и творчество, и доминантной целью образовательного процесса провозглашается формирование свободного мышления человека, его способности к самостоятельному ответственному выбору, психологической зрелости, умения увидеть контуры будущего [1, с. 150].

- Усвоение содержания образования.

Общее. Содержание образования осваивается через потребление готовых истин, знаний и информационно-образных структур.

Различие. ТП: базовые характеристики обучения: репродуктивность, реактивность, нормативность, монологичность, субъект-объектный характер отношений – обусловлены привилегированным значением «готовых» знаний, составляющих содержание образования. ЛП: декларируемые базовые характеристики обучения: продуктивность, проактивность, диалогичность, субъект-субъектный характер отношений.

- Антропологическая позиция.

Различие. ТП: признается неотъемлемая связь природы человека с феноменом нравственности: «нельзя хотеть, что хочешь» (М. Мамардашвили). Фундамент нравственности – внутренняя мера в человеке как баланс общего и личного блага, который зиждется на солидарности всех уровней (семья, друзья, сотрудники, соотечественники, предки, потомки), поэтому наследие прошлого, составляющее содержание традиции, имеет привилегированное значение. ЛП: признается, что природе человека присущ своекорыстный интерес («эгоистически-злая первооснова человека» [12 с. 156]). Перефразируя высказывание М. Мамардашвили: можно хотеть, что хочешь. Поэтому приоритетно личное благо, а отношение к общему благу строится на основе толерантности. Отсюда – крайний индивидуализм, стремление к освобождению человека от гетерономии, как следствие, наследие прошлого, составляющее содержание традиции, имеет прикладное значение как рядовое средство индивидуальной деятельности.

Выводы.

1. Влияние идеи традиции как элемента ценностного основания образования проявляет себя включением в его содержание образцов наследия прошлого – устоявшихся знаний (как мыслительных, культурных,

ценностных образцов), идеалов, ценностных установок, схем деятельности и пр.

2. Сравнение двух парадигм наглядно показывает качественное различие глубинного посыла, социальных и образовательных перспектив, предлагаемых ими: баланс общего и личного блага (ТП) и индивидуализацию (ЛП).

3. По общему признанию система обучения, сформированная в рамках ТП, не обладает образовательным потенциалом для решения задач, стоящих перед современным образованием, поэтому проводимые реформы направлены на преодоление ее ограничений. Но анализ парадигмальных особенностей показывает, что таким потенциалом не обладает и ЛП, хотя в современной образовательной практике она имеет приоритетное значение и ценностно детерминирует проводимые реформы в силу того, что ее ценностные и целевые ориентиры отвечают потребностям современного общества, инновационному императиву его развития. На чем основано это утверждение?

Реализации достоинств либеральной парадигмы во многом препятствует недооцененность значения традиции, понимание которой сужено до содержания ее статического аспекта (как наследие прошлого), поэтому содержание образования формируется и осваивается через потребление готовых истин, знаний и информационно-образных структур. В процессе обучения это серьезно ограничивает для студентов возможности творчества, самостоятельности, свободы, критичности мышления, минимизирует обращение к внутреннему опыту личности обучающихся. Такое положение дел свидетельствует о наличии внутренних аксиологических противоречий ЛП, ее ценностные и целевые ориентиры в образовательной практике могут быть декларированы, но не могут быть реализованы. Это подтверждает и практика реформирования образования последних десятилетий. Реформы ведутся в соответствии с ценностно-целевыми ориентирами ЛП, но они только усугубили кризис (заявленные базовые характеристики обучения (субъект-субъектный характер отношений и пр.)), так и остались на декларативном уровне.

4. Свобода и творчество как главные ценности образования могут быть реализованы в обучении при условии включения в его ценностное основание идеи традиции во всей полноте ее сущностных характеристик (иерархичность, интересубъективность, диалогичность). «Творческая деятельность... есть творческое развитие традиций. <...> Любая инновация возникает только в контексте основательно укорененной традиции» [6, с. 7]. Тогда ценностное основание образования станет действенной предпосылкой формирования модели образования, учитывающей не типологическое сходство обучающихся, а их индивидуальное своеобразие, что создаст возможность реализации свободы и творчества как главных

ценностей современного образования. Но в рамках либеральной образовательной парадигмы это невозможно (надо менять мыслительную базу, но тогда это будет уже не ЛП). Такими возможностями обладает постнеклассическая парадигма.

Постнеклассический ракурс понимания традиции и его образовательные возможности. Фундаментальное значение для постнеклассики имеет принцип холизма (целое не больше и не меньше своих частей, оно качественно иное). Это смыслообразующий принцип постнеклассического мировоззрения, он направляет к «осмыслению всей истории человечества как одного в своей природе и сущности человека» [14]. Тем самым признается объективная реальность и онтологическая самодостаточность внутреннего смысла истории человечества как единого самоопределяющегося целого. Из этого логически следует наличие механизма трансляции внутреннего смысла от поколения к поколению в преодолении разрыва между ними. Таким механизмом и является традиция, то есть надындивидуальные бытийные смыслы и ценности. Будучи реализованными в форме национальных, религиозных и прочих традиций, они влияют на организацию всех сфер жизни человека, на его самосознание и самопонимание, перспективы развития человеческого сообщества.

Представление о человечестве как едином самоопределяющемся целом – не интеллектуальный конструкт или метафора, в современной науке оно функционирует как научно обоснованная гипотеза. В частности, в эволюционной эпистемологии (биоэпистемологии) любой биологический вид, в том числе и человеческий вид, мыслится не только как совокупность тел, но как «сверхорганизм, обладающий собственным существованием и пребывающий, то есть застывший во времени по отношению к временам жизней тех организмов-особей, которые он пропускает через себя или которые протекают через него. <...> Вид также можно признать активным познающим существом. Особи, из которых состоит вид, – это познавательные щупальца, которые он закидывает в мир с целью добычи информации и использования ее в целях собственного самосохранения и расширения. Можно даже сказать, что особи – это его органы восприятия» [15, с. 92–93].

Таким образом, *новизна* постнеклассического ракурса видения традиции заключается в том, что она мыслится не только как механизм, форма осуществления преемственности поколений, но и как способ, канал энергетико-смысловой связи между отдельным человеком и человеческим видом как единым самоопределяющимся целым (целостно-неразложимым единством, существующим в режиме самоорганизации). И жизнь вида – это не извне существующая надстройка над жизнью индивида, их жизни едины.

Такая трактовка идеи традиции актуализирует все ее сущностные характеристики, поэтому, будучи включенной в ценностное основание об-

разования, она обладает потенциалом быть действенным фактором его преобразования. Рассмотрим с этой точки зрения только один аспект – изменение системной организации содержания высшего образования. Он имеет фундаментальное значение, поскольку форма организации обучения адекватна предметному содержанию.

Перенос постнеклассического ракурса понимания идеи традиции в область педагогического мышления и деятельности задает новую оптику видения (форма, способы построения) содержания образования и принципов его системной организации.

Привычная оптика видения. Действующее в современной образовательной практике содержание образования отличается каноническая и догматическая заданность, оно имеет закрытую форму. В содержание образования включается только устоявшееся знание, имеющее статус чисто объективного (образцы знаний, мышления, понимания и пр.). Поэтому информационная основа содержания образования представляет собой систему объективно-безличных и формально-логически связанных знаниевых элементов разного масштаба (дидактическая единица, область знания и пр.). Такое положение вещей определено спецификой классической научной парадигмы, в рамках которой оно сформировано и для которой исходным является императив полноты и аналитизм («Разбивай целое на части и исследуй каждую порознь, при необходимости повторяя процедуру!» [16, с. 63]). Авторитет объективно-безличных знаниевых элементов задает ценностно-смысловые рамки, в которые вписывается и в которых структурируется опыт деятельности по их усвоению. В контексте этих рамок приоритетное значение имеют виды опыта, связанные с репродуктивной деятельностью, возможность появления других видов опыта либо ограничена, либо исключена.

Таким образом, для студента содержание образования, по сути, представляет собой мозаичную картину, которую он собирает в процессе обучения из элементов «готового» знания и видов опыта, необходимых для их воспроизведения. Это образ содержания образования в привычной оптике его видения.

Новая оптика видения опосредована постнеклассическим ракурсом понимания идеи традиции и определяется представлением о традиции как механизме трансляции в историческом времени внутреннего смысла саморазвития человечества как единого самоопределяющегося целого, механизме включения индивида в этот внутренний смысл и канала энергетико-смысловой связи с ним, поэтому человек как субъект жизни имеет возможность:

а) видеть культурно-исторический человеческий мир не как цепь хронологически связанных фрагментов, а во внутреннем смысловом единстве;

б) быть включенным во внутренний смысл исторического самодвижения культуры как субъект коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, новая оптика видения содержания образования ставит перед необходимостью обеспечить:

1) неразрывное холистическое единство всех элементов информационной основы содержания образования вместо принятой на данный момент в образовательной практике их формально-логической совокупности. Содержание образования должно включать не просто системное знание как совокупность изолированных информационных сведений, а целостное системное знание, предлагающее студенту возможность познания мира (в том числе и мира профессии) как целостного (*принцип холизма*);

2) коммуникативную связь знаниевых элементов, составляющих его основу, что наделяет их эмерджентными свойствами, то есть свойствами, которые рождаются из взаимодействия элементов и которые не представлены в исходных знаниевых элементах (*принцип эмерджентности*), знание порождает знание;

3) включенность изучаемого факта, явления, события, фрагмента научного знания в коммуникативные связи, которые можно пролонгировать на более общий уровень вплоть до глобального, общечеловеческого уровня (*принцип контекстуальности*). Методологически схватывается принципом «общее в разном». Его суть наглядно описана Г. Бейтсоном: «... наличие концептуальной системы, которая будет заставлять нас видеть "сообщение"... одновременно и как внутренне структурированное, и как являющееся частью большего структурированного мира – культуры или какой-то еще ее части» [17, с. 196].

Таким образом, системная организация содержания образования, ценностно детерминированного идеей традиции в полноте ее сущностных характеристик, определяется принципами холизма, эмерджентности, контекстуальности, поэтому оно получает открытую форму и для студента предстает как *материал действия, подлежащий анализу, осмыслению, преобразованию*. Это образ содержания образования в новой оптике его видения. Авторитет «готовых» знаний сохраняется, но не довлеет, что дает студенту как субъекту обучения свободу занятия позиции по отношению к ценности изучаемого содержания и востребует от него коммуникативную и конструктивно-творческую позицию в процессе его освоения.

Изложим в общих чертах предлагаемые нами изменения в организации содержания учебной дисциплины (более детальное описание см.: [18]). Они могут быть экстраполированы на уровень системной организации содержания образования.

1. Отсутствие четкой выделенности предметного (содержательно-го) поля рассмотрения. Достигается коммуникативной субъектно-сете-

вой организацией. Используя технологии информационно-коммуникативной поддержки, представляем предметное содержание как базу знаний. Включенные в нее элементы соединены не формально-логической, а концептуальной связью, поэтому представляют собой познаваемые сведения, что исключает простую манипуляцию ими, а с необходимостью предполагает *интерпретацию*, наделяя элементы знаний своеобразной «открытостью», «незавершенностью» содержания и тем самым субъектным измерением и субъектным основанием.

2. База знаний имеет двухуровневую структуру по принципу партитивности (знания организуются по типу «часть – целое»). *Метауровень* (целое): уровень ценностно-смысловых знаний – универсальные знания (структурные единицы научного знания высокой степени обобщения: системообразующие идеи, понятия, представления, имеющие методологическую значимость). Это смысловые инварианты (параметры порядка) представляют изучаемую область знаний целостно и в историческом самодвижении. Они образуют рефлексивную рамку, которая рефлексивно «обводит» уровень прикладной фактологии – *компонентный уровень* научно-предметных знаний (часть), образуя для них *метамасштабную* ценностно-смысловую основу. Включенные в рефлексивную рамку идеи функционируют как метаданные. Они обеспечивают смысловую разметку неструктурированной информации компонентного уровня, что ставит студента перед необходимостью смыслового поиска, осуществляемого им самостоятельно. Соотношение двух уровней реализует принцип «общее в разном». Носитель разного – компонентный уровень, например, необходимые для изучения элементы профессиональной реальности (знания, процессы и пр.). Они обладают культурной типичностью и пребывают в историческом времени. Эта их особенность содержательно выражена элементами метауровня как носителя общего, пребывающего в разном, приводя к пониманию его смыслового единства.

3. Элементарной единицей предметного содержания, представленного как материал действия, становится процесс преобразования информационного ресурса субъектом учения в знание. Поэтому оно имеет деятельностьную форму, так как выступает не объектом усвоения, а как способ *проживания* деятельности по преобразованию информационного ресурса в знание и опыт субъектного поведения, что актуально для специалиста с высшим образованием в любой сфере современной профессиональной деятельности.

Закключение. Новая оптика видения содержания образования, представленного студенту как материал действия, подлежащий анализу, осмыслению, преобразованию, снимает противостояние традиционалистской и либеральной образовательных парадигм. Это возможно, потому что сохраняется авторитет и высокая значимость фундаментальных зна-

ний, но осваиваются они не путем воспроизведения (обучение через повторение), а проходя стадии осмысления, контекстуализации, рефлексии, использования в качестве ориентировочной основы действия, словом, став материалом действия (обучение через созидание). Студент осваивает предметное содержание, организованное соотношением метауровня и компонентного уровня (целое – часть), через партитивное производство смыслов, получая возможность приобщения к тому внутреннему смысловому единству многообразия разного, носителем которого является традиция. Он учится «превыше всего ценить в человеческой жизни не умное, не оригинальное, не приятное, а просто долговечное – то, с чем можно жить всегда» [10, с. 7]. Оно есть внутренняя почва и внутренняя мера, без которой свобода превращается в произвол и невозможно никакое развитие, в том числе инновационное, невозможно будущее как следующий этап в развитии, ибо оно не безлично, а имеет ценностный смысл, порожаемый его целостно неразложимым ценностно-смысловым единством с настоящим и прошлым, то есть с традицией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Перевозчикова Л. С., Петренко К. С.** Ценностные основания парадигмы российского образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – Т. 8, № 3. – С. 147–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17644106>
2. **Корольков А. А., Преображенская К. В., Романенко И. Б.** Педагогическая антропология в зеркале философии: монография. – СПб.: Алетейя, 2017. – 175 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30706709>
3. **Андреева О. А.** Стабильность и нестабильность в контексте социокультурного развития: монография. – Таганрог: ТИУиЭ, 2000. – 232 с. URL: <http://uchebana5.ru/content/2626262.html>
4. **Юдина Н. П.** Традиция: социокультурные и педагогические аспекты // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 35–38. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192706448&archive=1195938639&start_from=&ucat=&
5. **Шацкий Е.** Утопия и традиция / пер. с польск. К. В. Душенко, М. И. Леньшина; общ. ред. и послесл. В. А. Чаликовой. – М.: Прогресс, 1990. – 456 с. URL: <http://smolsoc.ru/images/referat/a2383.pdf>
6. **Новикова Т. Г.** Традиции и инновации в развитии современного образования // Методист. – 2008. – № 3. – С. 2–9. URL: <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/novikova-t-g-tradicii-i-innovacii-v-razvitii-sovr-obrazovania>
7. **Макаров А. И.** Понятие надындивидуальной памяти: философские аспекты // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2008. – № 1 (7). – С. 32–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11544051>
8. **Щипков В. А.** Традиция и современность: преодоление современности как преодоление конца времен // Традиционализм в эпоху революций: культурная политика и цивилизационный выбор: коллективная монография по материалам XIV Международных Панаринских чтений / отв. ред. В. Н. Расторгуев; науч. ред. А. В. Никандров. – М.: Рос. науч.-исслед. ин-т культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачёва, 2017. – С. 90–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32865777>

9. **Бундин Ю. И.** Традиция как фактор самоорганизации общества в эпоху революций // Традиционализм в эпоху революций: культурная политика и цивилизационный выбор: коллективная монография по материалам XIV Международных Панаринских чтений / отв. ред. В. Н. Расторгуев; науч. ред. А. В. Никандров. – М.: Рос. науч.-исслед. ин-т культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачёва, 2017. – С. 29–35. URL: http://heritage-institute.ru/wp-content/uploads/2017/12/Panar_chtenia_24-12-2017.pdf
10. Недостижимое близкое: традиция в Китае // Книга прозрений / сост. В. В. Малявин. – М.: Наталис, 1997. – С. 6–27.
11. **Даренский В. Ю.** Культура как антиадаптация (к нередукционистскому определению культуры) // Наука. Искусство. Культура. – 2017. – № 4 (16). – С. 23–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30721624>
12. **Спиридонова В. И.** Вхождение в «новую современность»: европейское и российское восприятие традиции и перспектив развития // Традиционализм в эпоху революций: культурная политика и цивилизационный выбор: коллективная монография по материалам XIV Международных Панаринских чтений / отв. ред. В. Н. Расторгуев; науч. ред. А. В. Никандров. – М.: Рос. науч.-исслед. ин-т культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачёва, 2017. – С. 156–174. URL: http://heritage-institute.ru/wp-content/uploads/2017/12/Panar_chtenia_24-12-2017.pdf
13. **Панов В. И.** Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. URL: <https://docplayer.ru/32239431-P16-psihodidaktika-obrazovatelnyh-sistem-teoriya-i-praktika-spb-piter-e-il-seriya-prakticheskaya-psihologiya.html>
14. **Телиженко Л. В.** Целостность человека в постмодерне и в постнеклассике // Totallogy. XXI. Постнеклассичні дослідження. – 2009. – № 21. – С. 117–143.
15. **Алюшин А. Л., Князева Е. Н.** Эндофизика и временные шкалы виртуального восприятия // Вопросы философии. – 2007. – № 2. – С. 80–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9449259>
16. **Сороко Э. М.** Сложность, интеграция, синтез, гармония, мера, качество — высшие мировоззренческие достояния ценности современной цивилизации // Инновационная сложность / отв. ред. Е. Н. Князева. – СПб.: Алетейя, 2016. – С. 60–106.
17. **Бейтсон Г.** Шаги в направлении экологии разума. Избранные статьи по антропологии. – М.: КомКнига, 2005. – 232 с.
18. **Лескова И. А.** Субъектоцентрированное содержание высшего образования как фактор эффективности профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 7. – С. 9–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35594373>

REFERENCES

1. Perevozchikova L. S., Petrenko K. S. Value foundations of the paradigm of Russian education. *Bulletin of Voronezh State Technical University*, 2012, vol. 8, no. 3, pp. 147–150 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17644106> (In Russian)
2. Korolkov A. A., Romanenko I. B., Preobrazhenskaya K. V. *Pedagogical anthropology in the mirror of philosophy*. St. Petersburg: Aletetya Publ., 2017, 111 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30706709> (In Russian)
3. Andreeva O. A. *Stability and instability in the context of socio-cultural development*. Taganrog: TIUE Publ., 2000, 232 p. URL: <http://uchebana5.ru/cont/2626262.html> (In Russian)
4. Yudina N. P. Tradition: sociocultural and pedagogical aspects. *Pedagogy*, 2002, no. 8, pp. 35–38 URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=show_full&id=1192706448&archive=1195938639&start_from=&ucat=& (In Russian)
5. Shatsky E. *Utopia and Tradition*. Moscow: Progress Publ., 1990, 456 p. URL: <http://smolsoc.ru/images/referat/a2383.pdf> (In Russian)

6. Novikova T. G. Traditions and innovations in the development of modern education. *Metodist*, 2008, no. 3, pp. 2–9. URL: <https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/novikova-t-g-tradicii-i-innovacii-v-razvitii-sovr-obrazovania> (In Russian)
7. Makarov A. I. The concept of supra-individual memory: philosophical aspects. *Bulletin of Volgograd State University. Series 7: Philosophy. Sociology and social technologies*, 2008, no. 1 (7), pp. 32–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11544051> (In Russian)
8. Shchipkov V. A. Tradition and Modernity: overcoming modernity as overcoming the end of times. *Traditionalism in the age of revolutions: cultural policy and civilizational choice*: a collective monograph based on the Materials of the XIV International Panarin readings. Ex. ed. V. N. Rastorguyev; scientific ed. A. V. Nikandrov. Moscow: Russian research Institute of cultural and natural heritage. D. S. Likhachev, 2017, pp. 90–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32865777> (In Russian)
9. Bundin Yu. I. Tradition as a factor in the self-organization of society in the era of revolutions. *Traditionalism in the age of revolutions: cultural policy and civilizational choice*: a collective monograph based on the Materials of the XIV International Panarin readings. Ex. ed. V. N. Rastorguyev; scientific ed. A. V. Nikandrov. Moscow: D. S. Likhachev Russian research Institute of cultural and natural heritage, 2017, pp. 29–35. URL: http://heritage-institute.ru/wp-content/uploads/2017/12/Panar_chtenia_24-12-2017.pdf (In Russian)
10. The Unreachable Closeness: Tradition in China. *The book of insights*. Comp. by V. V. Malyavin. Moscow: Natalis Publ., 1997, pp. 6–27. URL: https://www.koob.ru/malyavin_v/book_insight (In Russian)
11. Darensky V. Yu. Culture as anti-adaptation (to the non-reductionist definition of culture). *Science. Art. Culture*, 2017, no. 4 (16), pp. 23–31. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30721624_60925424.pdf (In Russian)
12. Spiridonova V. I. Entry into a «new modernity»: European and Russian perception of tradition and development prospects. *Traditionalism in the age of revolutions: cultural policy and civilizational choice*: a collective monograph based on the Materials of the XIV International Panarin readings. Ex. ed. V. N. Rastorguyev; scientific ed. A. V. Nikandrov. Moscow: D. S. Likhachev Russian research Institute of cultural and natural heritage, 2017, pp. 156–174. URL: http://heritage-institute.ru/wp-content/uploads/2017/12/Panar_chtenia_24-12-2017.pdf (In Russian)
13. Panov V. I. *Psychodidactics of educational systems: theory and practice*. St. Petersburg: Piter Publ., 2007, 352 p. URL: <https://docplayer.ru/32239431-P16-psihodidaktika-obrazovatelnyh-sistem-teoriya-i-praktika-spb-piter-e-il-seriya-prakticheskaya-psihologiya.html> (In Russian)
14. Telizhenko L. V. Human integrity in postmodernity and post-non-classics. *Totallogy-XXI. Postnonclassical studies*, 2009, no. 21, pp. 117–143. (In Russian)
15. Alyushin A. L., Knyazeva E. N. Endophysics and time scales of virtual perception. *Questions of philosophy*, 2007, no 2, pp. 80–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9449259> (In Russian)
16. Soroko E. M. Complexity, integration, synthesis, harmony, measure, quality are the highest ideological values of modern civilization. *Innovative complexity*. Ed. E. N. Knyazev. St. Petersburg: Aletya Publ., 2016, pp. 60–106. (In Russian)
17. Bateson G. *Steps in the direction of the ecology of the mind. Selected papers on anthropology*. Moscow: KomKniga Publ., 2005, 232 p. (In Russian)
18. Leskova I. A. Subject-centered content of higher education as a factor of the effectiveness of a higher education specialist professional training. *Education and Science*, 2018, vol. 20, no. 7, pp. 9–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35594373> (In Russian)

Received July 12, 2019

Поступила: 06.07.2019

Accepted by the editors September 09, 2019 Принята редакцией: 03.09.2019