

## ПРЕОДОЛЕНИЕ «БЕССУБЪЕКТНОСТИ» ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

Лескова И. А.

*ФГОУ ВПО Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Россия (400131 Волгоград, пр. Ленина, 27), innaleskova@yandex.ru*

Проведён анализ двух типов знания – объективного знания, присущего классической науке и детерминирующего содержание современного высшего образования, и знания, присущего постнеклассической науке, которое, обладая субъектным измерением, может быть определено как коммуникативное. Знание объективное – монологично и практико-неориентировано, знание коммуникативное, наоборот, диалогично, практико-ориентировано. Показывается, что тип знания, разворачивающегося в деятельности, предопределяет её специфику, соответственно, объективное знание предопределяет внутрипарадигмальный тип деятельности, коммуникативное – полипарадигмальный тип деятельности. Обосновывается необходимость в условиях современной действительности детерминировать содержание образования коммуникативным знанием. С этой целью предлагается рассматривать знание с точки зрения постнеклассической методологии, как развивающуюся, самоорганизующуюся систему. Используя гипертекст, как основу учебно-познавательной деятельности, предлагаются новые принципы организации процесса усвоения знаний.

Ключевые слова: объективное знание, коммуникативное знание, содержание образования, постнеклассическая модернизация, бессубъектность.

## THE OVERCOMING OF EDUCATIONS SUBJECTLESS AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF ITS MODERNIZATION

Leskova I. A.

*Volgograd State Pedagogical social University, Volgograd, Russia (Volgograd 400131, pr. Lenina, 27), innaleskova@yandex.ru*

In the article there is the analysis of the two types of knowledge – the objective knowledge of the inherent classical science and the determining the content of modern higher education, and knowledge inherent postnonclassical science, which, possessing subjectivity dimension can be defined as a communicative. Knowledge objective – monologue and practice-nonoriented, knowledge communicative, on the contrary, dialogue, practice-oriented. It is shown that the type of knowledge, unfolding in an activity determines its specificity, respectively, objective knowledge determines the insideparadigmatic type of activity, communicative - multiparadigmatic character type of activity. The author justifies the necessity in today's reality of determination of the content of education communicative knowledge. To this end, we propose to consider the knowledge in terms of postnonclassical methodology, developing, self-organizing system. Using hypertext, as the basis for teaching and learning activities, we offer new principles of organization of the process of learning.

Keywords: objective knowledge, communicative knowledge of the content of education, postnonclassical modernization subjectless.

Преодоление «бессубъектности образования» является фактором эффективности его модернизации. Это утверждение с большой долей вероятности вызовет сомнение, так как понятие «бессубъектность образования» покажется спорным. Образование по определению бессубъектным быть не может, так как является целенаправленным процессом обучения и познавательной деятельностью людей по получению знаний, умений. Тем не менее, понятие «бессубъектности образования» существует и в последние годы достаточно широко используется в контексте проблем инновационного развития России и адекватности субъектоориентированного подхода к их решению. Высшему образованию в решении такого рода проблем отводится важная роль, что подтверждается государственными документами.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» говорится, что своё будущее Россия связывает с созданием конкурентоспособной экономики знаний (или инновационной экономики) и высоких технологий, а сфера высшего образования определяется как одна из сфер деятельности знаниеёмкой экономики [8].

Вопрос о «бессубъектности образования» ставится в научных исследованиях, посвящённых философским, экономическим, технологическим аспектам решения проблем инновационного развития страны. Высказывается мысль о том, что «бессубъектность образования» тормозит развитие страны и приводит к упущенным выгодам, тем самым способствуя усугублению системного кризиса, в котором находится Россия уже несколько десятилетий [2, с. 254]. Предполагается, что преодолению «бессубъектности образования» может помочь проведение проекта постнеклассической детерминации в образовании [10, с. 86]. Таким образом, очевидна необходимость понимания педагогического содержания понятий «бессубъектность образования» и его «постнеклассическая детерминация».

Несмотря на то, что высшее образование реформируется в течение многих лет, тем не менее, многочисленные инновационные преобразования в этой сфере не коснулись знания, которое детерминирует содержание образования. Оно по-прежнему детерминировано классическим знанием, которое долгое время фундировало классическую педагогику с присущей ей знаниевой парадигмой. Специфика современной действительности предопределила кризис традиционалистской или знаниевой парадигмы (чему посвящено достаточно много научных исследований в педагогике). Тем не менее, содержание образования продолжает быть детерминировано классическим знанием. Это значит, что неотъемлемой частью методологической основы современного образования по-прежнему является представление о независимости истинного знания от человека (объективное знание стороннего наблюдателя). Знание по-прежнему мыслится «кирпичиками», порциями, нужно лишь определить, какие и сколько целесообразно давать в процессе обучения. Приведём в качестве примера несколько цитат. Несмотря на то, что они касаются школьного, а не высшего образования, о котором в статье идёт речь, тем не менее, наглядно выражен общий взгляд на знание, существовавший в сфере образования десять лет назад, когда писалась цитируемая далее статья, и этот же взгляд сохраняет своё приоритетное значение до сих пор.

«Невероятный поток информации, которая устаревает быстрее, чем ученик окончит школу, уже невозможно «втиснуть» в программы» [1, с. 8] (очевидно, что в равной мере это относится и к вузовским программам). Неявной предпосылкой данного утверждения является представление о потоке информации как совокупности «кирпичиков» знания,

которые быстро возникают и ценность которых быстро устаревает, что обесмысливает пользование ими. Таким образом, знание мыслится отчужденным от человека.

«Другая причина кризиса знаниевой парадигмы видится в том, что отпадает необходимость перегружать память ребенка истинами «про запас»» [1, с. 8]. И эта мысль своей неявной предпосылкой имеет представление об объективности знания и его независимости от человека, которому оно даётся порциями и избыток которых бесполезен. При этом ученик (студент), по умолчанию, в этих двух высказываниях, мыслится как объект, а не субъект, так как ученик или студент никак не участвуют в решении вопроса, какие знания и в каком объёме ему нужны, это нормируется извне.

Разумеется, в современной педагогике есть ясное понимание необходимости повышения уровня субъектности студента в процессе обучения, с тем, чтобы высшее образование смогло бы выполнить социальный заказ, который в общих чертах видится следующим образом: «Востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. Структура же знаниевого образования «не настроена» на эту функцию» [1, с. 9]. Далее в этой же статье лаконично и содержательно ёмко излагаются направления развития научно-педагогической мысли на пути отхода от знаниевой педагогики к достижению этой цели (выполнения социального заказа). Это и культуросообразное, и развивающее, и личностно-ориентированное, и компетентностное обучение, и ряд других открытий и разработок.

На сегодняшний день накоплен ценный и достаточно большой педагогический опыт и массив средств, и форм обучения, направленных на актуализацию и формирование субъектной активности студента в процессе обучения, а также на развитие и формирование у него проектно-конструктивного, творческого и духовно-личностного опыта. Но, несмотря на всё это, де факто, образование, как следует из вышесказанного, оценивается научным сообществом как «бессубъектное», что побуждает искать способы преодоления его «бессубъектности».

Разумеется, свою негативную роль в недостаточной эффективности процесса модернизации образования играют существующие в этой сфере экономические проблемы и ряд спорных, неудачных (по оценке педагогического сообщества) решений министерства образования, касающихся реформирования этой сферы. Однако существует и другой не менее важный фактор, которым, с нашей точки зрения, является тот факт, что содержание образования по-прежнему детерминируется классическим знанием, потому инновационные изменения не дают необходимого результата. Рассмотрим это более детально.

Объективное, независимое от человека знание формализовано, монологично, не способно быть практико-ориентированным, т.е. оно некоммуникативно. Приведём простейший пример различия знания объективного и коммуникативного.

Когда на вопрос Мальвины: «У тебя было два яблока, но пришёл Некто и забрал одно яблоко, сколько яблок у тебя осталось?». Буратино отвечает: «Два яблока», его ответ неправилен только с позиции объективного знания, в рамках знаниевой парадигмы. Ответ Буратино – не отсутствие знания, как полагает Мальвина, его ответ есть знание, обладающее коммуникативностью, проявившее свою способность быть практико-ориентированным и диалогичным (а потенциально (вне примера с Буратино) такое знание способно и к полилогу). Буратино точно знает, что яблоко не отдаст и у него останется именно два яблока, потому ответ «одно яблоко», которого ждёт Мальвина, с этой точки зрения ошибочен, так как не учитывает совокупность реальных факторов (Буратино действительно не отдаст принадлежащее ему яблоко, он готов драться за него). Знание Мальвины формально, не диалогично и практико-неориентировано. Это объективное знание, завершённое и готовое знание, отчуждённое от человека и совокупности реальных факторов, с учётом которых можно найти правильный в конкретной жизненной ситуации ответ. А знание Буратино, наоборот, практико-ориентировано, диалогично, т.е. оно коммуникативно. Такое знание содержит в себе субъектное измерение (или по определению Эдгара Морена это «сложное знание, несущее в себе свою собственную рефлексивность» [9, с. 41]). Оно восприимчиво к качественным различиям, тогда как объективное знание различает лишь количественную разницу. Например. Предположим, что речь будет идти не о яблоках, а об уроках. И Мальвина спросит: «Буратино, ты должен посетить два урока, но один урок придётся отдать Пьеро, сколько уроков ты посетишь?». Можно не сомневаться, Буратино ответит правильно – «один», а скорее всего, скажет «ни одного, потому что с удовольствием подарю оба урока Пьеро». Коммуникативное знание практико-ориентировано и, обладая субъектным измерением, способно гибко встраиваться (инкорпорироваться) в текущий контекст и учитывать специфику его качественного состояния.

Коммуникативное знание представляет собой интегративное единство своих объектных и субъектных измерений, оно обладает незаверщённостью, что предопределяет необходимость самопрезентации субъекта. Актуализация его субъектности необходима, чтобы преодолеть эту незаверщённость, доопределить до завершённого состояния, потому можно сказать, что между знанием и субъектом, его изучающим, устанавливаются *субъектные отношения*.

Объективное знание, наоборот, обладая смысловой полнотой (заверщённостью), не предполагает самопрезентации субъекта, соответственно между ними устанавливаются

*объектные отношения.* Это предполагает наличие типизации, т.е. выделения конкретных типов отношений между объектами. В образовании это проявляет себя наличием типовых моделей поведения и интеллектуальных методик, наличием предзаданной для студента программы действий, что минимизирует проявление его субъектности. Практико-ориентированность субъектных отношений предполагает свободное варьирование вышеназванными типами, их корректировку, или вовсе создание новой программы действий.

Таким образом, бессубъектность объективного знания, подлежащего усвоению в процессе обучения, создаёт парадокс. Обучающийся (студент), который, по сути, должен быть субъектом этого процесса, перестаёт быть его субъектом (у него недостаточно поводов для ощущения себя самого как субъекта). Студент – объект воздействия со стороны того, кто обучает, а знание – инструмент этого воздействия, что даёт основание говорить о «бессубъектности» процесса усвоения знаний, именно с этой точки зрения образование бессубъектно.

Таков *первый парадокс*: содержание образования, детерминированное объективным знанием, предопределяет «бессубъектность образования».

Есть ещё один важный аспект такого рода бессубъектности, который в условиях современной действительности приводит к негативным последствиям. Бессубъектность объективного знания, подлежащего усвоению в процессе обучения, формализует *опыт чувствования реальности*, ведь студент, изучая объективное знание, находится в роли стороннего наблюдателя, приучаясь отбрасывать как несущественное то, что в данный момент наполняет его личный опыт чувствования реальности. Он привыкает считать несущественными свои ощущения, интуитивные побуждения и пр. чувственные и ментальные проявления, касающиеся объекта внимания. Тем самым выхолащивается неформализованный внутренний опыт студента, его неструктурируемое континуальное начало, т.е. его субъектность. Это ограничивает заданными пределами и деятельность, и творческую активность студента, предопределяя ещё один парадокс – «бессубъектность деятельности и творчества».

Деятельность субъектна по определению, так как это процесс (процессы) активного взаимодействия субъекта с объектом. Однако выхолащивание опыта чувствования реальности и неформализованного внутреннего опыта ограничивает возможность субъектной активности рамками заданных предпосылок и ориентиров, что даёт основание говорить об условной «бессубъектности» деятельности.

Позволим себе большую цитату, поясняющую это утверждение: «Деятельность, основанную на использовании, применении имеющихся способов и норм, можно назвать деятельностью в рамках определенной парадигмы или внутрипарадигмальной деятельностью

... Исходные основания парадигмы обуславливают определенный способ отношения к миру и тем самым направляют деятельность, ее целевые ориентиры... Ориентация деятельности охарактеризованного выше типа на четко фиксированные способы, нормы, целевые ориентиры позволяет охарактеризовать данный тип деятельности как закрытую систему. Эта «закрытость» сближает её типологически с присущим животным витальным поведением, поскольку и там и там имеет место активность в рамках заданных предпосылок и ориентиров. Благодаря заданности, «закрытости» своих отправных предпосылок внутрипарадигмальная деятельность несет в себе несомненные черты адаптивного, приспособительного поведения, которое достаточно четко проявляется в ориентации на принятые в окружающей социальной среде обычаи, правила, традиции» [3, с. 479].

Активность субъекта, ограниченная рамками заданных предпосылок и ориентиров, которая присуща внутрипарадигмальной деятельности, в контексте современной действительности может быть охарактеризована как условно бессубъектная. Современный человек ориентирован не столько на адаптацию, приспособление, сколько на кооперацию и созидание, что обусловлено новым способом производства, которым стало «воздействие знание на само знание» [4]. Очевидно, что такое воздействие не предполагает адаптацию, а именно кооперацию и созидание. Потому не принимать предзаданность предпосылок и ориентиров, а самому их проектировать, это то, чем должен владеть современный человек. Для этого необходим совсем другой уровень и масштаб субъектной активности, проявляющий себя в умении действовать не только в рамках заданных предпосылок и ориентиров, но и самостоятельно определять предпосылки и ориентиры деятельности, т.е. не только адаптироваться к тому, что существует как данность, но самостоятельно проектировать, создавать необходимую для себя данность. Всё это должно осваиваться и развиваться в процессе обучения, совершенствуясь в дальнейшем в профессиональной деятельности.

Внутрипарадигмальная деятельность, предопределяя адаптивное поведение, ограничивает и возможности творчества. Студент, руководствуясь в процессе обучения предзаданной программой действий, не пересматривает, не совершенствует её и не создаёт принципиально новой программы действий. В современной психологии такой тип творчества получил название репродуктивного [3, с. 480].

Соответственно *второй парадокс*: содержание образования, детерминированное объективным знанием, предопределяет «бессубъектность деятельности и творчества». Такого рода детерминация содержит саму возможность нивелирования значения субъекта, по умолчанию ставя его в позицию стороннего наблюдателя, и, тем самым допуская, что *внешние причины могут действовать не через внутренние условия*, т.е. бессубъектно.

Следует отметить, что есть большая доля условности в формулировках двух парадоксов, а именно в понятиях «бессубъектность образования» и «бессубъектность деятельности и творчества». Они необходимы для того, чтобы показать качественную разницу между тем, что есть в практике высшего образования и тем, что требуется от него для выполнения социального заказа и что на данном этапе развития общества является крайне необходимым, так как образование – один из факторов, обеспечивающих успешность развития страны в условиях современной действительности.

Предлагая студенту в процессе обучения, изучение объективного знания, овладение внутрипарадигмальной деятельностью и репродуктивным творчеством, высшее образование, тем самым, готовит его работать в условиях, когда есть исходная полная определённость, когда есть большая доля предопределённости в целеполагании, способах достижения цели. В условиях современной действительности это имеет небольшой диапазон применения, и востребовано там, где необходимо воспроизводство некоего результата и адаптация к уже существующим условиям (т.е. когда есть исходная полная определённость, как в случае с Мальвиной: «2–1», ответ предопределён заранее – «1»).

Но действительность современного постиндустриального общества таких условий почти не предоставляет, ей не присуща исходная полная определённость, наоборот, исходной является неопределённость. Например, в современной научной картине мира одним из основополагающих является представление о том, что «состояние неопределённости – не результат отсутствия точных знаний, а фундаментальное свойство действительности» [10, с. 81]. Это представление характеризует также уровень понимания условий жизни и деятельности современного человека. При отсутствии исходной полной определённости *внешние причины могут действовать только через внутренние условия*, что востребует высокий уровень субъектной активности и необходимость овладеть умением работать с коммуникативным знанием, а также владение полипарадигмальной деятельностью и свободным от репродуктивности творчеством.

Уточним, полипарадагимальная деятельность предполагает, что субъект действует не в заданных пределах наличных условий, установок, норм, а способен их самостоятельно пересматривать, совершенствовать, проектировать, менять, создавать новые программы деятельности. Эта деятельность целеполагающая, в отличие от внутрипарадигмальной деятельности, которой присуща целесообразность. От целесообразности к целеполаганию – так осмысливается современной философией переход в развитии человека [3, с. 482], т.е. от условной бессубъектности, когда внешние причины могут действовать не через внутренние условия, к субъектной детерминированности, когда внешние причины могут действовать *только* через внутренние условия. Постнеклассическая детерминация образования, о

которой говорилось в начале статьи, предполагает такого рода переход. Необходима детерминация содержания образования знанием коммуникативным, а не объективным (оно лишь одно из измерений коммуникативного), что повлечёт за собой смену типа деятельности с внутрипарадигмальной на полипарадигмальную, и соответственно расширение творческой свободы. Это даст возможность учить студентов работать в условиях исходной неопределённости, т.е. в тех условиях, с которыми они столкнутся за пределами учебного процесса в реальной жизни.

Очень наглядно исходная неопределённость выражена Е. А. Климовым понятием «субъектный мир профессионала», которое он ввёл в 90-е годы XX века: «...Нет оснований говорить о том, что профессионалы живут в «едином» (всеми одинаково мыслимом) объективном мире с профессионально-специфическими включениями; скорее наоборот – разные профессионалы живут в разных субъектных мирах» [5, с. 155].

Таким образом, вместо объективного (всеми одинаково мыслимого) мира есть множество разных субъектных миров, у каждого из которых своя логика, свои особенности получения и использования знаний. Знание об этих мирах не является объективным, оно коммуникативно, т.е. диалогично, практико-ориентировано, содержит интегративное единство своих субъектных и объектных измерений. Но в процессе обучения в вузе студент не получает навыки владения такого рода знанием, ему приходится осваивать знание объективное – монологичное и практико-неориентированное.

В современной педагогике уход от знаниевой парадигмы и усиление роли субъекта в процессе обучения видится как расширение содержания образования посредством включения в него различных видов опыта и, в первую очередь, опыта деятельности. Имеется в виду опыт учебных действий, опыт творческой деятельности, опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (по В. С. Ледневу). В последние годы к этому добавлен ещё опыт владения деятельностью – компетентность (В. В. Сериков). Этот вид опыта призван, по сути, решить проблемы «бессубъектности образования», так как владение деятельностью предполагает и активность субъекта, и практическое применение всех видов опыта.

Однако следует учесть, что пока содержание образования по-прежнему детерминируется объективным знанием, то студент получает в процессе обучения опыт владения внутрипарадигмальным типом деятельности, потому качественных изменений не происходит, следовательно, недостаточна значимость субъекта в процессе обучения. И образование, по-прежнему, сохраняет свою «бессубъектность», что противоречит целям и ценностям современного общества.



Всё вышесказанное возвращает нас к первоначальному утверждению: фактором эффективности модернизации образования является преодоление «бессубъектности образования». Необходимо содержание образования детерминировать коммуникативным знанием, т.е. знанием, которое имеет два измерения: объектное и субъектное и которому присуща диалогичность и практико-ориентированность. Коммуникативное знание, как детерминанта содержания образования, позволит устранить суммативность составляющих его компонентов (когнитивно-информационного, опыта учебных действий, опыта творческой деятельности, опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений, опыта владения деятельностью (компетентность)) в пользу их интегративного единства. Следствием преобразованного таким образом содержания образования будет и смена типа деятельности с внутрипарадигмального на полипарадигмальный, и максимальное сближение учебного процесса с реальной жизнью.

*Гипотеза:* детерминировать содержание образования коммуникативным знанием возможно, если: а) рассматривать знание с точки зрения постнеклассической методологии, как развивающуюся, самоорганизующуюся систему, тогда коммуникативное знание можно представить как процесс творческого преобразования информации; б) процесс усвоения знаний будет обеспечен гипертекстовой технологией.

Следует обратить внимание на важное обстоятельство, детерминация содержания образования коммуникативным знанием не требует вносить какие-либо изменения в учебную литературу. Вся существующая учебная и научная литература, которая используется в процессе обучения (и та, которая появится в будущем), – это объектное измерение знания. Это один из источников, откуда студент черпает информацию, которая в процессе своего преобразования, получив субъектное измерение, станет для него знанием. Тем самым, объективное знание – это всего лишь компонент этого процесса, оно утрачивает своё самодовлеющее значение и становится для субъекта материалом действия.

Гипертекстовой принцип упорядочивания информации позволяет организовать процесс усвоения знаний (предметного содержания какой-либо учебной дисциплины) как процесс творческого преобразования информации.

Для этого необходимо: а) рассматривать предметное содержание учебной дисциплины не как совокупность сведений, а как целое, т.е. с холистической позиции, основанной на представлении, что целое больше своих частей; б) рассматривая предметное содержание учебной дисциплины как целое, получаем возможность выделить параметры её целостности. В этом качестве может использоваться какая-либо идея или система идей, раскрывающих разные аспекты целостности изучаемой области знания.

Параметры целостности образуют рефлексивную рамку («обвод всего» по выражению Г. П. Щедровицкого [7]). Благодаря рефлексивной рамке предметное содержание учебной дисциплины предстаёт перед студентом не как книжный текст, в котором в логической последовательности излагается знание, предназначенное для изучения (объективное знание), а на двух уровнях: 1) на уровне целого, 2) уровне частного (тем и фактов, включённых в предметное содержание).

Тексты, в которых излагаются идеи (параметры целостности), выступают как архитектурно-структурные точки гипертекстового пространства. Каждая такая точка представляет собой исходный текст, содержательно расширяющийся посредством внутритекстовых гиперссылок. Он дополняется информационным ресурсом (учебная и научная литература, медиафайлы, таблицы, схемы и пр.).

Таким образом, одновременно в распоряжении студента находится весь информационный ресурс (основная, дополнительная литература и пр.), обеспечивающий изучение предметного содержания данной дисциплины. Этот информационный ресурс структурирован как гипертекст. Выполняя задание, студент оказывается в ситуации, когда он должен, черпая информацию из разных информационных единиц гипертекста, самостоятельно соединить в логическое по смыслу единство то разноконтекстуальное знание, которое содержат, выбранные им информационные единицы.

Следует учесть, что в информационном пространстве гипертекста информация подаётся с учетом не только сущности сведений, но и индивидуальных психофизиологических особенностей читающего их человека, потому что движение в пространстве гипертекста происходит в той последовательности, которую выбирает сам человек, руководствуясь собственными знаниями, личными предпочтениями, ассоциациями. Получается, что, черпая информацию из разных информационных единиц гипертекста, студент совершает между ними *рефлексивные переходы*. Тем самым он творчески преобразует извлечённую информацию: доопределяет смысловую неполноту исходной информации (т.е. достраивает её до новой смысловой целостности), ищет необходимую информацию, оценивает степень её значимости, соотнося с целью, выбирает необходимое. Этот выбор непредсказуем, плохо прогнозируем, так как обусловлен внутренними условиями, т.е. субъектен. Потому процесс преобразования информации является творческим, он интегрирует субъектные и объектные измерения знания, которое тем самым становится коммуникативным.

Предметное содержание любой учебной дисциплины можно подать в процессе обучения как коммуникативное знание, если рассматривать изучаемую область знания как целое. Логичнее всего, с нашей точки зрения, это делать в исторической перспективе, как

исторический процесс становления изучаемой области знания, что позволяет выявить их культурную обусловленность.

За рамками статьи остался целый ряд важных аспектов, связанных с влиянием коммуникативного знания на познавательное поведение студента и познавательную ситуацию в процессе обучения, на взаимоотношения преподавателя и студента и пр. (более подробно эти и другие аспекты излагаются [6]). Детерминировав содержание образования коммуникативным знанием и преодолев тем самым «бессубъектность образования», получаем возможность качественного преобразования процесса обучения в целом.

### Список литературы

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
2. Буров В. А. Вопросы методологического обеспечения развития образования / Философия науки. Вып. 16: Философия науки и техники / Рос. акад. наук, ин-т философии; отв. ред. В. И. Аршинов, В. Г. Горохов. – М.: ИФ РАН, 2011. – С. 235-273
3. Введение в философию: Учебное пособие для вузов / рук. авт. колл. И. Т. Фролов. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2005. – 632 с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / Пер. с англ., под науч. ред. О. И. Шкаратана; Гос. ун-т высш. шк. экономики. – М., 2000. – 606 с.
5. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
6. Лескова И. А. Предметное содержание как система знаний и материал действия. – Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 2014. – 256 с.
7. Никитин В. А. Проблемы объективации, субъективации и онтологизации в историческом подходе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005 /works/0](http://www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005/works/0) (дата обращения: 28.05.14).
8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
9. Морен Э. Метод. Природа метода. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
10. Проблемы субъектов в постнеклассической науке / Препринт под ред. В. И. Аршинова и В. Е. Лепского. – М.: Когито-Центр, 2007. – 176 с.

**Рецензенты:**

Пичугина В. К., д.п.н., профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград;

Таранов В. В., д.п.н., профессор кафедры графики и дизайна, директор Института художественного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград.