

УДК 378.1

ББК 74

DOI 10.51955/2312-1327_2023_3_182

СОДЕРЖАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТРАДИЦИОННОЙ К ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

*Елена Михайловна Казанцева,
orcid.org/0000-0002-8561-1016,
кандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный университет,
ул. К. Маркса, 1
Иркутск, 664003, Россия
kazancev2003@mail.ru*

Аннотация. В статье раскрыто значение понятия парадигмы в контексте рассмотрения языкового образования, описаны основные парадигмы современного образования (и языкового в том числе): знаниевая, компетентностная, гуманистическая. В рамках каждой парадигмы представлены основные изменения в содержании языкового образования с учетом сути той или иной парадигмы. Описан процесс смены парадигм и причины, обуславливающие подобного рода изменения. Доказан полипарадигмальный характер современной педагогической науки. Обозначены факторы, влияющие на необходимость сосуществования разных парадигм современного языкового образования.

Ключевые слова: содержание образования, содержание языкового образования, парадигма образования, парадигма языкового образования, полипарадигмальность.

THE CONTENT OF LANGUAGE EDUCATION: FROM THE TRADITIONAL TO THE HUMANISTIC PARADIGM

*Elena M. Kazantseva,
orcid.org/0000-0002-8561-1016,
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
Irkutsk State University,
1, Karl Marx Street
Irkutsk, 664003, Russia
kazancev2003@mail.ru*

Abstract. The article reveals the understanding of the concept of paradigm in the context of the consideration of language education, describes the main paradigms of modern education (including language education): knowledge, competence, humanistic. Within each paradigm, the main changes in the content of language education are presented, taking into account the essence of a particular paradigm. The process of paradigm shift and the reasons for such changes are described. The polyparadigmatism of modern pedagogical science is proved. The factors influencing the necessity of coexistence of different paradigms of modern language education are revealed.

Keywords: the content of education, the content of language education, the paradigm of education, the paradigm of language education, polyparadigmality.

Введение

Одной из методических категорий, являющейся наиболее употребительной как среди ученых-теоретиков, так и педагогов-практиков,

является категория «содержание обучения», наряду с которой достаточно часто используется такое понятие как «содержание языкового образования». Обращение к последнему, как отмечают Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко, в отличие от содержания обучения, т.е. содержания целенаправленного и организованного процесса «научения» обучающихся языку, потребовало более широкого взгляда на проблему языковой подготовки обучающихся, связанного с выходом в широкий образовательный контекст, в область лингвообразовательных ценностей и смыслов, когнитивных и социальных качеств каждого изучающего иностранный язык [Шатиловские чтения..., 2021, с. 11].

Эта категория, требующая пристального внимания со стороны ученых и педагогов, выступает «в современных научных представлениях как сложный многоаспектный дидактический феномен, который проблематизируется множественностью сосуществующих концепций, имеющих разную понятийную структуру и задающую определённую модель процесса обучения» [Краснова, 2014, с. 35-36]. Это «педагогически адаптированная система знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений, усвоение которой призвано обеспечить формирование гармонично развитой личности, готовой к воспроизведению и развитию культуры» [Лернер, 1981, с. 39].

Интерес к данной категории обусловлен тем, что само содержание образования зависит не только от запросов общества, которые постоянно меняясь, влекут за собой и его изменение, но и от господствующих в определенный период времени парадигм.

Целью нашего исследования является описание процесса смен парадигм языкового образования.

В этой связи отметим, что представленные в научной литературе парадигмы образования (в т.ч. языкового) настолько многообразны, что в целях нашего исследования нам видится необходимым не только осуществить теоретический обзор имеющихся точек зрения, но и провести их сравнительный анализ, что во многом призвано определить исходные позиции при достижении поставленной в статье цели.

Материалы и методы

Изучение проблемы изменения содержания языкового образования в контексте смены парадигм основывается на применении комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих методов теоретического исследования: анализа философской, психолого-педагогической литературы в контексте воздействия той или иной парадигмы на содержание языкового образования, метода экстраполяции положений философии и психолого-педагогической теории на представление новых связей и зависимостей в системе языкового образования.

Дискуссия

Обращаясь к определению термина «парадигма», прежде всего, необходимо отметить, что этимологически он восходит к греческому «*paradeigma*» в значении «пример, образец»: парадигма – это теория (или модель постановки и решения проблем), принятая в качестве образца решения исследовательской задачи [Философский энциклопедический словарь, 1989].

Не уходя далеко в историю, отметим, что первое упоминание термина парадигма в европейской науке встречается в работах античных философов. В философском представлении Платона понятие парадигма относится к идеальному восприятию и соотношению с чувственным познанием бытия [Цит. по: Тетерин, 2013, с. 223].

Революция в определении парадигмы как феномена произошла в XX веке: в философию науки это понятие ввел американский неопозитивист Г. Бергман, используя этот термин для характеристики меняющихся стандартов исследования. Основным положением Г. Бергмана было рассмотрение процессов познания как «открытой системы», системы, способной к развитию [Новая философская энциклопедия, 2001, с. 230].

Однако широко употребляемая трактовка концепта парадигма в современной науке принадлежит американскому физiku и историку науки Томасу Сэмюэлю Куну. В своей работе «Структура научных революций», говоря о парадигме, Т. Кун тесно связывает это понятие с термином нормальная наука, которая в его понимании «означает исследование, прочно опирающееся на одно или несколько научных достижений – достижений, которые в течение некоторого времени признаются отдельными научными сообществами как основа для его дальнейшей практической деятельности» [Кун, 2009, с. 34].

С точки зрения Т. Куна, в центре общества ученых находятся люди, придерживающиеся определенной парадигмы. И, в то же время, парадигма может объединять членов конкретного научного сообщества, представляющего научное мнение: «их создание было в достаточной мере беспрецедентным, чтобы привлечь на длительное время группу сторонников из конкурирующих направлений научных исследований. В то же время они были достаточно открытыми, чтобы новые поколения учёных могли в их рамках найти для себя нерешённые проблемы любого вида» [Кун, 2009, с. 34].

Представление Т. Куна о понятии парадигмы в современной науке породило целый ряд трактовок этого феномена. Термин «парадигма» вошёл в изыскания практически всех сфер научного знания с сохранением основной части определения, выдвинутой ученым. Не осталась в стороне и педагогическая наука, которая обращается к философскому основанию понятия парадигмы для установления ключевых ориентиров образовательной деятельности: в области педагогики термин «парадигма» начал употребляться в 70-е годы XX в., способствуя интеграции теоретического и практического педагогического образования [Матухин, 2012].

Стоит отметить, что поскольку в педагогике традиционно сосуществуют различные подходы к истолкованию педагогических явлений, то и понятие парадигмы употребляется с того времени в разных значениях: педагоги имеют

право на свое, «собственно педагогическое, отличное от других наук толкование» [Лызь, 2005, с. 17]. Однако, как считает Н.Г. Агапова, «термин «парадигма» в современной научно-публицистической литературе трактуется нередко весьма произвольно и поверхностно, что существенно снижает его научный статус, придает текстам наукообразие, но не приближает к решению существующих проблем теории и практики образования» [Агапова, 2008, с. 23]. В ряде случаев происходит измельчение данного феномена, сужение его смыслового поля, либо подмена или замещение таких понятий как «модель», «образец», «теория», «метатеория», «задача», «проблема», «норма деятельности», «ценности», что только вносит путаницу в осмысление накопленного опыта и перспектив образования и затрудняет восприятие педагогической реальности (В.В. Краевский, Н.Г. Агапова, А.В. Тестов и др.).

В этой связи В.В. Краевский полагает, что следует как бы «расщепить» трактовку парадигмы, обозначая этим словом два разных понятия: с одной стороны, понимание парадигмы как научной деятельности (А.А. Арламов, Е.В. Бережнова, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, В. Нургалиев и др.), что близко к классическому «куновскому» определению [Краевский, 2006, с. 21]: «научная педагогическая парадигма – это онтологические и гносеологические представления об образовании и науке, определяющие характер, идеалы, нормы научно-педагогического исследования, а также служащие основанием методологии педагога» [Лызь, 2005, с. 19].

С другой стороны, понимание парадигмы как основания, идеи, подхода к проектированию образовательных систем, как базовой модели или стратегии образования: «образовательная парадигма – это совокупность принятых в педагогическом сообществе мировоззренческих и теоретических предпосылок, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и саму образовательную практику» [Лызь, 2005, с. 19]. В такой интерпретации понятие парадигмы сопровождается терминами, отражающими основную направленность образования, источник и способ постановки педагогических целей.

Нельзя не согласиться с Н.А. Лызь (2005), что подавляющее большинство представленных в научной литературе определений парадигмы относится именно ко второй группе (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов и др.). В связи с чем появляются личностная, компетентностная, культурологическая, когнитивно-информационная (Е.А. Ямбург) и другие парадигмы.

Вместе с тем, «совпадая в части специальной картины мира и философских оснований, эти парадигмы будут различаться в идеалах и нормах, которые в первом случае относятся к исследованию сущего, во втором – к проектированию и осуществлению должного. Такое разделение парадигм «возвращает педагогам права» на использование рассматриваемого термина в различных контекстах» [Лызь, 2005, с. 19].

Исходной трактовкой понятия «парадигма» в нашем исследовании принято ее общенаучное понимание как системы основных научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организуется исследовательская практика

в данной области знаний в определенный исторический период [Философский энциклопедический словарь, 1989].

Согласно, Т. Куну, любая парадигма живет, как правило, в течение определенного периода времени. При этом наука достаточно долго пользуется определенной парадигмой, ее концептуальными положениями, которые редко меняются. Любая парадигма обычно появляется в течение долгих теоретических изысканий и не менее долгого периода практического становления. Смену парадигм сопровождает научная революция.

Что касается педагогики, то, как утверждают Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич, «обосновывая ту или иную парадигму образования, педагогическая наука реагирует на вызовы общества, личности, государства, предлагая модель образовательной системы, в которой содержатся ответы на вопросы» [Бондаревская, 2007], в том числе и о содержании образования.

Согласимся с И.Б. Романенко, что каждая историческая эпоха вырабатывает собственную образовательную парадигму, являющуюся «порождающей моделью», идеальной структурой организации воспитательного и обучающего процессов [Романенко, 2001].

При этом, по мнению Н.В. Бордовской и А.А. Реана, все образовательные парадигмы определяются рядом элементов:

- представление о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретной исторической эпохи;
- осознание типа культуры и средств развития человека в процессе его освоения;
- принципы кодирования и передачи информации;
- понимание обществом значимости образования и роли образования в социуме;
- осознание культурного развития человека;
- представление об образе и месте педагога как носителя научных знаний и культуры в образовательном процессе;
- представление об образе и месте обучающегося в структурах воспитания, обучения и образования¹.

Иными словами, специфические черты той или иной эпохальной образовательной парадигмы определяются ответами на три основных содержательных вопроса: чему, как и с какими целями обучают и воспитывают человека в данное время [Яцык и др., 2008].

В связи с этим, не ставя задачу всестороннего анализа существующих парадигм, остановимся на рассмотрении ключевых из них с позиции изменения содержания языкового образования, сопряженного с их сменой.

Одной из основных парадигм является знаниевая парадигма, которая, несмотря на то, что сложилась под влиянием философских и педагогических идей еще Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, А. Дистервега, осталась в своих основных чертах в неизменном виде до сих пор. Она декларирует овладение знаниями, умениями, навыками, обеспечивающими

¹ Бордовская Н. В. Педагогика: учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. СПб.: Питер, 2006. 304 с.

подготовку учащихся к самостоятельной профессиональной деятельности. Носителем содержания образования в традиционной парадигме является педагог.

Таким образом, согласно данной парадигме, содержание образования определялось как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы [Педагогический словарь, 1960].

Что касается языкового образования, то длительное время основным и, по сути, главным компонентом его содержания также была «система знаний». Лишь в конце 50-годов И.Д. Салистра добавил к нему умения и навыки [Миролюбов, 2002, с. 243], акцент был сделан на развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи как на уровне рецепции, так и на уровне продукции. Несмотря на это, предмет «Иностранный язык» зачастую был ориентирован на передачу формальных знаний, а не на формирование практических умений их использования в деятельности².

Безусловно, в основе фундаментальности и научности отечественного образования (в том числе и языкового) лежала его знаниевая направленность, обеспечивающая его уникальность, что признано официальными международными документами (например, ЮНЕСКО).

Однако при таком подходе к содержанию образования знания выступали абсолютной ценностью и заслоняли собой самого человека. Это привело к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего обучающегося и другим отрицательным последствиям.

Еще одной причиной, вызвавшей кризис знаниевой парадигмы образования, стало быстрое устаревание информации: полученный пласт знаний становился неактуальным быстрее, чем завершался естественный цикл обучения в образовательной организации, вследствие чего традиционная установка на «передачу» от педагога к обучающимся «необходимого запаса знаний» стала, по мнению А.Л. Андреева (2007), совершенно утопической. Эта общая линия рассуждений обычно дополнительно подкрепляется целым рядом аргументов социально-экономического плана, например, тем, что на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а именно способность выполнять определенные функции и т.п. [Андреев, 2007].

Таким образом, как указывает Е.Н. Соловова (2008), знаниевая парадигма образования постепенно перестала удовлетворять реальные потребности развития общества и личности, конечная цель образования стала смещаться со знаний на компетенции. Компетентностный подход стал своего рода «оппонентом утвердившейся в советской педагогике понятийной триады знания-умения-навыки («ЗУНы»))» [Андреев, 2007].

² Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: АСТ : Астрель, 2008. 238 с.

Важно, что компетентностный подход, с одной стороны, предполагал наличие знаний, с другой, вел к утрате их приоритетной роли как безусловной основы образования, переориентировал оценку «результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся» [Компетентность..., 2006, с. 19].

С позиции компетентностного подхода нужно было не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством огромных хранилищах информации [Болотов и др., 2003, с. 11].

Таким образом, произошел сдвиг акцентов со «знаниевого» компонента на поведенческий аспект, поскольку компетенции представляют собой не столько знание, сколько систему наработанных поведенческих реакций [Асканова и др., 2015].

Отметим, что рубежом начала смены парадигмы образования в Европе можно считать доклад ЕКС «Образование и компетенции в Европе» (1989 г.), с момента выхода которого на смену «знаниям» пришли «компетенции». О.Н. Четверикова в этой связи подчёркивает, что «речь идёт не просто о смене терминов, а о принципиальном изменении самого содержания» [Четверикова, 2015, с. 21], которое претерпевает количественные и качественные изменения: «содержание оказывается изоморфным, то есть аналогичным по структуре (не по объёму), социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры. Такое содержание включает, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений» [Краевский и др., 2003, с. 3-4].

В России переход на компетентностно-ориентированное образование был нормативно закреплён в 2002 г. в Программе модернизации российского образования до 2010 года и подтвержден в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» в 2003 г.

По мнению сторонников компетентностного подхода, он должен был проявиться «как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность» [Фрумин, 2002, с. 38], при этом содержанием образования стал «дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем» [Лебедев, 2004, с. 3].

Идеи компетентностного подхода в языковом образовании были реализованы через требования государственных стандартов в области образования.

Так, в 2004 г. после масштабного обсуждения с привлечением большого числа экспертов и организаций принимается Федеральный компонент ГОС для школы, представляющий только часть стандарта. Несмотря на это, его принято называть «ФГОС общего образования 1-го поколения». Он отличался от

прежних стандартов своей идеологической направленностью, ориентацией на развитие личности обучающегося, разностороннее применение полученных знаний. В нем впервые встречается термин «компетенции», использующийся как синоним термина «компетентность».

В соответствии с указанными целями и направлениями модернизации образования были внесены следующие основные изменения в содержание отдельных учебных предметов (по сравнению с Обязательным минимумом содержания общего образования, утвержденного приказом Министерства образования России в 1998-1999 гг.).

Так, в части предмета «Иностранный язык» произошло «существенное изменение концепции обучения с ориентацией на речевое развитие и формирование коммуникативной компетентности». И далее: «Изучение иностранного языка на ступени основного общего образования направлено на достижение следующих целей: развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной»³.

Что касается системы высшего образования, то впервые термин «компетенция» стал употребляться после подписания в 2003 г. Болонской декларации о создании общеевропейского пространства высшего образования: в 2005 г. был подготовлен законопроект, устанавливающий понятие «Федеральный государственный образовательный стандарт» (ФГОС). Далее Федеральным законом № 309-ФЗ от 01.12.2007 г. это понятие было закреплено и уже в 2007-2012 гг. стали появляться ФГОС третьего поколения для высшего образования, содержащие в себе требования формирования определенных компетенций.

Изучение иностранного языка, согласно ФГОС ВПО, являлось обязательным (иностранное языком входило в базовую часть учебного плана). Это отражалось в требовании стандартов формировать общекультурную компетенцию, подразумевающую «владение навыками использования иностранного языка в устной и письменной форме в сфере профессиональной коммуникации» (как правило, для профильных языковых (филологических, лингвистических) направлений подготовки), в остальных случаях владение «одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного».

В этой связи стоит отметить, что, несмотря на то, что до сих пор все Федеральные государственные образовательные стандарты общего и высшего образования разрабатываются на его основе, знаниевый подход не утратил до конца своих позиций. По-прежнему, сторонники данного подхода полагают, что «при вдумчивом анализе большинство из представленных доводов в пользу компетентностного подхода не выдерживает никакой серьезной критики» [Асканова и др., 2015]. Одним из аргументов в пользу знаниевого подхода становится тот факт, что «фундаментальные знания не исключают компетентности, навыков и способностей выполнять какие-либо

³ Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» // [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/6150599/> (дата обращения: 18.04.2023)

профессиональные функции. При этом между знаниями и компетенциями как их практическими следствиями имеет место асимметричность отношений. Так, если наличие знаний постоянно расширяет возможности практической деятельности, способствуя выработке новых умений и компетентностей, то одно лишь умение не раздвигает горизонт знаний, хотя и может создать импульсы к их развитию. Вместе с тем, исторический опыт показывает, что однажды найденные успешные практические приёмы без знаний проявляют тенденцию к самоконсервации» [Асканова и др., 2015].

Несовершенство компетентностной парадигмы проявляется и в вопросе оценки качества освоения содержания образования (языкового в т.ч.).

Так, согласно новому Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», принятому в 2012 г., качество образования, с одной стороны, напрямую связано с ФГОС: считается, что «качественные» образовательная деятельность и подготовка обучающегося должны соответствовать требованиям стандартов [Княгинина, 2020, с. 52]. А это значит, что необходимо оценивать степень сформированности указанных во ФГОС компетенций, что является чрезвычайно острым и до сих пор не решенным вопросом.

С другой стороны, законом устанавливается и необходимость определения «соответствия потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность». А это значит, что в процессе оценки качества освоения содержания языкового образования в роли маркеров должны выступать не только составляющие конкретной компетенции, но и сам обучающийся, который должен быть наделен свободой выбора содержания в целях удовлетворения своих образовательных, жизненных, духовных и культурных потребностей.

И, казалось бы, что гуманистическая направленность является одной из особенностей компетентностного подхода: обучающийся сам или совместно с педагогом определяет педагогические цели, имеет право на проектирование содержания обучения и на свой темп его усвоения, на собственное мнение и его защиту и др. [Бедерханова, 2008, с. 21]. Вместе с тем, на практике, к сожалению, это реализуется далеко не всегда: «обучающиеся практически теряют значимость личностных характеристик, которые лишь очень условно выражаются в общекультурных компетенциях» [Левина и др., 2020, с. 10].

Именно поэтому, в последнее время в контексте реализации идеи гуманизации образования все более актуальным становится личностно-ориентированный подход к определению сути содержания образования.

И здесь стоит отметить, что история мировой гуманистической педагогики не нова, она уходит корнями в эпоху Возрождения, когда в центр культуры, науки и общества становится человек, уважение к нему. С тех пор идеи гуманистической педагогики, так или иначе, пронизывают всю систему образования. И если традиционная образовательная парадигма являлась ведущей в отечественной педагогике в течение многих веков, то гуманистическая же, напротив, была представлена частично и в качестве самостоятельного направления выделилась в России лишь в середине XIX в.

С тех пор проблема гуманизации образования неоднократно находила рассмотрение в работах российских ученых как на рубеже XIX-XX вв. (П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и т.д.), так и в современный период (Ш.А. Амонашвили, Л.А. Байкова, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, В.И. Загвязинский, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов, Е.А. Ямбург и т.д.). Значительный вклад в становление гуманистической парадигмы образования внесли П.П. Блонский и М.М. Рубинштейн.

Вместе с тем, в настоящее время гуманистическая парадигма не находит в отечественной педагогической науке однозначного понимания, для нее не характерна единая научная концепция, о чем свидетельствует существование разных концептуально-понятийных образований: гуманная (Ш.А. Амонашвили), гуманистическая (Л.А. Байкова), личностно ориентированная (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич), личностная (Е.А. Ямбург), личностно развивающая (Е.Н. Шиянов), педагогика свободы (О.С. Газман), личностно центрированное образование (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова) и т.п.

Что касается языкового образования, то в этом контексте одним из важнейших практических направлений гуманизации стал пересмотр содержания: «гуманистическая ориентация иноязычного образования предполагает обязательный учет в его содержании духовного потенциала ученика путем приобщения к культуре носителей ИЯ с опорой на родную культуру, взятой «в аспекте социального опыта» (В.В. Краевский)» [Никитенко, 2015, с. 151].

Иными словами, речь идет о содержании языкового образования, предполагающем образование личности, цели и содержание которого направлены на обретение личностью опыта быть личностью: «целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный»⁴. Содержание языкового образования при этом не сводится к основам языка, а включает компоненты из различных областей культуры, т.е. различные виды опыта.

В процессе определения содержания языкового образования важным становится гуманное отношение к формирующейся личности, направленное на становление ее индивидуальности и развитие потенциала самореализации в изменяющемся культурно-образовательном пространстве.

Образовательный процесс должен, по мнению Е.Г. Таревой, обеспечить возможность обучающемуся:

- не столько воспроизводить чьи-то знания, а продуцировать собственные «построения»;
- интерпретировать моменты своей жизни в связи с новыми приобретаемыми сведениями;
- открывать в себе потенциал к деятельности, возможности, способности;

⁴ Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.

- устанавливать связи между несвязанными, порой противоположными вещами и событиями;
- рассматривать факты не как единичные и абстрагированные от реальности, а как часть общего, связанного с практической деятельностью;
- эмоционально «переживать» новые факты, события;
- контекстуализировать предлагаемое содержание обучения;
- вскрывать причинно-следственные связи между фактами и явлениями;
- воспринимать окружающий мир в виде «текста», который необходимо понять и интерпретировать [Тарева, 2021, с. 281].

В этой связи появляются попытки установить «новое» содержание образования, одной из которых является попытка И.Л. Бим и Л.В. Садовой обосновать источники формирования личностно-ориентированного культуросообразного содержания языкового общего среднего образования.

Основным источником данного образования является культурный опыт человечества, в структуру которого входят следующие компоненты: сам человек, его качества как субъекта культуросозидательной деятельности, созданные человеком способы деятельности, материальные и духовные продукты творческой деятельности человека, способы его деятельности, служащие трансляции и присвоению культурного наследия следующими поколениями, «человек как творец культуры и главное ее творение, сохраняющий, развивающий культурные ценности и создающий новые» [Бим и др., 2014, с. 50].

В связи с этим в структуру содержания языкового образования должны входить:

- ценностный аспект – эмоционально-оценочные новообразования в структуре личности (чувства, эмоции, взгляды, убеждения, мировидение);
- «идеальный» аспект – когнитивные новообразования в структуре личности (знания, навыки, умения, компетенции);
- процессуально-деятельностный аспект – действия и операции по анализу, осмыслению и освоению изучаемых продуктов;
- материальный аспект – продукты культурного опыта (тексты, предметы, созданные человеком и пр.) [Бим и др., 2014, с. 55].

С учетом сказанного интерес представляет мнение Е.А. Ямбурга, который попытался установить иерархию ведущих педагогических парадигм. По его мнению, «<...> в основании всех трех парадигм: когнитивно-информационной, компетентностной и личностной – лежит культурологическая. Непризнание этого очевидного факта ведет как к искажению целей образования, так и к потере подлинной субъектности в педагогическом процессе» [Ямбург, 2004].

Согласимся с Е.Г. Таревой, что «при таком ракурсе рассмотрения меняется (обогащается!) как понятие культура – оно становится личностно-обусловленным, – так и понятие личность, которая пребывает в состоянии постоянного поиска самоопределения в культуре» [Взаимодействие языков и культур..., 2021, с. 27].

Завершая анализ ключевых парадигм языкового образования, согласимся с И.Б. Романенко, которая приходит к заключению, что в катастрофических

точках межэпохального перехода между образовательными парадигмами наблюдаются и прямая линия преемственности и радикальный скачок. Потребность в образовании в пределах каждой эпохи одинакова, только его формы качественно различны, поскольку различным становится содержание [Цит. по: Яцык, 2008, с. 51].

При этом поддержим точку зрения Е.А. Ямбурга о том, что «нельзя безоговорочно принять ни одну из парадигм, как нельзя и исключить ни одну из них из образовательного процесса, несмотря на явные и скрытые противоречия, существующие между названными выше образовательными концепциями. Необходим поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами» [Ямбург, 2004, с. 92].

Автор очень четко обосновывает причины необходимости их гармоничного сочетания:

- каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьезные базовые основания, является ускоренной в культуре, ориентирует обучающихся на необходимые ценности и смыслы и потому не может быть полностью элиминирована (изъята) из образовательного процесса;
- гипертрофия (увеличение) одной из образовательных парадигм чревата серьезным перекосом в развитии личности учащегося;
- существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства;
- любой перекося в стратегии развития образования болезненно переживается в социуме [Цит. по: Рагозина и др., 2014].

Заключение

Таким образом, для современной образовательной ситуации характерна полипарадигмальность: несмотря на появление новых парадигм, в ней присутствуют в разных вариантах образовательные модели прошлого, которое не только сохраняется, но и трансформируется в соответствии с запросами настоящего и проектированием будущего. При этом отечественная педагогическая наука все еще находится в состоянии поиска парадигмы завтрашнего дня.

Библиографический список

- Агапова Н. Г.* Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры): монография. Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2008. 364 с. EDN QWWYEL
- Андреев А. Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // [Электронный ресурс]. 2007. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193748437&archive=1194448667&start_from=&ucat=& (дата обращения: 18.01.2023).
- Асканова О. В.* Знаниевая и компетентностная парадигмы образования: чему под силу решение модернизационной задачи? / О. В. Асканова, Ю. В. Казанцева // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6(55). С. 199-201. EDN VKIETH.

- Бедерханова В. П.* Технологии в гуманистической парадигме образования // Школьные технологии. 2008. №6. С. 20-25.
- Бим И. Л.* Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов / И. Л. Бим, Л. В. Садомова. М.: ЦСОТ, 2014. 140 с.
- Болотов В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. 2003. №10. С. 8-14. EDN SKCHXT
- Бондаревская Е. В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // [Электронный ресурс]. 2007. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193319127&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (дата обращения: 17.10.2022).
- Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников [и др.]. М.: Общество с ограниченной ответственностью «ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН», 2021. 328 с. DOI 10.54449/9785907086890. EDN XKNWWC.
- Княгинина Н. В.* Что мы знаем о ФГОС? Зачем нужны образовательные стандарты, как менялись и исследовались (Ч. 1) // Образовательная политика. 2020. №4(84). С. 48-57. DOI 10.22394/2078-838X-2020-4-48-56. EDN WXNDNO.
- Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И. А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 130 с.
- Краевский В. В.* Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) // Педагогика. 2006. № 8. С. 20-24. EDN NBYASX.
- Краевский В. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. 2003. № 2. С. 3-10. EDN SGUKXR.
- Краснова Л. А.* Содержание образования: традиции и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 35-44. EDN SNJTQT
- Кун Т. С.* Структура научных революций. М.: АСТ, 2009. 312 с.
- Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С. 3-12. EDN SKEDIV
- Левина Е. Ю.* Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е. Ю. Левина, Л. Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3(140). С. 8-19. EDN NNNYBI.
- Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 1981. 186 с.
- Лызь Н. А.* Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. 2005. №8. С.16-26. EDN NCMDVD.
- Матухин Д. Л.* Основные направления развития высшего профессионального образования в контексте идей новой образовательной парадигмы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5(120). С. 110-115. EDN PBKKIP.
- Миролюбов А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М., 2002. 447 с.
- Никитенко З. Н.* Содержание начального иноязычного образования: концептуальные основы // Преподаватель XXI век. 2015. №1. С. 150-155. EDN TMVIFJ
- Новая философская энциклопедия. В 4 т. / под ред. В.С. Стёпина. М.: Мысль, 2001. Т.3. 694 с. Педагогический словарь. М., 1960. 774 с.
- Рагозина Г. А.* Значение компетентностной парадигмы в образовании / Г. А. Рагозина, И. В. Коняхина // Приволжский научный вестник. 2014. №2(30). С. 159-166. EDN RWFXTX.
- Романенко И. Б.* Античная и средневековая образовательные парадигмы: проблема перехода // Универсум платоновской мысли: Неоплатонизм и христианство. Апологии Сократа. СПб., 2001. С. 42-50.

Романенко И. Б. Образовательные парадигмы в истории философии: автореф. дис. ... д-ра философ. наук. СПб., 2003. 35 с. EDN VHJGXD.

Тарева Е. Г. Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? // Язык и культура. 2021. №53. С. 270-289. DOI 10.17223/19996195/53/17. EDN MGDIDQ.

Тетерин В. В. Парадигма: от наивысшей идеи Сократа к дисциплинарной матрице Т. Куна // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2013. № 3(74). С. 222-226. EDN PYAKQT.

Философский энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Сов. энцикл., 1989. 815 с.

Фруммин И. Д. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Учительская газета. 2002. № 36. С. 38-39.

Четверикова О. Н. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. М., 2015. 111 с.

Шатиловские чтения. Перспективы развития парадигмы иноязычного образования: монография. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. 541 с. DOI 10.18720/SPBPU/2/id21-146. EDN WIPLSK.

Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития // Проблемы внедрения психолого-педагогических исследований в системе образования : сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. М., 2004. С. 92-96.

Яцык В. З. Парадигмы современного образования / В. З. Яцык, Ю. К. Чернышенко, О. В. Пискарева // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2008. №2. С. 47-51. EDN QJBUXZ.

References

Agapova N. G. (2008). Paradigmatic orientations and models of modern education (system analysis in the context of philosophy of culture) : monograph. Ryazan State University named after S.A. Yesenin. Ryzan: 364 p. EDN QWWYEL. (in Russian)

Andreev A. L. (2007). Competence paradigm in education: experience of philosophical and methodological analysis. Available at: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193748437&archive=1194448667&start_from=&ucat=& (accessed 18 January 2023). (in Russian)

Askanova O. V., Kazantseva Yu. V. (2015). Knowledge and competence paradigms of education: what is capable of solving the modernization task? *MNKO*. 6(55): 199-201. EDN VKIETH. (in Russian)

Bederkhanova V. P. (2008). Technologies in the humanistic paradigm of education. *School technologies*. 6: 20-25. (in Russian)

Bim I. L., Sodomova L. V. (2014). Cultural space and the new content of education: reflections on the interaction of factors and mechanisms. Moscow. *TSOT*, 2014. 140 p. (in Russian)

Bolotov V. A., Serikov V. V. (2003). Competence model: from an idea to an educational program. *Pedagogy*. 10: 8-14. EDN SKCHXT. (in Russian)

Bondarevskaya E. V., Kulnevich S. V. (2007). Paradigmatic approach to the development of the content of key pedagogical competencies. Available at: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193319127&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (accessed 17 October 2022). (in Russian)

Chetverikova O. N. (2015). Destruction of the future. Who and how destroys sovereign education in Russia. Moscow. 2015. 111 p. (in Russian)

Competence and problems of its formation in the system of continuing education (school – university – postgraduate education) / scientific ed. prof. I. A. Zimnaya; Materials of the scientific and methodological conference "Actual problems of quality of education and ways to solve them". Moscow: Research Center for Quality Problems of training specialists, 2006: 130 p. (in Russian)

Frumin I. D. (2002). What is responsible for? Competence-based approach as a natural stage of updating the content of education. *Uchitelskaya gazeta*. 36: 38-39. (in Russian)

Interaction of languages and cultures: from dialogue to polylogue : a collective monograph / editor-in-chief L. G. Vikulova, E. G. Tareva. Moscow. VKN, 2021: 27. DOI: 10.54449/9785907086890. (in Russian)

Knyaginina N. V. (2020). What do we know about FGOS? Why educational standards are needed, how they were developed and studied (Part 1). *Educational Policy*. 4(84): 48-57. DOI 10.22394/2078-838X-2020-4-48-56. EDN WXNDNO. (in Russian)

Kraevsky V. V. (2006). Parade of paradigms (afterword to the article by N.L. Korshunova). *Pedagogy*. 8: 20-24. EDN NBYASX. (in Russian)

Krasnova L. A. (2014). The content of education: traditions and prospects of development. *Domestic and foreign pedagogy*. 4(19): 35-44. EDN SNJTQT. (in Russian)

Krayevsky V. V., Khutorskoy A. V. (2003). Subject and general subject in educational standards. *Pedagogy*. 2: 3-10. EDN SGUKXR. (in Russian)

Kuhn T. S. (2009). The structure of scientific revolutions. Moscow. AST, 2009. 312 p. (in Russian)

Lebedev O. E. (2004). Competence approach in education. *School technologies*. 5: 3-12. EDN SKEDIV. (in Russian)

Lerner I. Ya. (1981). Didactic foundations of teaching methods. Moscow: 1981. 186 p. (in Russian)

Levina E. Yu., Mukhametzyanova L. Yu. (2020). The development of a person of knowledge in the perspective of the cognitive paradigm. *Kazan Pedagogical Journal*. 3: 8-19. EDN NNNYBI. (in Russian)

Lyz N. A. (2005). A look at paradigms and changes in pedagogy. *Pedagogy*. 8: 16-26. EDN NCMDVD. (in Russian)

Matukhin D. L. (2012). The main directions of the development of higher professional education in the context of the ideas of a new educational paradigm. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 5: 110-115. EDN PBKKIP. (in Russian)

Mirolubov A. A. (2002). History of the Russian methodology of teaching foreign languages. Moscow. STEPS, INFRA-M. 2002. 447 p. (in Russian)

Nikitenko Z. N. (2015). The content of primary foreign language education: conceptual foundations. *Teacher of the XXI century*. 1. 150-155. EDN TMVIFJ. (in Russian)

Pedagogical dictionary. Moscow. 1960. 774 p. (in Russian)

Philosophical Encyclopedic Dictionary. 2nd ed. Moscow: Sov. encikl., 1989. 815 p. (in Russian)

Ragozina G. A., Konyakhina I. V. (2014). The meaning of the competence paradigm in education. *Privolzhsky Scientific Bulletin*. 2(30). 159-166. EDN RWFXTX. (in Russian)

Romanenko I. B. (2001). Ancient and medieval educational paradigms: the problem of transition. *The Universe of Platonic thought: Neoplatonism and Christianity. The apology of Socrates*. St. Petersburg: 42-50. (in Russian)

Romanenko I. B. (2003). Educational paradigms in the history of philosophy: autoref. dis. ... Dr. filosof. nauk. Moscow. 35 p. EDN VHJGXD. (in Russian)

Shatilov readings. Prospects for the development of the paradigm of foreign language education : monography. Saint-Petersburg : POLYTECH-PRESS. 2021. 541 p. DOI 10.18720/SPBPU/2/id21-146. EDN WIPLSK. (in Russian)

Tareva E. G. (2021). Language education in the era of postmodernism: a crisis of consistency or a new consistency? *Language and culture*. 53: 270-289. DOI 10.17223/19996195/53/17. EDN MGDIDQ. (in Russian)

Teterin V. V. (2013). Paradigm: from Socrates' Highest Idea to T. Kuhn's Disciplinary Matrix. *Bulletin of IrSTU*. 3(74): 222-226. EDN PYAKQT. (in Russian)

The New Philosophical Encyclopedia. In 4 vols. / edited by V.S. Stepin. Moscow: Mysl, 2001. Vol. 3. 694 p. (in Russian)

Yamburg E. A. (2004). Harmonization of pedagogical paradigms – development strategy. *Problems of the introduction of psychological and pedagogical research in the education system* : collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference. Moscow: 92-96. (in Russian)

Yatsyk V. Z., Chernyshenko Yu. K., Piskareva O. V. (2008). Paradigms of modern education. *Physical culture, sport – science and practice*. 2. 47-51. EDN QJBUXZ. (in Russian)