

# ТЕМА НОМЕРА: ПЕДАГОГИКА: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

---

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 37.013

DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-6-18

### ПРОБЛЕМА НЕЯВНОЙ «ПОДМЕНЫ» ОСНОВАНИЙ И ОТЛОЖЕННОЙ ОЧЕВИДНОСТИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

**Лескова И. А.**

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
400066, г. Волгоград, пр-т им. В. И. Ленина, д. 27, Российская Федерация*

#### **Аннотация**

**Цель.** Представить проблему неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности, показав на конкретных примерах её проявление и влияние на образование.

**Процедура и методы.** В работе на конкретных примерах рассматривается проблема выбора оснований доказательной аргументации педагогических исследований, исток которой – существование на текущем этапе развития науки трёх версий научности: классической, неклассической и постнеклассической. В процессе научного поиска были использованы теоретические методы исследования: сравнительный анализ, обобщение, интерпретация, научная теоретизация в контексте идей постнеклассической науки и на её методологической основе.

**Результаты.** В статье рассматриваются классическая и постнеклассическая версии онтологии образования. Констатируется, что для современных педагогических исследований типично наличие онтологического конфликта между онтологическим основанием постановки задач исследования и онтологическим основанием способов их понимания и решения. Конфликт этих явлений имеет форму неявной «подмены» онтологических оснований исследования. Показателем этой подмены выступает структурная идентичность образовательных инноваций и традиционной системы образования, что в работе конкретизировано примерами. «Подмена» онтологических оснований исследования влечёт за собой парадокс доказательной аргументации. Рассматриваемая проблема формирует барьер развития образования, выступая глубинным фактором стагнации его кризисного состояния, что определяет стратегическую значимость её решения.

**Теоретическая и/или практическая значимость.** Результаты исследования вносят вклад в развитие теоретических основ постнеклассического образования.

**Ключевые слова:** онтологическое основание, постнеклассика, структурная идентичность, доказательная аргументация

## THE PROBLEM OF IMPLICIT «SUBSTITUTION» OF GROUNDS AND DEFERRED EVIDENCE IN THE SYSTEM OF PEDAGOGIC KNOWLEDGE

**I. Leskova**

*Volgograd State Pedagogical University*

*27 prospekt im. V. I. Lenina, Volgograd, 27400066, Russian Federation*

### **Abstract**

**Aim.** To present the problem of implicit «substitution» of grounds and deferred evidence, showing on specific examples their manifestation and impact on education.

**Methodology.** In the article, using specific examples, the problem of choosing the grounds for evidence-based argumentation of pedagogical research is considered, the source of which is the coexistence of three versions of scientific character at the current stage of science development: classical, non-classical and post-non-classical. In the process of scientific research, the theoretical research methods have been used such as comparative analysis, generalization, interpretation, scientific theorization in the context of the ideas of post-non-classical science and on its methodological basis.

**Results.** The article presents the classical and post-nonclassical versions of the ontology of education. It is stated that for the modern pedagogical research, the presence of an ontological conflict between the ontological basis of setting research tasks and the ontological basis of methods for understanding and solving them is typical, the conflict takes the form of an implicit «substitution» of the ontological foundations of research. Its indicator is the structural identity of the educational innovations and the traditional education system, which is concretized by the examples in the article. The «substitution» of the ontological foundations of research entails the paradox of the evidence-based argumentation. The problem under consideration forms a barrier to the development of education, acting as a deep factor in the stagnation of its crisis state, which determines the strategic significance of its solution.

**Research implications.** The research results contribute to the development of the theoretical foundations of post-non-classical education.

**Keywords:** ontological basis, post-non-classics, structural identity, evidential argumentation

*Ничего нет без основания.  
Мартин Хайдеггер [9, с. 14]*

### **Введение**

Проблема доказательности результатов педагогических исследований как часть общей проблемы достоверности научного знания и, в частности, гуманитарного познания имеет неубывающую актуальность. Поскольку наука – явление историческое, время от времени происходит смена оснований достоверности

эмпирических и теоретических характеристик полученных результатов, что подтверждает актуальность вышеназванных проблем.

Сложность текущего этапа развития науки состоит в том, что одновременно представлены и сосуществуют три версии научности: классическая, неклассическая и постнеклассическая. Способ по-

нимания исследовательских задач, логика исследования и основания достоверности полученных результатов в каждой из них имеют свою специфику. Однако этот аспект, как правило, не рефлексруется в педагогических исследованиях. Достаточно много примеров, когда теоретико-методологическое основание исследования, его логика и доказательная аргументация имеют обоснование в разных версиях научности. Данное противоречие порождает проблему, которая в статье определена как проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности исходной ошибочности доказательной аргументации. Образно говоря, это проблема осознанного выбора корневой системы, питающей древо доказательной аргументации, её объективные и субъективные ресурсы. Она выступает глубинным фактором стагнации кризисного состояния образования.

**Цель настоящей работы:** представить проблему неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности, показав на конкретных примерах её проявление и влияние на образование.

Предваряя рассмотрение данной проблемы, конкретизируем позицию, с которой она выявлена и рассматривается.

#### **Онтологическое основание педагогических исследований**

*Доказать – значит предъявить основание доказательной аргументации*, такое основание, на котором сторонники и противники могут договориться. В этом случае, сводя одно к другому, можно обосновать правильность утверждений. Важность такого основания наглядно иллюстрирует известная история из жизни итальянского архитектора эпохи Возрождения Ф. Брунеллески. В 1418 г. он выиграл конкурс на лучшее инженерное решение по перекрытию барабана собора Санта Мария дель Фьоре во Флоренции. В конкурсе участвовали архитекторы со всей Европы, но как перекрыть про-

странство диаметром 42 м, не знал никто. Ф. Брунеллески уверенно заявил, что построит целых два купола, вложенных один в другой, и они сами будут держаться, а главное – построит недорого. Ему не поверили и осмеяли. Тогда Ф. Брунеллески предложил поставить яйцо вертикально. Ему ответили, что это невозможно. Ф. Брунеллески разбил нижнюю часть яйца и спросил: «Яйцо стоит? Да! Вот так я вам этот купол и построю!». Городской совет принял проект Ф. Брунеллески, а купол, являющийся образцом для архитекторов, стоит уже 500 лет [2, с. 22].

Что сделал Ф. Брунеллески? Предъявил эмпирическое, интуитивно понятное основание доказательной базы, такое основание, на котором его аргументы «работают», получая весомость доказательств и возможность договориться с противниками его проекта.

*Для доказательной аргументации педагогического исследования таким основанием, на котором можно договариваться, является онтологическое основание*, потому что оно даёт представление о подлинности, без которого доказательная аргументация существовать не может.

Онтологическое основание всегда конкретно и внятно, т. к. оно отвечает на главные вопросы бытия. Говоря об онтологии применительно к педагогике, мы не имеем в виду философской глубины и сложности содержания этого понятия. Речь идёт о частной онтологии педагогики и образования, которая отвечает не на все главные вопросы бытия, а только на некоторые, среди которых: «Что правильно?», «Что подлинно?», «Что ценно?». На ответах на эти вопросы выстраивается доказательная база.

Методологию можно рассматривать как производное онтологического основания, это продукт трансформации его смыслов в законосообразные формы: регулятивы, принципы, установки, благодаря которым появляется понимание и организуется деятельность человека. Онтологическая рамка задаёт

смысловые пределы, в которых методологический инструментарий актуален и работает.

*Онтологическими основаниями, соответствующими задачам педагогики и образования, являются бытийная и антропологическая позиции* – то, как человек в ту или иную эпоху представляет себе мир и себя в нём. Обе позиции есть базовые допущения. Заданы они априорно и являют собой предельные смыслы, это инвариантные условия смыслополагания, на них строится миропонимание, мировоззрение эпохи, задаётся *формат мышления* – основание, пределы и форма мышления, присущего эпохе. В качестве онтологического основания бытийная и антропологическая позиции дают ту картину мира, в рамках которой разрабатывается любая организованность, а доказательная аргументация, соответствующая этой картине мира, приобретает качество подлинности, ценности, правильности.

Такова исходная позиция, с которой выявлена проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности. Рассмотрим её далее.

**Классический и постнеклассический варианты онтологии педагогики.** Рассматривая современные научно-педагогические исследования с позиции «подмены» оснований, можно выделить два источника сложности формирования доказательной аргументации:

1. Современный исследователь находится в ситуации выбора между двумя онтологическими рамками: классикой и постнеклассикой. Этот выбор между двумя основаниями, на которых можно договариваться о том, что подлинно, ценно и правильно, и адекватными этим основаниям методологическими системами предполагает, что доказательная аргументация исследования достоверна только в одной из онтологий (в статье не рассматривается неклассическая версия онтологической рамки ввиду её сходства с классической, поскольку неклассика, как переходное состояние от классики

к постнеклассике, имеет общую мыслительную базу с классической версией научности).

2. Рефлексия онтологического основания исследования на данный момент не является обязательной и привычной, т. е., как правило, не рефлексится та картина мира, в которой теоретические и практические положения исследования получают статус ценности и правильности. В современных педагогических исследованиях априори и безрефлексивно онтологической рамкой выступают бытийная и антропологическая позиции классики. Однако задачи современного образования и, следовательно, исследований, направленных на их решение, порождены постнеклассическими изменениями общественной практики, т. е. обоснованы онтологией постнеклассики.

Таким образом, возникает *онтологический конфликт* между онтологическим основанием постановки задач исследования и онтологическим основанием способов их понимания и решения: это конфликт представлений о том, что подлинно, правильно, ценно. Он имеет форму неявной «подмены» оснований исследования и влечёт за собой конфликт методологий. Подмена является неявной, поскольку ещё не сложились потребность и практика рефлексии его онтологического основания. Неявность «подмены» влечёт за собой отложенную очевидность исходной ошибочности доказательной аргументации, её невалидности.

Чтобы показать, как происходит «подмена», необходимо предварительно сравнить классическую и постнеклассическую версии онтологических оснований образования.

**Онтология классики** исходно строится на идее внеположности мира и человека, т. е. идее, что мир существует независимо от человека как универсально определённая данность. Проекцией внеположности является *методологический примат элементов над отношениями*. Антропологическая позиция подраз-

умеает: человека рассматривают с позиции антропологического дуализма как существо природное и разумное, индивидуальное и всеобщее. Ценность и подлинность имеет только разумное и всеобщее. Методологической проекцией этой антропологической позиции является *обобщённый образ человека как методологическая форма*. В соприкосновении с «человеческим материалом» он выделяет только типологически сходные качества. Мы получаем человеческие ресурсы с атрибутивным свойством *взаимозаменяемости* (без ущерба можно одного специалиста заменить другим, на качество результата это не повлияет). В этой онтологической рамке образование фокусируется на проблемах обучения.

**Онтология постнеклассики.** Бытие самоактивно, потому реальность – это не данность, а самоорганизующийся процесс, человек в нём – звено и участник, он инкорпорируется (встраивается) в существующий порядок путём согласования ценностей, изменяя среду и одновременно себя. На уровне схемы это можно представить как процессуально устроенную целостность «**субъект – действие – объект**», где субъект и объект коммуникативно сцеплены действием, вдействованы друг в друга. В эту сцепку человек входит целостно, телесно воплощённым как индивидуальный субъект, следовательно, замена субъекта влияет на качество результата. Проекцией этой онтологической рамки являются *методологический примат отношений над элементами и невзаимозаменяемость человека как методологический регулятив*, которые фокусируют образование на решении проблем субъектов обучения.

Обе онтологии логически альтернативны, но по смыслу они взаимодополнительны. Онтология классики – это онтология относительно статичного мира, очевидного, наблюдаемого, вечногo. Онтология постнеклассики, наоборот, это онтология динамичного мира, неочевидного, процессуального, самооргани-

зующегося. Мир един, а обе онтологии – просто разные уровни сложности его понимания и взаимодействия с ним. Поскольку они взаимодополнительны, образование также должно иметь два уровня сложности системы подготовки человека к жизни в этом мире. Проиллюстрируем их на примере из области техники с помощью задачи на «самоусовершенствование когнитивных способностей роботов через материальное движение» [5, с. 76]. Как её читает специалист, работающий в онтологии классики? Он исходит из того, что интеллект есть вычисление, решить задачу – значит выполнить необходимые расчёты по вероятностной траектории движения робота, т. е. свести к общему основанию технические и средовые данные. Такую работу может выполнить любой специалист в этой области, следовательно, они взаимозаменяемы, элементом методологического основания их подготовки является обобщённый образ человека, т. е. процесс подготовки ориентирован на типологически сходные качества, они обеспечивают взаимозаменяемость. Но такое решение, несмотря на свою правильность, не соответствует условию задачи, потому что робот будет двигаться по заданному сценарию и никакого самоусовершенствования его когнитивных способностей не будет.

Как читается эта задача в онтологии постнеклассики? Специалист учитывает тот факт, что в движении робот неизбежно столкнётся со случайными изменениями среды, т. е. с факторами необратимости времени и влияния будущего, что вычислению не поддаётся. Данные будут столь разнородны, что несводимы к общему основанию. Возможна только *сборка разнородного*, а сборку осуществляет субъект на выбранных им индивидуальных основаниях, которые обязательно имеют общезначимый смысл, в ходе сборки он опирается на механизм самодостраивания, потому решение задачи не абстрагируемо от характеристик субъекта. Ценность имеет не типологиче-

ское сходство психических свойств индивидов, а их уникальные свойства, т. е. их невзаимозаменяемость.

Оба варианта решения задачи показывают два доступных современному человеку уровня сложности понимания и взаимодействия с миром, оба востребованы. Отличаются они тем, что у них разный диапазон применимости.

*Вывод: новая модель образования должна быть конвергентного типа, в которой образовательные возможности классической и постнеклассической системы образования будут взаимодополнительны. Такая модель может быть разработана только в онтологии постнеклассики, она обосновывает отношение взаимодополнительности противоположностей, сборку разнородного. А такое отношение и сборку осуществляет субъект, являющийся детерминантой единства и возникновения новой целостности.*

**«Подмена» онтологических оснований.** Исследовательская задача должна решаться в той онтологии, в которой она возникает, т. е. необходимо соблюдать *методологический принцип онтологической адекватности*. В современных педагогических исследованиях он, как правило, нарушается, что проявляется в виде *двойного рассогласования*:

1) рассогласования онтологического основания постановки задач и онтологического основания способа их понимания и решения, что порождает проблему «подмены» оснований;

2) рассогласования доказательной аргументации, подтверждающей достоверность содержания, логики, критериев исследования, его диагностического инструментария и образовательного результата, который не отвечает запросным потребностям современного общества и производства, о чём свидетельствует кризис образования. Второе рассогласование порождает проблему отложенной очевидности.

Покажем в общих чертах, как происходит «подмена» онтологических оснований.

В той или иной мере современные педагогические исследования целеориентированы на решение общей задачи образования: готовить человека к жизни и деятельности в потоке непрерывных изменений, в условиях неопределённости и непредсказуемости. «Подмена» онтологического основания происходит путём подмены смыслов: поток изменений трактуется не как процесс, а как смена состояний. Состояние является устойчивым, это данность, внеположная человеку, независимая от него, к данности можно только адаптироваться, и это – онтология классики. К потоку нельзя адаптироваться, это процесс, там есть спонтанность и самоорганизация, в него можно только инкорпорироваться (встроиться), в коммуникативной сцепке действием по схеме процессуально организованной целостности «субъект – действие – объект».

Адаптация – это опора на прошлое (*реактивная стратегия*), на состоявшийся, уже оформившийся опыт, который подлежит трансляции. Когда субъект встраивается в поток через согласование ценностей, он идёт от будущего (*проактивная стратегия*), а оно многомерно, схватывается интуитивно, эмпатически, рационально-логически. Своим выбором субъект структурирует бесструктурное (выступает субъектной детерминантой). Такой опыт не подлежит формализации, а, значит, и трансляции, потому нужны адекватные этой специфике образовательные технологии.

**Структурная идентичность.** «Подмена» онтологических оснований в современных педагогических исследованиях не является редкостью и проявляет себя *структурной идентичностью* образовательных инноваций и традиционной системы образования, подобно ей они также целеориентированы на формирование адаптивности, трансляцию опыта

и знаний. Различие между ними есть, но не сущностное. Объясним его цитатой: «Не от знаний к человеку, а от человека, его потребностей, интересов, внутренней и внешней мотивации – к необходимым знаниям и деятельностному опыту» [8, с. 14–15]. От знаний или от человека различна только направленность. Но традиционная система образования (от знаний к человеку) и большинство современных образовательных инноваций (от человека к знаниям) решают общий вопрос «какие и какого рода знания и инструментальные качества (компетенции) должен приобрести субъект образования»? Следовательно, имеют общее онтологическое основание, что наглядно выражает их структурная идентичность. Меняя состав содержания образования, образовательные инновации не меняют его структуру, оно сохраняет свою внеположность человеку и также возникает путём простого суммирования актуальных элементов. Структурно идентичны образовательные результаты – набор ЗУНов или набор компетенций (исходно это – набор, сумма). Структурно идентичен образовательный процесс, организующий принцип которого, как и прежде, «подача знаний – усвоение знаний».

Структурная идентичность образовательных инноваций и традиционной системы образования свидетельствуют о переходе системы в новое состояние, её модернизации, и только в соотношении с последней актуален статус их инновационности. Но, подобно традиционной системе, такие образовательные инновации не решают задачи современного образования, о чём красноречиво свидетельствует его кризис, который усиливается, несмотря на интенсивность внедряемых в образование инноваций.

Каждая образовательная инновация является продуктом научного исследования. Как же получается, что педагогические исследования, целеориентированные на решение задач, порождённых постнеклассическими изменениями в

образовании, опираясь на качественно новые ценностно-смысловые и теоретико-методологические основания, имея опытно-экспериментальное обоснование достоверности результатов, структурно идентичны традиционной организованности образования? Ответ на этот вопрос однозначен: структурная идентичность – показатель внутреннего противоречия, двойного рассогласования, т. е. показатель наличия проблемы неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности.

**Примеры.** Как это происходит, поясним на примере группы образовательных инноваций, связанных между собой такой качественной характеристикой, как открытость. Открытое образовательное пространство, открытое воспитательное пространство, открытое образование, модель открытого университетского образования. Открытость как качественная характеристика свидетельствует постнеклассическую направленность исследования. Она мыслится как противоположность жёсткой нормативности, закрытости, присущей традиционной модели образования, открытость понимают буквально как отсутствие границ (жёстких границ) или свободно устанавливаемые границы. Например, открытое образовательное пространство рассматривается как «совокупность разнородных образовательных предложений и их определённая соорганизация» [4]. Образовательные предложения – учебные программы, образовательные курсы, практики, тренинги и пр., образовательные мероприятия (форумы, конференции и пр.). Общая идея: дать человеку способ выбора необходимых лично ему образовательных предложений для соорганизации индивидуальной образовательной программы, что можно сделать самостоятельно или в сопровождении тьютора. Так реализуется принцип индивидуализации, индивидуального образовательного движения

на всех уровнях образования (общем, высшем, для взрослых).

В какую онтологическую рамку вписывается данная идея, в какой картине мира эта идея имеет значение подлинности, ценности, правильности? В онтологии классики. Образовательные предложения внеположны человеку, это данность. Они выступают стационарными параметрами проектирования открытого образовательного пространства. Но в онтологии постнеклассики (где реальность – не данность, а самоорганизующийся процесс, в котором человек – звено и участник) стационарность параметров означает закрытость пространства. Тогда как открытость, наоборот, подразумевает неопределённость параметров, следовательно, открытое образовательное пространство принципиально не проектируемо. Его проектирование, как это сделано в вышеприведённом примере, стало путём «подмены» онтологических оснований.

Какое решение может иметь задача создания открытого образовательного пространства в онтологии постнеклассики? Оно определяется как процесс, в котором человек, будучи в него инкорпорирован (субъект-действие-объект), имеет возможность получить *опыт сборки разнородных знаний в мысленный образ с последующим замыканием его на практику*, т. е. приданием мыслеобразу рационально-логической формы для реализации его на практике. Методологической основой этого определения выступает примат отношений над элементами и принцип сложности. Оно задаёт два направления логики исследования: 1) определение условий, при которых возникает открытое пространство; 2) проектирование модели управляющего воздействия или системы (группы) управляющих воздействий на процессуальное пространство и субъекта адекватно целевым ориентирам. Доказательная аргументация выступает обоснованием процессуальности пространства, условий его возникновения, возмож-

ности получения опыта сборки, модели управляющего воздействия, образовательной эффективности и пр.

Сравнение классического и постнеклассического способов понимания задачи создания открытого образовательного пространства наглядно показывает: 1) качественное различие его определения в классике (как совокупность) и постнеклассике (как процесс); 2) рассогласованность онтологического основания постановки задачи создания открытого образовательного пространства (постнеклассика) и онтологического основания способа её понимания как совокупности образовательных предложений (классика) в вышеприведённом примере. Задача определялась целевым ориентиром подготовки человека к жизни и деятельности в условиях самоорганизующейся реальности, где субъект и объект коммуникативно сцеплены действием (субъект-действие-объект). Однако способ её понимания адекватен логике внеположности мира и человека, субъект-объектной схематике их взаимодействия, т. е. онтологии классики. Такая рассогласованность – показатель «подмены» онтологических оснований.

«Подмена» состоялась путём формализованного описания открытого образовательного пространства. Поскольку онтологическое основание постановки задачи не рефлексивируется, по умолчанию действует онтологическая рамка классики, т. е. привычное представление о том, что правильно, ценно, подлинно, и её методологическая проекция – примат элементов над отношениями, методологический принцип простоты (любая сложность состоит из простых элементов). На этой онтологической и методологической основе статус правильной имеет трактовка открытого образовательного пространства как «совокупности образовательных предложений, соорганизованных определённым образом» [4]. При этом неочевиден тот факт, что такое определение нару-



шает основную особенность открытых систем – принципиальную ограниченность их формализованного описания. Открытая система подобна живому организму, формализация её «убивает», т. к. разрушает единство с миром, вычленивает из системы связи с ним. Прекращая процесс обмена между ними, система утрачивает открытость и становится закрытой.

Формализованность описания переводит открытое образовательное пространство в *условно открытое*. С одной стороны, оно имеет общие с открытыми системами характеристики: адаптивность к быстроизменяющимся условиям, способность вырабатывать варианты поведения, способность к целеобразованию. Действительно, индивидуальная образовательная программа имеет возможность повысить адаптивность, поскольку она организована из актуальных образовательных предложений, адекватна индивидуально значимым задачам и стремлениям. Процесс её составления и освоения актуализирует способность к целеобразованию и вариативность поведения. Не являясь жёстко нормативным документом, индивидуальная образовательная программа по необходимости может корректироваться. В целом она выглядит противоположностью традиционной образовательной программе, предполагающей, что программа человеку предзадана («спущена сверху»), индивидуально нейтральна, медленно обновляется, схожа с нормативным документом.

Но, с другой стороны, любая организованность в условно открытом образовательном пространстве структурно идентична её аналогу в традиционной системе образования. Структурно идентичны индивидуальная и традиционная образовательные программы, обе возникают путём простого суммирования автономных элементов (образовательные услуги или учебные дисциплины, модули и пр.). Следовательно, структурно идентично содержание образования, фор-

мируемое как ответ на вопрос: «какие и какого рода знания и инструментальные качества (компетенции) должен приобрести субъект образования / должен приобрести я, освоив индивидуальную образовательную программу?» Вместе с ним структурно идентичен образовательный процесс, организующим принципом которого является «подача знаний – усвоение знаний», а также образовательный результат: набор ЗУНов или набор компетенций, которые содержательно отличаются, но структурно являются суммой или набором.

Наличие сходства как с открытыми системами (постнеклассика), так и с традиционной системой образования (классика) позволяет определять рассматриваемую версию открытого образовательного пространства как вариант традиционного образовательного пространства, относительно него оно выступает как условно открытое, являясь, по сути, его модернизацией. В равной мере это касается модели открытого университетского образования, когда студент может «составлять свою индивидуальную образовательную программу, опираясь на различные учебные программы разных факультетов, выстроенные модульно, а также дополнительные образовательные услуги и т. д.» [4], а также открытого образования. Его суть – «знание под деятельность» как критерий отбора содержания образования, основой которого выступают профессиональные задачи, а не логика научного познания, как это проявляется в традиционной системе образования. Но данные различия не отменяют структурную идентичность содержания открытого образования и содержания образования в традиционной системе. Оно также возникает путём простого суммирования автономных элементов и также внеположно человеку. Информационно-коммуникационные технологии, применяемые в открытом образовании, меняют только форму трансляции элементов содержания обра-

зования (без пространственных ограничений, по индивидуальному расписанию, при дистанционной поддержке преподавателя), но не его структуру.

С точки зрения парадигмальной принадлежности вышеприведённые образовательные инновации обоснованы *не*-классической парадигмой. Классическая и *не*классическая парадигмы имеют общую мыслительную базу и онтологические основания, что предопределяет структурную идентичность вышеназванных разработок и традиционной системы образования, а парадигмальные различия выступают основой её модернизации.

**Парадокс доказательной аргументации** состоит в следующем: при наличии «подмены» онтологических оснований исследования подтверждение системой доказательств достоверности и образовательной эффективности полученных результатов есть подтверждение их исходной ошибочности и образовательной неэффективности.

Вышеприведённые образовательные инновации – продукт научных исследований с неявной «подменой» онтологических оснований. Древо доказательной аргументации их достоверности и эффективности опирается на: 1) общность с характеристиками открытых систем и их противоположность характеристикам традиционной системы образования; 2) новые образовательные возможности, в числе которых повышение уровня субъектной присвоенности усваиваемого содержания, личное участие в выборе элементов содержания (образовательных предложений) и в формах их получения, что является ещё и влиянием на образ мысли и образ жизни человека через обучение; 3) решение проблемы непрерывного обновления содержания образования путём быстрого перетекания новых знаний и опыта из сферы производства в образование, что сближает содержание образования с изменяющимися условиями (не синхронизирует) и тем содействует адаптации человека через обучение к

потоку изменений в разных сферах жизни, содействует личной успешности, профессиональной эффективности в избранной сфере деятельности.

Общий смысл древа доказательной аргументации, выросшего на этом основании, сводится к подтверждению различных аспектов триады действий «получить – усвоить – применить». Она описывает процесс обучения в традиционной системе образования и структурно идентичных ему образовательных инновациях. Триада описывает воспроизводящую деятельность, и это свидетельство того, что ключевой способностью, реализуемой в процессе обучения, является *способность человека к воспроизводству*.

В логике этой триады суть структурного элемента «применить» можно наглядно выразить формулой «если делать так, так и так, то получим такой-то результат». Применить можно только то, что имеет оформленность, уже состоялось в своей качественной определённости, т. е. готовый продукт (опыт, знание и пр.). При этом важно учитывать, что творческое применение не меняет качественной определённости, это применение того, что уже существует, получено и усвоено. Специалист, обученный в логике триады действий «получить – усвоить – применить», способен решать задачи, только в этой логике поставленные, и владеет только реактивной стратегией решения проблем с опорой на опыт прошлого и отношением к будущему как продолженному настоящему. Решение исследовательской задачи с открытым образовательным пространством – наглядный тому пример.

Однако во всех сферах современной общественной практики ключевое значение имеет *способность человека к созиданию*. Например, деятельность современного инженера не ограничивается осуществлением технических инноваций. Важнейшей составляющей его деятельности является «формирование целостных контекстов, включающих в

себя также их те или иные организационные решения, институциональные структуры, сети социальных связей и т. д.» [1, с. 208]. Это значит, что в процессе подготовки у будущего инженера должен быть сформирован широкий взгляд на разрабатываемый продукт, необходимо научиться его видеть не только с точки зрения сугубо технической, а с учётом социальных, психологических, экономических, эстетических, организационных и других факторов. Целостный контекст по формуле «если сделать так, получим такой-то результат» сформировать невозможно, потому что элементы технических, психологических, социальных, эстетических и прочих знаний слишком разнородны, рационально-логически не соединимы, не приводимы к общему основанию, на котором может быть разработан алгоритм формирования целостного контекста. Необходима сборка разнородных знаний в мыслеобраз с последующим замыканием его на практику. Детерминантой их единства и возникновения новой целостности выступает субъект, осуществляющий сборку, опираясь на механизм самодостраивания и на выбранные им индивидуальные основания в схематике процессуально устроенной целостности «субъект – действие – объект».

Это ещё один пример, наглядно показывающий специфику системной сложности мира, с которой взаимодействует современный человек, это более высокий, чем привычный, уровень системной сложности, неразложимой на составные элементы и потому определяемой как нередуцируемая сложность. Она не регламентируется стандартами, не подлежит формальному представлению. Специфика ситуаций, задач, решений, с которыми имеет дело современный человек, состоит в их нередуцируемой сложности. Чтобы готовить человека к жизни и деятельности в мире такого уровня системной сложности, не-

обходима адекватная модель образования, психологической основой которой выступает способность человека к созиданию. И если процесс воспроизводства актуализирует типологически сходные психические свойства индивида, что позволяет мыслить индивидуальность человека как некую сумму аспектов (в частности, это представление – основа и традиционных ЗУНов, и компетентностного подхода, в котором индивидуальность человека редуцирована до суммы аспектов), то созидание – процесс всегда авторский, требующий именно неповторимости, уникальности человека, не разлагающий его индивидуальность на составляющие. Потому способность к созиданию, положенная в основу модели образования, определит её возможность учитывать индивидуальные характеристики человека.

В триаде действий «получить – усвоить – применить» способность человека к созиданию полноценное развитие получить не может. Потому при наличии «подмены» онтологических оснований исследования древо доказательной аргументации, подтверждая образовательную эффективность различных аспектов структурообразующих элементов этой триады, тем самым подтверждает: 1) их исходную ошибочность, потому что постановка задачи отвечает логике созидания, а не логике воспроизводства; 2) образовательную неэффективность, поскольку способ понимания, решения задачи и её продукт вместо способности человека к созиданию развивают способность к воспроизводству. Парадокс доказательной аргументации порождает проблему отложенной очевидности исходной ошибочности доказательной аргументации. Она проявляет себя в виде ухудшения качества образования, неготовности человека, прошедшего обучение на основе образовательных инноваций, к жизни и деятельности в современных условиях.

### Заключение

В 90-е гг. прошлого века известный российский философ и математик В. В. Налимов констатировал: «Сейчас уже нельзя сказать студенту: "Учитесь у нас и делайте дальше так, как делали мы", потому что наука и задаваемая ею культура достигли такого уровня зрелости, при котором путь дальнейшего развития становится неясным» [7, с. 7]. Иными словами, на смену способности человека к воспроизводству как психологической основы модели образования должна прийти **способность человека к созиданию**. Для этого нужна другая структура системы образования, включающая пространство свободных действий, в котором возможны самоорганизация, влияние спонтанных состояний человека на процесс и результат учебной деятельности.

Проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности выступает глубинным фактором, препятствующим развитию образования. Отсутствие её рефлексии в педагогическом сообществе создаёт иллюзию инновационности, о чём свидетельствует углубление кризиса образования, несмотря на интенсивность потока образовательных инноваций. Данная проблема препятствует разработке насущно необходимой качественно новой модели образования и формирует *барьер развития образования – рассогласование возможностей*

*технологий обучения и возможностей технологий развития субъекта обучения*, потому её решение является стратегически важным для образования. Одним из практических шагов в этом направлении может стать признание важности в условиях сосуществования трёх версий научности (классика, неклассика, постнеклассика), соблюдения в педагогических исследованиях методологического принципа онтологической адекватности. Другим действенным шагом в этом направлении может стать кардинальная смена структуры содержания образования с транслятивной на коммуникативную [6], которая позволит выстроить новую модель образования, основанную на способности человека к созиданию и учитывающую индивидуальные характеристики человека.

Проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности констатирует то, что Б. С. Гершунский ещё в 90-е гг. прошлого века назвал «ментальным сопротивлением общества, привыкшего жить в условиях иных ценностей» [3, с. 30]. Острота кризиса образования ставит педагогическое сообщество перед необходимостью осознать и преодолеть ментальное сопротивление новому формату мышления и решения проблем и задач образования.

*Статья поступила в редакцию 14.05.2021.*

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Технонаука // Философия науки и техники. 2011. № 16. С. 200–218.
2. Вазари Дж. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев ваятелей и зодчих / ред., вст. ст. А. Дживелегова, А. Эфроса. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 544 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: ИнтерДиалект+, 1997. 697 с.
4. Ковалёва Т. М. Открытое образовательное пространство как институциональная форма [Электронный ресурс] // Межрегиональная тьюторская ассоциация. URL: <https://thetutor.ru> (дата обращения: 10.03.2021).
5. Князева Е. Н. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. М.: СПб.: Центр гуманитарных инициатив: Университетская книга, 2014. 352 с.
6. Лескова И. А. Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 437 с.
7. Налимов В. В. Требование к изменению образа науки // Проблема знания в истории науки и культуры: монография. СПб.: Алетей, 2001. С. 6–27.

8. Новичков В. Б. Теоретико-методологические основы конструирования содержания общего среднего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 31 с.
9. Хайдеггер М. Положение об основании: статьи и фрагменты / пер. с нем. О. А Коваль; предисл. Е. Ю. Сиверцева. СПб.: Алетейя, 2000. 290 с.

#### REFERENCES

1. Andreev A. L. [Technoscience]. In: *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of Science and Technology], 2011, no. 16, pp. 200–218.
2. Vasari G. Le Vite de' piu eccelenti Pittori, Scultori e Architetti (Rus. ed.: Dzhivelegov A., ed. *Zhizneopisaniya naibolee znamenity'x zhivopiscev vayatelej i zodchix*. Rostov on Don, Feniks Publ., 544 p.
3. Gershunsky B. S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh koncepcij)* [Philosophy of education for the XXI century (in search of practice-oriented educational concepts)]. Moscow, InterDialekt+ Publ., 1997. 697 p.
4. Kovalyova T. M. [Open educational space as an institutional form]. In: *Mezhregional'naya t'yutorskaya aassociaciya* [Interregional tutor association]. Available at: <https://thetutor.ru> (accessed: 10.03.2021).
5. Knyazeva E. N. *Enaktivizm: novaya forma konstruktivizma v epistemologii* [Enactivism: a new form of constructivism in epistemology]. Moscow, St. Petersburg, Universitetskaya kniga Publ., 2014, 352 p.
6. Leskova I. A. *Sub'ektocentrirovannyj podhod k postroeniyu sodержaniya vysshego obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk* [Subject-centered approach to the construction of the content of higher education: Dr. Sci. thesis in Pedagogical sciences]. Moscow, 2019. 437 p.
7. Nalimov V. V. [Demand for changing the image of science]. In: *Problema znaniya v istorii nauki i kul'tury* [The problem of knowledge in the history of science and culture]. St. Petersburg, Aletejya Publ., 2001. P. 6–27.
8. Novichkov V. B. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy konstruirovaniya sodержaniya obshchego osrednego obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Theoretical and methodological foundations for constructing the content of general secondary education: Dr. Sci. thesis in Pedagogical sciences]. Moscow, 2012. 31 p.
9. Heidegger M. *Der satzvomgrund* (Rus. ed.: Koval O. A., transl. *Polozhenie ob osnovanii: statiyyi fragmenty*. St. Petersburg, Aleteya Publ., 2000. 290 p.).

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лескова Инна Александровна – доктор педагогических наук, доцент Волгоградского государственного социально-педагогического университета;  
e-mail: [innaleskova@yandex.ru](mailto:innaleskova@yandex.ru)

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Inna A. Leskova – Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Volgograd State Social and Pedagogical University;  
e-mail: [innaleskova@yandex.ru](mailto:innaleskova@yandex.ru)

---

#### ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Лескова И. А. Проблема неявной «подмены» оснований и отложенной очевидности в системе педагогического знания // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 6–18.  
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-6-18

#### FOR CITATION

Leskova I. A. The Problem of Implicit "Substitution" of Grounds and Deferred Evidence in the System of Pedagogic Knowledge. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2021, no. 3, pp. 6–18.  
DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-6-18