

## Парадигмы образования: методология и интегративные педагогические практики

*В статье автор исследует взаимодействия внутри культурно-образовательной среды с позиции консенсусного, дискурсивного и диалогового подходов. На основе историко-философского анализа традиционного и инновационного в теории и практике образования и воспитания, раскрываются характеристики актуальных парадигм образования, моделируется поле их объединения. Единство социокультурной и педагогической среды, по мнению автора, выступает условием для личностного и творческого развития всех субъектов образовательного процесса и основой интегративных педагогических практик*

*Ключевые слова: парадигма образования, педагогические практика, образовательная технология, формальное образование, креативная среда, воспитание, деятельностный подход, культурное действие*

F. N. Nagoi

## Paradigms of education: methodology and integrative pedagogical practices

*In the article the author examines the interaction in the cultural-educational environment from a position of consensus, discursive and dialog approaches. Based on historical and philosophical analysis of traditional and innovative in the theory and practice of education and upbringing, reveals the characteristics of the current paradigms of education, modeled field of their association. The unity of social and cultural and educational environment, according to the author, is condition for personal and creative development of all subjects of the educational process and the basis of the integrative pedagogical practices*

*Keywords: education paradigm, teaching practice, educational technology, formal education, creative environment, education, activity approach, cultural action*

Современное образование приобретает культуросообразный характер, формируется ситуация, в которой культура выступает в качестве модели-образа. К числу важных черт культуры принято относить характер научения, социальность, идеационность, интегративность [1]. Культура представляет собой такую целостность, в рамках которой историческое познание отделяет существенное от несущественного. С другой стороны, образование проявляет себя как модель культуры, как та автономная область, в которой концентрируются и воспроизводятся в малом масштабе основные культурные процессы. К образовательной среде как среде созданной человеком можно отнести определение Ж.Бодрийяра, утверждающее, что искусственная среда представляет собой «связность культурной системы знаков» [2]. Взаимодействия внутри нее имеют консенсусный (понимание участниками предложенной информации), дискурсивный (наличие разных точек зрения), диалоговый (адапционный, смыслопорождающий) характер.

Культура и образование – это симметричные разномасштабные миры, отражающие друг друга. Нынешняя образовательная ситуация свидетельствует о возрастании разрыва между этими двумя сторонами единого процесса. На волне, подталкиваемой извне трансформации образовательного процесса, возникает вопрос о приобретениях и потерях системы образования в ситуации перемен, подчас, собою же и обусловленных.

Основные методологические вопросы звучат в поле интерпретации самого понятия «образование», которое видится исследователями как ценность, как система, как процесс, как результат и как услуга. Подтверждая положение о том, что образование связано с культурой и социокультурным опытом в поле научных исследований, оно все больше рассматривается как проблема междисциплинарных исследований, социокультурный феномен, возникающий как результат воспитания и обучения, то есть система с большим потенциалом развития. Явно про-

являет себя противоречие между поддержкой узкоспециального образования и осознанием того, что такой специалист плохо переучивается, так как не имеет ориентиров в межпредметном поле и сложно встраивается в команду, решающую общую задачу [3]. Наиболее оптимальным принято считать такой подход к созданию необходимых условий трансформации образования, который воплощает возможности интеграции педагогических технологий. Далее нами будет использоваться, как широкое значение понятия «образование», так и узкое, которое обозначает, сферу высшего образования.

Понятие «парадигма» было введено представителем постпозитивизма Т.Куном для обозначения совокупности господствующих научных взглядов под эгидой ведущей теории, которая на этапе развития нормальной науки, формирует и корректирует концептуальные и ценностные установки и отрабатывает алгоритмы решения стереотипных задач, при этом разделяется представителями современного научного сообщества. В сфере образования заслуживает внимания мнение В.И.Андреева, который считает, что «педагогические парадигмы» не что иное, как рамки, сдерживающие творческое развитие личности, то есть «стандартная система взглядов» [4, с.13]. В истории духовной традиции не так часто менялись господствующие парадигмы образования и на примере европейского образования мы можем проанализировать их по историческим эпохам.

Античное воспитание-образование видело в качестве цели установление гармонии души и тела в человеке, гармоничного сочетания (оптимально — отождествление) разумности, волея и желания. Принцип подобия микрокосмоса макрокосмосу обосновывал гармонию между внешней и внутренней гармонией как гармоничное отношение античного человека с самим собой, с гражданами полиса и с космосом как целым. По словам Сократа, хочешь сдвинуть мир, сдвинь для начала самого себя. Основой рационалистической этики являлось образование как самосовершенствование человека — уподобление космической гармонии [2].

Христианское представление об образовании оценивает уровень образованности через развитие, которое получает подобие Богу в конкретном человеке, духовным прочтением священного писания и выбором Бога как Истины, Блага и Красоты. Человек как духовное существо вне образованности может не состояться, так как останется в группе людей, заботящихся о теле, не перейдет не только в группу тех, кто совершает духовное движение, но и не приблизится даже к тем, кто эмоционально переживает отношения с другими людьми. Отметим, что для христианского взгляда на природу человека не столь важно противопоставление духовного телесному, сколько выделение наряду с телом и

душой Духа как подобия Богу. Мы видим, что цель образования — гармоничное развитие человека, сориентированное на развитие духовности.

Эпоха Возрождения создает почву для развития светской модели образования, в которой цель видится как систематизация знания, на смену метафизике вещей приходит метафизика знания. Образованным считается человек, стремящийся к совершенному или системному знанию, имеющему практическую силу. Соединяются три составляющих науки: научное знание, научный способ получения и проверки знания, наука как социальный институт. В это время растет исследовательский интерес к изучению процесса передачи знания от обучающего к обучаемому (от поколения к поколению); проблеме развития ума и, соответственно, души. Воспитание и образование теряют свою тождественность. Воспитание остается в ведении семьи, возможно по разработанной системе воспитания и с привлечением воспитателей. Истина приобретает самостоятельную ценность, на смену органическому типу человека Ренессанса приходит механический тип человека Нового времени.

Во второй половине XX века осознается противоречивость прогресса, ознаменованная «концом истории» и его последствиями. Возникновение новых технических возможностей снижает ценность знаний, накопленных человеком, и подчеркивает умение найти и обработать информацию. В контексте информационного общества исчезают многие препятствия для общения, возникает все большее пространство для диалога, и, вместе с тем, информация сама по себе является либо «мусором», либо снижением неопределенности. Поэтому человек, стремящийся найти в Интернете готовый материал, уже не может считаться образованным. В силу ослабления оснований для прогрессистски-оптимистического взгляда на эволюцию образования, все больше дает о себе знать ностальгия по «человеку мудрому», в котором выше качеств потребителя находятся качества творца, стремление к личностной форме бытия.

Необходимо подчеркнуть, что механизмы формирования и реализации каждой из известных нам парадигм образования обусловлены уровнем и характером развития освоенных человеком возможностей взаимодействия с другим человеком и миром. Другими словами, накопленный педагогический опыт обобщает сложившиеся педагогические подходы, каждый из которых соответствует определенному восприятию мира и выражает определенное понимание сущности так называемых педагогических объектов и субъектов.

Личностная направленность западного образования проявлена в практически-профессиональных целях. Отечественная педагогическая традиция с самого начала объявляла ценностью

формирование целостной личности. Для российского общества образование преимущественно та сфера, которая формирует человеческий потенциал.

Образование как социокультурный феномен выполняет социокультурные функции, «образовать человека» означает сформировать его как субъекта культуры, исторического процесса и даже собственной жизни.

В западной науке данный подход существует довольно давно. Позитивист Дж. Милль утверждал, что образование следует искать в культуре, передаваемой от поколения к поколению. Социолог Э. Дюркгейм считал, что образование — характер влияния поколения взрослых на тех, кто еще не готов к социальной жизни. Дж. Дьюи уточняет используемый термин как «формальное образование», предполагающее передачу достижений поколений. Далее термин «формальное образование» был отнесен к институализированному обучению и к методу преподавания, т.е. к структуре и к процессу. Позже Р.С. Питерс указывает на сложность определения понятия «образование», самое полное его определение — «семейство» сходных явлений. Таким образом, образование включает в себя институализированный учебный процесс, который призван формировать понимание как свойство критического сознания. Заключаящим становится понимание образования как институализированной и спланированной последовательности событий, имеющей гуманистическую основу и направленной на обучение и понимание участников, то есть процесс образования начинается в детстве и продолжается всю жизнь.

В этом контексте образование становится национальной необходимостью, неотъемлемым фактором гражданственности, а значит должно обладать всеобщими чертами. Во второй половине XX века происходит значимое развитие понятия «образование через всю жизнь» как процесса совершенствования человеком личного социального и профессионального развития для улучшения качества жизни на протяжении всей жизни. Таким образом, образование — институализированное учение или обучение, но вместе с тем всякий процесс, который направлен на обучение и понимание участников, которые считают себя и считаются другими социально зрелыми. М. Ноулз предложил «новое понимание образования». Новые цели образования, продиктованные условиями жизни в эпоху информационного общества, отразились социальной политикой, направленной на предоставление равных возможностей для получения образования.

Целью образования стало «производство компетентных людей», которые были бы способны применять свои знания в постоянно меняющихся условиях и включаться в постоянное самообучение на протяжении всей жизни. Образование рассматривается как «процесс создания

благоприятных условий для самоуправляемого обучения» [6, с.155]. К числу современных задач в сфере образования следует отнести: развитие способности извлекать информацию из первоисточника в широком смысле слова, включая наблюдение за явлениями природы или предметы материальной среды; формирование понятийного аппарата как основы картины мира; привитие навыков самостоятельного обучения; мотивацию процесса обучения через создание «опыта удовлетворенности».

Отметим, что традиционное образование абстрагируется от поколенческих особенностей или обстоятельств жизни конкретных людей. Основанием положений знаниевой (традиционной) парадигмы образования выступает представление о завершеном определении человека (разумное, общественное существо), вписанном в единую системную картину мира, которая отражает рациональную субстанциальную реальность. Над чем и надстраивается передача обучающемуся «готовых» и «завершенных» как знаний, так и умений-навыков. В этом случае он выступает как объект в учебно-познавательном процессе, последний имеет академическую направленность с выраженными этическими акцентами.

На данный подход накладывается культурологическая модель, в которой интерес прикован не столько к результату — система знаний, сколько к характеристикам обучения, вызывающим определенные формы поведения и общения. Технократический подход в образовании предполагает преобладание средств над целями, что поднимает технологические решения над ценностными ориентирами, возникает некий образец-норматив для сверки уровня знаний, который и вступает в противоречие с гуманистической традицией в образовании, так как понимание качеств человека сводится к его готовности выполнять определенную социальную функцию.

Иные методологические основания образуют социетарный взгляд на образование как реализующее государственную политику в данной сфере. Альтернативную позицию выражает человекоориентированная точка зрения, для которой человек не может выступать в качестве средства, он ценность. Различия моделей образования проявляются в ряде подходов:

- аксиологический подход, отражающий консервативную точку зрения, направленную на поддержание и сохранение культуры средствами образования;
- рационалистический подход, обосновывающий концепцию действия на основе разума;
- феноменологический подход, который утверждает, что содержание культуры полагается наличием определенного типа личности как субъекта образования.

Несмотря на приведенные критерии, представленные подходы и позиции, следует подчер-

кнуть, что деление является теоретическим, в то время как педагогическая практика не разворачивается в рамках какой-либо одной парадигмы. Не теряют актуальности слова К.Д.Ушинского о том, что педагогика не наука, а искусство, причем самое необходимое [7, с.25]. Иными словами педагогика представляет собой целенаправленный процесс передачи человеческого опыта по направлениям: воспитание, обучение, образование, развитие и просвещение. И сегодня существует проблема сочетания этих направлений, которая в свое время удачно разрешалась деятельностным подходом, предложенным М.С.Каганом. Его основой стали формы предметной деятельности человека: познание окружающего мира, преобразование действительности и ценностное отношение к ней [8].

Целеполагание, обусловленное социальным заказом, выступает основой проектирования учебного процесса, выбора учебных предметов и технологий освоения. Можно утверждать, что педагогическое проектирование является частью социального проектирования, и актуальный тип образования становится слепком некой комплексной и конкретной ситуации общественной жизни. Образовательное пространство понимается как система, в которую включены образовательные технологии, процессы управления учебно-воспитательным процессом и взаимодействия с социокультурными институтами.

Культурно-образовательное пространство представляет собой единство социокультурной и педагогической среды как условия для личностного и творческого развития всех субъектов образовательного процесса. Компонентами такого пространства являются педагогически организованные среды, на которые влияют внешняя образовательная среда, среда средств массовой коммуникации, семейная среда, среда возрастного общения, культуроросиздательная среда. Несомненным элементом современной культурно-образовательной среды является Интернет.

Требования, выдвигаемые средой к педагогической деятельности, отражены соединением формальных и неформальных методов, специфика которых обусловлена разнообразием мотиваций аудитории, сочетанием принудительного и добровольного включения в педагогическую ситуацию, разнообразием используемых форм деятельности от традиционных занятий до участия в работе клубов и мастерских. Педагогическими свойствами данного пространства должны стать гибкость, вариативность и интегративность.

Сложность представляет практическая реализация и конкретизация обучения, в котором теорией предполагается формирование как компетенции информационного характера, включающей знания и использование имеющейся информации, так и компетенции творческого свойства как умения ставить проблемы, решение

которых и создает новое знание или проблему. Сравнительные характеристики традиционного и компетентностного подходов в образовании в исследованиях преподносятся через понимание сущности ожидаемого результата, объема знаний, учебной мотивации, учебных программ, социальной значимости и оценки результата.

Неразработанным направлением в философии образования остается методология культурного действия, к чертам которой относят «творческую логику», включающую психологические моменты, например, интуицию. Понятие «творчество» имеет ряд трактовок: человеческая деятельность по созданию ценностей; деятельность, создающая нечто качественно новое; развитие личности, создающее переход на более зрелый уровень. Использование стратегии вопросов и ответов в процессе обучения позволяет мобилизовать мышление обучаемого на решение учебных задач. Стратегия должна обладать системными чертами и включать уточняющие, интерпретационные, творческие, оценочные и практические вопросы.

Следует подчеркнуть, что проблема перспектив образования является мировоззренческой проблемой постнеклассической парадигмы образования. Постмодернизм как социальный феномен, уже получивший критическое осмысление, повлиял на концептуальные основы и практику педагогики [9]. Примерами такого влияния стала радикальность реформ школы с целью преодоления «репрессивности» обучения, изменения учебных планов в сторону вариативности; отказ от универсализма и общезначимости педагогических идей. В целом постмодернистская педагогика выступает как против объективности традиционных ценностей и норм поведения, так и против классических педагогических теорий. Одна из постмодернистских идей представлена замечанием Ж.-Ф.Лиотара: «Наша гипотеза состоит в том, что по мере вхождения общества в эпоху, называемую постиндустриальной, а культуры — в эпоху постмодерна, изменяется статус знания... При таких общих изменениях природа знания не может оставаться неизменной» [10, с. 14].

Однако отрицание идеи объективного привело к превращению постмодернистски ориентированных педагогических программ в субъективное мировоззрение, раскрывающее один из вариантов, как развития образования, так и движения воспитания, в то время как образование не может быть проповедованием. Постмодернизм как социокультурный феномен не столько разрушил традиционную педагогику и образование, сколько отразил ее несостоятельность как неспособность отвечать на вызовы современности, что открыло возможности для внедрения новых педагогических практик. С известной долей упрощения эпоху модерна можно охарактеризовать как монологическую в меру той

силы, которой обладают научные концепции и подходы. Постмодерн связан с диалогичностью, обусловлен дискуссионностью и неопределенностью интеллектуальной атмосферы культуры.

В.С.Степин, анализируя развитие постнеклассической науки в работе «Теоретическое знание», подчеркивает следующие его черты: широкое использованием научного знания во всех сферах практической деятельности; акцентированность междисциплинарных и проблемно-ориентированных форм исследовательской деятельности, а также включенность аксиологических факторов в состав знания [11]. Эта позиция одно из осмыслений синергетики как постнеклассической методологии, изучающей природные и культурные феномены на основе принципов самоорганизации систем.

И.Пригожин предложил рассматривать эволюцию как тот процесс, который ведет ко все большему усложнению и разнообразию как биологических, так и социальных структур с появлением новых более сложных «диссипативных» образований. Поэтому законы строгой причинности в условиях современной науки являются частными случаями [12]. Применение синергетического подхода к образованию находится скорее в практическом, чем гносеологическом поле, в сфере организации учебного процесса, а не содержания учебных дисциплин. Современная наука поддерживает идею «новой рациональности» как конвенции ученых, включенных в исследовательское поле в это время, а потому проявляется только в системе тех представлений, которыми ее наделяют исследователи, на чем и основывается утверждение о необходимости включения в систему знаний субъективных и аксиологических факторов.

Таким образом, постнеклассическая парадигма образования стремится сформировать идею автономного самодостаточного человека, используя содержание и опыт уже оформленных педагогических парадигм. Например, европейское образование индустриального общества сформировало свой идеал человека как профессионала, и образование в этом контексте стало адаптированным и прагматичным. Иными словами, образование работает на социализацию личности, служит средством ее адаптации к существующей экономической, социальной и культурной жизни.

Однако, и в рамках традиционной парадигмы всегда ценилось проблемное изложение материала, значимой считалась способность обучающегося ответить на вопросы: «Как увязывается полученная информация с уже известным? «Чему я научился?» и т.п. По нашему представлению, было бы неправильно отрицать положительные составляющие накопленного опыта. Тем более этому не противоречат инновационные технологии «обучения в сотрудничестве». Они строятся на коллективной

работе, направленной на обсуждение, структурирование и трансформирование полученной информации, специально подобранной преподавателем. В ходе совместной работы, обучающиеся в различных формах (эссе, публичная презентация, форма дневника, «выходная карта», «оставьте за мной последнее слово» и т.п.) показывают, как и что именно они усвоили. И, самое главное – как они относятся к этому новому знанию, оценивая его значение в системе своей профессиональной подготовки.

Следует отметить еще одно требование к образованию современного человека – визуальная грамотность как обобщенное истолкование зрительного опыта, сопряженного с мышлением человека на стадиях определения (опознавания) объекта и его интерпретации (толкования). Влияние визуального восприятия на педагогику отражено стремительным развитием информационных технологий и соответствующей разработкой специальных методик обучения визуальному мышлению, необходимость интерпретировать невербальную информацию акцентирует роль наглядности наглядно-образного мышления в образовательном процессе. Структурная последовательность уровней зрительного восприятия представлена как описательная, конструктивная, классификационная и стадия интерпретации и сотрудничества. Понятие «экономика знания» соответствует развитию информационных технологий, приобретших статус социального феномена. В устоявшейся практике формы знания принято классифицировать на книги, дающие устойчивое знание, лекции – персональное знание, компьютерные базы данных – обобщенное знание. Информационный подход различает с учетом качественных особенностей статистическую, семантическую, прагматическую и эстетическую информацию. Сохраняет содержание положение Э.Тоффлера о том, что «...выбор технологий решающим образом формирует культурные стили будущего» [13, с.475]. Вместе с тем, информационные технологии следует рассматривать как дополнительные, служебные или служащие, в том числе, целям дистанционного обучения.

Педагогическая технология определена основными задачами и методологическими требованиями, обладает соответствующей структурой и являет собой процесс, в котором реализуются базовые принципы: наглядности и доступности обучения, сознательности и активности обучающегося, прочности знаний и развития личности. Формы обучения подразделяются на простые (беседа, лекция, консультация), составные (конференция, семинар, мастер-класс); комплексные (день открытых дверей, неделя факультета). А также в отечественной педагогике различают несколько моделей обучения, ориентированного на решение проблем-

ных ситуаций: поисковую, коммуникативную, модель имитационного моделирования, инновационно-игровую модель. Привычным в педагогической практике становится использование организационно-деятельностных и инновационных игр. Динамичное развитие сегодня получило проектирование как средство решения педагогических задач [14].

Подчеркнем, новая парадигма педагогического мышления и есть необходимый синтез традиционного и инновационного, отличительные черты которого: развитие плюрализма и вариативности воспитательных практик, сближение педагогических и психологических технологий. Это становится возможным только при сохранении и расширении степени свободы субъектов учебно-воспитательного процесса, акцентировании личной ответственности и деятельностной направленности образования, формировании креативной среды воспитания, оптимизирующей процессы социализации и индивидуализации обучающегося, создания в целом поликультурного характера образования. В этом случае можно говорить о системе педагог-учащийся как самоорганизующейся.

Подводя итоги, отметим, что интеграция образовательных парадигм является сложным многовариантным процессом, реализующимся на различных уровнях, что предполагает строго адресное, обдуманное и, может быть, индивидуально-ориентированное отношение к применению технологических решений образовательных задач, сообразно поставленным целям. Подчеркивая специфику, вычлняя сравнительные характеристики рассматриваемых объектов, недопустимо абстрагирование от объединяющих их черт. Например, вряд ли без серьезного освоения понятийного ряда

и, как следствия, обоснованности суждений, можно говорить об уровне образованности и опыте самостоятельного решения проблем. Требуется решения проблема, так называемого нормированного объема, диалектики внешней и внутренней мотивации, взаимозависимости и самостоятельности программ по отдельным дисциплинам, «достаточности» знаний.

Более того, такие проблемы как развитие духовности, онтологии добра, личностного роста и подобные им, не решаются исключительно в контексте подготовки «специалиста». Нет смысла оспаривать утверждение о том, что учебная программа не должна, и не может представлять собой уменьшенную копию той или иной науки. С другой стороны, надпредметные программы или курсы по выбору так же нельзя рассматривать как альтернативу общегуманитарному и естественнонаучному образованию.

Сказанное позволяет утверждать, что актуальные инновационные педагогические парадигмы должны включать критическую составляющую, особенно в части их обеспеченности механизмом реализации. Прежде всего, это касается области гуманитарного образования в ВУЗе, которое сегодня, в том числе, выступает как значимый аспект воспитательной работы. Представляется, что на начальном этапе реализации инновационных педагогических программ, их неотъемлемой составляющей должны стать ценности традиционного подхода, обеспечивающие актуализацию мировоззренческих ориентиров общественного сосуществования. Это тем более важно, учитывая артикулированный государством социальный заказ вузовской системе на гармонизацию общественного сознания, формирование культуры толерантности и гражданского видения мира.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мердок Дж.П. Фундаментальные характеристики культуры / Антология исследований культуры: интерпретация культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. Т 1. 728 с.
2. Бодрийяр Ж. Система вещей. М.: Директ-Медиа, 2007. С. 46.
3. Веряскина А.Н. Преподавание гуманитарных дисциплин в условиях современного технологического переворота // Перспективы науки и образования, 2014. № 1. С. 96-101. URL: [http://pnojurnal.files.wordpress.com/2014/02/pdf\\_1401161.pdf](http://pnojurnal.files.wordpress.com/2014/02/pdf_1401161.pdf) (дата обращения: 15.06.2014).
4. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
5. Нагой Ф.Н. Онтологические и гносеологические модели философии истории: от прошлого к будущему // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология, 2013. № 3. С. 66-73.
6. Ломтева Т.Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. 340 с.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. М.-Л.: Изд. АПИ РСФСР, 1946. С. 25.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность. М.: Политическая литература, 1974. 328 с.
9. Зинченко В.В. Модель «нового гуманизма» в ценностной системе и принципах современной социальной философии образования // Перспективы науки и образования, 2014. № 1. С. 9-13. URL: [http://pnojurnal.files.wordpress.com/2014/02/pdf\\_1401101.pdf](http://pnojurnal.files.wordpress.com/2014/02/pdf_1401101.pdf) (дата обращения: 15.06.2014).
10. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алтея, 1995. 360 с.
11. Степин В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 743 с.
12. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс [Пер. с англ.] / Общ.ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
13. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. М.: Изд-во «АСТ», 2001. С. 475.
14. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. С. 208-220.

## REFERENCES

1. Merdok Dzh.P. *Fundamental'nye kharakteristiki kul'tury / Antologiya issledovaniy kul'tury: interpretatsiya kul'tury* [Fundamental characteristics of culture / Anthology of research culture: interpretation of culture]. Saint Petersburg, Universitetskaia kniga, 1997. V.1. 728 p.
2. Bodriiia Zh. *Sistema veshchei* [System of things]. Moscow, Direkt-Media, 2007. p. 46.
3. Veriaskina A.N. The teaching of humanitarian disciplines in the modern technological revolution. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.1, pp. 96-101 (in Russian).
4. Andreev V.I. *Pedagogika: Uchebnyi kurs dlia tvorcheskogo samorazvitiia* [Training course for creative self-development]. Kazan, Tsentri innovatsionnykh tekhnologii, 2000. 608 p.
5. Nagoi F.N. Ontological and epistemological models philosophy of history: from the past to the future. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofii. Psikhologii. Sotsiologii - Bulletin of the University of Perm. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2013, no.3, pp.66-73 (in Russian).
6. Lomteva T.N. Andragogy in the context of humanistic educational paradigm. Stavropol, SGU, 2001. 340 p.
7. Ushinskii K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniia* [Human as a subject of education]. Moscow, API RSFSR, 1946. p. 25.
8. Kagan M.S. *Chelovecheskaia deiatel'nost'* [Human activities]. Moscow, Politicheskaiia literatura, 1974. 328 p.
9. Zinchenko V.V. The model of the "new humanism" in the system of values and the principles of modern social philosophy of education. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of science and education*, 2014, no.1, pp.9-13 (in Russian).
10. Liotar Zh.-F. *Sostoianie postmoderna* [The state of the postmodern]. Saint Petersburg, Alteia, 1995. 360 p.
11. Stepin V.S. *Teoreticheskoe znanie: struktura, istoricheskaiia evoliutsiia* [Theoretical knowledge: structure, historical evolution]. Moscow, Progress-Traditsiia, 2000. 743 p.
12. Prigozhin I., Stengers I. *Poriadok iz khaosa: Novyi dialog cheloveka s prirodoi* [Order out of chaos: man's New dialogue with nature]. Moscow, Progress, 1986. 432 p.
13. Toffler E. *Shok budushchego* [Shock of the future]. Moscow, AST, 2001. p. 475.
14. Bordovskaia N.V. *Dialektika pedagogicheskogo issledovaniia: logiko-metodologicheskie problemy* [Dialectics pedagogical research: logical-methodological problems]. Saint Petersburg, RKHG, 2001. pp.208-220.

**Информация об авторе****Нагой Фатима Нурдиновна**

(Россия, Волгоград)

Кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии

Российская академия народного хозяйства и государственной службы (Волгоградский филиал)

E-mail: fatima\_nm@mail.ru

**Information about the author****Nagai Fatima Nurdinovna**

(Russia, Volgograd)

PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy and Sociology Russian Academy of National Economy and Public Administration (Volgograd branch)

E-mail: fatima\_nm@mail.ru