

Таким образом, местное самоуправление есть развитие, в основе которого находится естественная эволюция социальной системы, отражающая степень социальной свободы человека, которая возрастает от поколения к поколению. Чем шире используются принципы самоуправления, тем свободнее человек, тем больше вариантов деятельности, в которых раскрываются его способности. Именно в процессе самостоятельной деятельности происходит всестороннее развитие личности, раскрытие его интеллектуальных, творческих и нравственных качеств. Эту важную черту отметил еще в 1918 г. Б. Б. Веселовский, который указал, что «самоуправление явится оплотом для воссоздания у нас государственного порядка. Самоуправление – это величайшая ценность для всякой демократии» [цит. по: 4, с. 149].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Наливайко, Н. В.** Взаимодействие демократии и образования (философский анализ) / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин // Философия образования. – 2008. – № 4 (25). – С. 21–27.
2. **Аристотель.** Сочинения: В 4 т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
3. **Чичерин, Б. Н.** Несколько современных вопросов / Б. Н. Чичерин. – М.: тип. В. Грачева и комп., 1862. – 265 с.
4. **Абрамов, В. Ф.** Демократическая практика российского земства / В. Ф. Абрамов / Политические исследования. – 1995. – № 3. – С. 145–151.

УДК 13 + 37.0

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭПИСТЕМОЛОГИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА

А. О. Карпов (Москва)

Эпистемологический базис современного образования основывается на открытой и развивающейся карте мира, соответствующей инновационному характеру сегодняшнего общества. Такой подход несоизмерим с классической педагогической теорией, которая оперирует знаниями в классной комнате в формате учебников, перечисляющих научные факты. Цель статьи – дать представление о комплексе педагогических идей, находящихся на переднем плане познавательного интереса общества знаний. Автором формулируется понятие генеративной дидактики, содержание которого раскрывается через концепты «познавательная гибкость», «познавательная генеративность» и «социокультурное взаимодействие» процесса обучения.

Ключевые слова: образовательная эпистемология, генеративная дидактика, общество знаний.

Карпов Александр Олегович – кандидат физико-математических наук, руководитель НОЦ «Инновационная педагогика в техническом университете», начальник управления «Образовательные и научные молодежные программы и проекты» Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана. 105005, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, д. 5.
E-mail: apfn@mx.bmstu.ru

EDUCATIONAL EPISTEMOLOGY OF POSTMODERNISM

A. O. Karpov (Moscow)

The epistemological basis of modern education is based on an open and developing world map that matches the innovative character of the present-day society. This approach is incommensurate with the classical pedagogical theory that handles classroom knowledge in the form of textbooks listing scientific facts. The paper is aimed at describing a set of pedagogic ideas from the leading edge of the cognitive interest of the knowledge society. The author formulates the notion of generative didactics, revealed through the concepts of "cognitive flexibility", "cognitive generacy" and "socio-cultural interaction" within the educational process.

Key words: *educational epistemology, generative didactics, knowledge society.*

Образование, помимо своей традиционной функции инициирования в нормы общественной жизни, играет в современном мире самостоятельную социокультурную роль, а именно роль основополагающего инструмента достижения стратегических целей общества. В основе фундаментальной стратегической цели мирового развития лежит инновационная экономика и культура, основанная на знаниях, которые опираются на продуктивные способности человека к созданию нового в научно-технической сфере. В отличие от традиционных – поддерживающих методов обучения, наделяющих фиксированным набором знаний и методов для решения известных и повторяющихся задач, современное научное образование имеет дело с динамично меняющейся системой знаний и представлений об окружающем мире. Следовательно, воспитание человека будущего основывается на новых культурных началах, предполагающих в том числе способности к творческой работе в условиях расширяющейся системы знаний и открытого социокультурного окружения. На этот вызов отечественная система образования еще должна дать свой ответ.

Образовательная эпистемология сегодня полагается более генеративной, чем репрезентативной, более герменевтической, чем позитивистской, более недетерминированной, чем каузальной [1, p. 110]. Речь идет об особой, генеративной дидактике, об особом когнитивном многообразии личности учащегося новой познавательной генерации. Мы полагаем уместным не следовать модной и разрекламированной европейской идее «практикализации» обучения в угоду рынку, пусть даже и рынку знаний, но дать обучению культуросообразную базу. В конце концов, даже учителя сегодня «хотят быть учителями, а не продавцами в магазине образовательных услуг» [2, с. 3].

Поясняющим примером до некоторой степени может быть подход к проблеме текущего оценивания ученика, которая рассматривается в оппозиции к картезианско-ньютоновской парадигме эталонного знания, жестко отделяющего в учебных оценках победителей от проигравших. Традиционное оценивание, опирающееся на корреляцию ученических результатов и установленных стандартов, не измеряет в значительной степени

то, что ученик выработал самостоятельно. Последнее включает продукцию творческого *psyche*, имеющую абсолютную значимость для человека современной культуры и для общества, развивающегося в этой культуре. В оценивании генеративном, а не просто суммирующем, «...акцент делается на том, что ученик может сделать с полученным знанием, а не на том, как хорошо полученные знания соответствуют рамке, установленной другими» [1, р. 175, 127].

Общая экспликация понятия генеративной дидактики будет дана нами через концепты «познавательная гибкость», «познавательная генеративность» и «социокультурное взаимодействие» процесса обучения.

Познавательная гибкость учебной программы – это ее способность к когнитивной настройке как индивидуальной, так и коллективной, то есть к дидактической фокусировке содержания и методов обучения на когнитивно особое в познавательной активности ученика. В отличие от вариативности обучения, предлагающей сформированное внешним агентом познавательное меню, познавательная гибкость предполагает внутренние возможности учебной программы дать ответ на когнитивные пристрастия растущей личности, причем действующей как в составе учебной группы, так и самостоятельно. Трактующая таким образом познавательная гибкость определяет степени дидактической свободы в образовании человека.

Познавательная гибкость закладывает в микро- и макрообучение потенциал раскрытия индивидуального разума и тем самым ведет к формированию *когнитивного разнообразия* сначала в учебном коллективе, а в перспективе – в когнитивно активной части социума. По сути дела, когнитивное разнообразие определяется набором актуализированных когнитивных типов личности, функционирующих в обществе. *Когнитивный тип* отдельной личности, будучи приведенным к психическому раскрытию, опирается на комплекс интеллектуальных способностей, которые детерминируют склонность к конкретным формам познавательной активности индивида в тех или иных предметных областях. Вообще говоря, когнитивный тип личности не определяет индивидуальную познавательную уникальность, хотя является характеристикой последней.

Р. Гоудон в качестве факторов, влияющих на когнитивное разнообразие, указывает межсубъектный характер познания и открытость мышления [3, р. 594]. Критическая рациональность, замечает К. Уинч, формируется критической педагогикой, обращенной в реальность, что обеспечивает жизнеспособность культуры знаний. Критическая позиция обуславливает изучение и верификацию путей собственного призвания, в то же время автономность личности предполагает способность определять свои цели в жизни. Рациональная и критическая позиции в западной педагогике опосредованы требованиями современного профессионального труда, для которого важна способность критически оценивать и отвечать на новые ситуации, а также навыки коллективной и индивидуальной работы [4, р. 467, 480].

По отношению к учителю (преподавателю) и наставнику познавательная гибкость репрезентируется через особого рода методическое и средовое богатство учебной программы. Такое богатство есть не просто опделенный набор отдельных возможностей, из которого следует брать,

но функционально организованная и структурированная трансформативная дидактическая система, порождающая когнитивно разнообразное обучение посредством конструирования дидактических стратегий. И эта система обеспечивает провокативно-генеративное качество в отношении познания.

Понятие «насыщенности» (*rich*) программы, введенное У. Е. Доллом, имеет некоторое смысловое пересечение с так определенным нами понятием ее «богатства», поскольку описывается глубиной программы, уровнями смысла, возможностями, интерпретациями [1, p. 156]. «Богатство» есть дидактический оператор, «насыщенность» – подстановки в его параметры. Педагогическая концепция К.-Г. Флехзига, опирающаяся на множественность стилей преподавания и ученических стратегий, которые создают многообразные условия для содержания образования, говорит о богатстве программы именно в операционном ключе [см.: 5, с. 446, 447].

Познавательная гибкость обучения определяет осуществимость индивидуальных притязаний ученика на построение целостной когнитивной структуры личности. Однако такая целостность не подразумевает когнитивной одномерности, поскольку целостность и многообразие – вещи разные. Эти ученические притязания воплощаются в дидактически реализуемой совокупности индивидуальных и коллективных познавательных траекторий и переходов между ними в качестве инструмента автокоррекции познания. Подобного рода познавательное развитие современной личности, сфокусированное на компетентности научно-исследовательского типа, описывается концептом «индивидуальная проблемно-познавательная программа» [6]. Ориентация на компетентность, которая традиционно подразумевалась в рамках немецкого понятия *Bildung*, в современной культурной ситуации приводит к идее трансдисциплинарных задач в обучении и научных исследованиях, рассматривающих вопросы так, как они представлены в обществе (а не так, как они представлены в рамках отдельной дисциплины) [7, p. 45].

Индивидуальный познавательный выбор, выступающий как оценка собственных когнитивных перспектив, составляет в условиях сегодняшней культурной ситуации основу профессиональной самоидентификации ученика. Последняя выстраивается через познавательное отношение к проблеме и открытой реальности, моделируемой в обучении. Участие в проблемной реальности предопределяет гибкость индивидуального познавательного роста, развитие личности, культивирующей собственную умственную деятельность, и, как следствие, личности с собственными приоритетами, решениями, размышлениями и человеческой судьбой. Такие качества, как отмечает С. Куиперс, формируются современной западной школой через образовательные идеалы рациональности и автономии [8, p. 75].

Познавательная генеративность учебной программы есть способность к воспитанию открывающего мир мышления, то есть мышления, творчески оперирующего исследовательскими, конструктивистскими, герменевтическими формами человеческого познания. Познавательная генеративность опирается на когнитивно насыщенную эпистемную структуру учебной программы, идущую от ее богатства и наделенную сложной конфигурацией идей и уровнями конкурирующего смысла.

В то время как познавательная гибкость учебной программы формирует когнитивное разнообразие коллектива, ее познавательная генеративность ответственна за когнитивное многообразие личности. Творчество индивидуализирует, пользуясь богатством учебной программы; индивидуальная креативность тем самым раскрывает спектр своих потенциальных возможностей. Таким образом, сочетание познавательных гибкости и генеративности – путь к творческой уникальности каждого.

Включение в культуру обучения генеративного познания, то есть познания, влекущего к созданию нового знания, новых смыслов и понимания, есть ответ на вызов социальной реальности, которая в наши дни акцентирует когнитивно-деятельную природу человека. Онтологический статус генеративного познания в обучении определяется как создание целостной, но открытой системы индивидуальных знаний, то есть таких знаний, которые способны к саморазвитию. Его эпистемологический статус репрезентируется в эвристических практиках и исследовательских процедурах получения знаний, которые воспитывают способность к вопросу, к созданию собственных ментальных схем и субъективных знаний из непосредственного опыта в противовес традиционному подходу, когда ученик лишь копирует ментальные матрицы и познавательный опыт других. В генеративном ключе, например, работает «субъектная дидактика» Э. Кезела, которая продуцирует особую культуру обучения, полагающуюся на мультипланирование и конкурирующие образцы мысли и поведения, на конструирование знания учащимися в проблемной среде [см.: 5, с. 442, 445].

Разрешение нестандартных, уникальных и плохо сформулированных проблемных ситуаций представляет сегодня обычную социальную практику. Поэтому современные учебные программы функционируют как трансформативные познавательные системы с открытыми проблемами и открытые проблемам. Структурирование проблемной ситуации с вычлениением проблем и их связей предполагает наличие способности видеть проблемы и понимать проблемы до их решения. Эта способность опирается на интуитивную функцию *psyche*, действующую отлично от дискурсивного мышления, которое культивируется традиционной педагогикой.

Интуитивные формы познания лежат в основе создания нового знания, и именно они опосредуют принцип трансцендентности научного познания [9]. Так, Л. А. Микешина в своем труде «Философия познания» пишет: «по-видимому, радикальные изменения в сфере обучения и образования в целом, формирующие новый интеллект, – это в значительной мере программы, разрабатывающие приемы и операции преобразования коренной интуиции» [10, с. 246].

Однако чтобы интуитивное познание, а вслед за ним и генеративное, состоялось, оно должно опираться на когнитивно комфортное учебное действие, учитывающее индивидуальные психические предубеждения личности к познавательной активности, то есть к способам и условиям познания. Это особый, современный аспект педагогического принципа автономности познающего субъекта, который обусловлен тем, что оперирование новым знанием стало основой как технологической культуры, так и частной когнитивной жизни.

Акцент на мультикультурную ценность генеративного обучения сделан в замечании Т. Р. Шатского, когда он говорит, что когнитивное понимание заключается во владении интеллектуальными достижениями, то есть человек понимает поступки познавательно, когда он осмысляет, что делают другие и почему [11, р. 2, 3].

Открытые задачи в современном обучении ставятся в условиях высокого уровня когнитивной неопределенности и проблемной контекстности. Они предполагают (в ходе своего решения) этапы концептуализации и выдвижения гипотез, прогнозирования и планирования, исследования и конструирования, моделирования и технологизации, оценивания результатов и последствий. В отличие от детерминированного поиска единственного решения, характерного для традиционного обучения, открытые задачи предполагают спектр решений, описывающих с разных позиций проблемную ситуацию. Они инкорпорируются в образовательные практики через учебно-научную инновационную среду, создающую систему непредвиденных обстоятельств и познавательных перспектив [12]. Именно в такой системе отношений содержание обучения становится *процессом*, поскольку представляет собой непредвиденный продукт исследования того, что неизвестно, а не трансляцию стандартизированного известного, то есть эталонного знания. Роль получателя и зрителя, скрыто выражающая американскую идею содержания обучения, заменяется концепцией самоорганизации и трансформации познавательного процесса и его действующих лиц, которая устанавливает конструктивистские отношения между учеником и знанием. «Посредством процесса исследования, когда ученики и учителя вместе «расчищают землю», они трансформируют как землю, так и себя» [1, р. 159, 155]. В этом суть нелинейной концепции творческого развития современного «я».

Социокультурное взаимодействие учебной программы представляет собой включение в практики получения знания духовных и материальных перспектив и опыта общественной жизни. Оно выступает как инструмент создания и функционирования эффективных образовательных сред и тем самым детерминирует порядок и интенсивность реальности, допускаемой в учебное действие. Основной посыл современной педагогики в области социокультурного взаимодействия есть образование, обращенное в будущее.

Мир является скорее побуждающим, чем научающим, а обучение рассматривается современной педагогикой как открытая и самоорганизующаяся познавательная система. В связи с этим социокультурное взаимодействие обретает сегодня *генетический* образовательный статус и выступает опосредующим звеном между дидактикой и познавательной компетентностью. Тем самым ему отводится основная *регулятивная* функция в современном образовании, которая определяет познавательные цели, границы и возможности. Сегодня, в отличие от образовательного прошлого, внешнее взаимодействие конституируется как система гибких и динамичных познавательных связей с социокультурным контекстом, настроенных на стратегию опережающего обучения. Поэтому современное образование функционирует как непрерывно развивающаяся и самопреобразующаяся познавательная система.

Ассимиляция в учебной деятельности новых познавательных форм жизни, в том числе научных и технологических, основана на идее опережающего обучения. Разум здесь рассматривается не в контексте того, что есть, а в транзитивной перспективе. Такая образовательная перспектива рождает качественные изменения в образе мышления. Несомненно, познавательные гибкость и генеративность учебной программы – необходимые условия «обучения для будущего». Однако движение культурных инноваций способно войти в учебные практики лишь в условиях открытой генеративной дидактики, соединяющей знание с проблематизацией социальных перспектив в их научном и технологическом горизонтах. Синхронизация обучения не с прошлым и настоящим, а с будущим социальной природы преодолевает дихотомию учебного знания и инновационного социума.

Установка на инновационный тренд реконструирует архитектуру учебных сообществ в направлении интегрированных образовательных систем [13]. В контур учебных заведений включаются научные, профессиональные и культурные институты социума. Такого рода ассоциации Дж. Грэм называет «трансформационными партнерствами» [см.: 14, р. 156], а У. Е. Долл – «динамичными социальными сообществами» [1, р. 174]. Среда обучения – более открытая и контекстно богатая – предоставляет широкий спектр возможностей для верификации своего призвания. Учебная программа фокусируется на культурно-контекстном обучении, на интеракционизме в культурно-педагогическом измерении, то есть обретает качество культурно открытой дидактической системы. Близкое понимание учебной ситуации предполагает концепт «реляционность» Долла из постмодернистского принципа четырех «Р» (*rich, recursive, relational, rigorous*), который обозначает соединение близких и дальних перспектив обучения как системы локально-глобальных отношений, выходящих за пределы учебного круга [1, р. 156].

Необходимо отметить, что одна только «открытость» не позволяет выстраивать референциальные отношения ученического опыта к будущему человеческих дел. В силу особой социоэкономической роли знания генеративная дидактика в условиях социокультурного взаимодействия должна быть дополнена опытом работы с современным научным знанием и методами современного научного познания. Такое требование может показаться избыточным по отношению ко всем обучающимся. Однако оно является абсолютно необходимым для тех, кому предстоит работа в сферах производства знаний, а сегодня это далеко не только область науки, но и значительная часть индустрии и социального сервиса – часть, которая расширяется с необычайной быстротой.

И на этом пути мы имеем превращение индивидуального опыта в современный социальный, поскольку наше знание контекстуально, в нем всегда живет история его приобретения, и через нее это знание наделяет контекстным смыслом последующий опыт человека. От того, как знание информирует (или дезинформирует) практику обучения, зависит характер будущей жизни личности [3, р. 590].

Следовательно, задача социализации ставится в наши дни не просто как проблема интеграции человека в общество, но в контексте когнитив-

ной синхронизации этого человека с культурой будущего в данном конкретном обществе. Именно на этом основывается наша концепция социализации научно-исследовательского типа [15]. Можно, наверное, согласиться с тем, что доминантная форма самоидентификации располагает сегодня индивида в множественности культурных форм мира, как о том возвестил постмодернизм. Однако когнитивная канализация этой множественности вычерчивается вполне различимо – в русле форм мышления, свободно оперирующих познавательными методами науки. Именно о такой культурной тенденции нас весьма недвусмысленно предупреждал сциентизм. По этому поводу Дж. Маккензи в статье «Научное образование после эпохи постмодернизма» пишет: «...обычным людям необходимо постигать науку. Принятие решений все в большей степени затрагивает науку, и тех, кто не имеет о ней представления, сбрасывают со счетов» [16, р. 63].

Таким образом, трансляционная парадигма в образовании, наделяющая его обязанностью исключительно передачи социокультурного опыта ушедших лет, изживает свой недолгий век. Индивидуальное мировоззрение, образцы поведения, социальные роли, познавательный инструментарий и т. д. сегодня все больше зависят от будущих перспектив человеческой культуры, практики которой построены на росте научного знания, того знания, которое готовит нам творческая сила человеческой природы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Doll, W. E. A Post-modern perspective on curriculum / W. E. Doll. – New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993. – 215 p.
2. Капшин, О. Дмитрия Медведева вызвали в школу. Учителя требуют от президента пересмотра образовательной политики / О. Капшин // Коммерсантъ. – 2009. – N 154 (4205).
3. Godon, R. Understanding, personal identity and education / R. Godon // Journal of philosophy of education. – Oxford: Blackwell Publishing, 2004. – Vol. 38, N 4. – P. 589–600.
4. Winch, C. Developing critical rationality as a pedagogical aim / C. Winch // Journal of philosophy education. – Oxford: Blackwell Publishing, 2004. – Vol. 38, N 3. – P. 467–484.
5. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
6. Карпов, А. О. Социокультурный контекст индивидуальных проблемно-познавательных программ / А. О. Карпов // Вопр. философии. – 2006. – № 5. – С. 103–122.
7. Simons, M. «Education through research» at European universities: Notes on the orientation of academic research / M. Simons // Journal of philosophy of education. – Oxford: Blackwell Publishing, 2006. – Vol. 40, № 1. – P. 31–50.
8. Cuypers, S. E. Critical thinking, autonomy and practical reason / S. E. Cuypers // Journal of philosophy of education. – Oxford: Blackwell Publishing, 2004. – Vol. 38, N 1. – P. 75–90.
9. Карпов, А. О. Принципы научного образования / А. О. Карпов // Вопр. философии. – 2004. – № 11. – С. 89–102.
10. Микешина, Л. А. Философия познания. Полемические главы / Л. А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.
11. Schatzki, T. R. Human universals and understanding a different socioculture / T. R. Schatzki // Human studies. – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. – Vol. 26, N 1. – P. 1–20.
12. Карпов, А. О. Метод обучения и образовательная среда в школах науки / А. О. Карпов // Народное образование. – 2005. – № 2 (1345). – С. 106–112.

13. **Карпов, А. О.** Научное познание и системогенез современной школы / А. О. Карпов // *Вопр. философии.* – 2003. – № 6. – С. 37–53.
14. **Tomlinson, J.** Policy and Governanse / J. Tomlinson // *Tomorrow's schools – towards integrity* / Ed. by Chris Watkins, Caroline Lodge and Ron Best. – London; New York : RoutledgeFalmer, 2000. – P. 153–166.
15. **Карпов, А. О.** Когнитивно-культурный полиморфизм образовательных систем / А. О. Карпов // *Педагогика.* – М., 2006. – № 3. – С. 13–21.
16. **Mackenzie, J.** Science education after postmodernism // *Education, knowledge and truth: beyond the postmodern impasse* / J. Mackenzie // Ed. by David Carr. – London; New York: Routledge, 1998. – P. 53–67.

УДК 373.3/.5 + 37.0

ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Б. Яновская, Г. Б. Яновский (Новокузнецк)

Существует глубокая зависимость между уровнем развития общества и уровнем качества образования в нем. Тема реформирования образовательной системы активно обсуждается еще с 1990-х гг. Одной из причин потребности в реформах стало формирование группы риска школьной дезадаптации и непродуманные действия по управлению образовательным процессом со стороны реформаторов. В статье (на примере курса математики) показано, что стремление реформаторов втиснуть в ограниченное время обучения в средней школе как можно больше разноплановых сведений, причем без связи с содержанием и методами обучения математике в высшей школе снижает качество обучения. По мнению авторов, благодаря ЕГЭ оценка знаний становится объективной.

Ключевые слова: реформирование образования, образовательный процесс, организация учебного процесса, единый государственный экзамен.

THE PROBLEMS OF REFORMING THE MODERN EDUCATION

N. B. Yanovskaya, G. B. Yanovskiy (Novokuznetsk)

There is a fundamental dependence between the level of the society development and the level of the education quality in it. The term «crisis of the world education system» appeared in the Western literature at the end of the

Яновская Наина Борисовна – кандидат технических наук, доцент кафедры естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин Новокузнецкого филиала Томского государственного политехнического университета.

654066, г. Новокузнецк, ул. Дружбы, д. 39.

E-mail: naina.b.yanovskaya@gmail.com

Яновский Глеб Борисович – соискатель кафедры естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин Новокузнецкого филиала Томского государственного политехнического университета.

654066, г. Новокузнецк, ул. Дружбы, д. 39.

E-mail: gleb.b.yanovskiy@gmail.com