DOI: 10.52173/2079-1100_2025_3_115

Инна Борисовна РОМАНЕНКО

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
Профессор Института философии человека
Доктор философских наук, доцент
ORCID: 0000-0003-3851-3138
E-mail: in_romanenko@romanenko.ru

ТРАНСВЕРСАЛЬНЫЙ И ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ*

Необходимость рассмотрения социальной реальности и системы образования через призму трансверсального и парадигматического подходов связана с потребностью формирования экспертным сообществом целостной картины мира, сочетающей различные методологические установки при изучении и проектировании социокультурных и образовательных процессов, что отражается в характере ведения диалога, выстраивании отношений между субъектами образования, организации взаимодействия и труда. Заявленная в статье тема и специфика реализуемого в исследовании подхода требуют последовательного прояснения ключевых понятий – «трансверсальность», «парадигма», «образовательная парадигма», «парадигматический подход», «трансверсальный подход», «трансверсальная рациональность», «экспертное мышление», «экспертная аналитика», «постматериальные ценности» и т.п., в их обращенности на хаотически развивающийся ценностный универсум современного молодого поколения, нуждающийся в разумном и этически корректном ориентировании и упорядочивании. Трансверсальный и парадигматический подходы имеют ряд общих методологических черт, но также и ряд кардинальных различий, для обнаружения которых в реальности необходима теоретическая разработка критериев рациональной экспертизы.

Ключевые слова: трансверсальность, трансверсальная рациональность, трансверсальный диалог, парадигма, образовательная парадигма, парадигматический подход, научный диалог, экспертное мышление, постматериальные ценности.

* *Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 47-ВГ «Трансверсальность образовательных парадигм и феномен экспертности в процессе формирования ценностей современной российской молодежи»).*

Обращение к актуальной тематике трансверсальности и парадигмальности образовательного процесса связано с необходимостью прояснения онтогносеологических, социокультурных, культурно-исторических оснований его формирования с точки зрения отказа от ранее сложившихся универсальных подходов. В данном контексте также важна необходимость учета влияния экспертного мышления при определении образовательных стратегий. Задачи образования в прошлом определялись необходимостью сохранения и развития социальной жизни в политическом, экономическом, культурном и прочих аспектах. Образовательные модели («образовательные парадигмы»), возникшие внутри самобытных исторических эпох, выполнили возложенные на них функции связи прошлого, настоящего и будущего[1].

[1] Romanenko, I. B., Romanenko, Yu.M. (2018). Paradigmatic Approach In Philosophy Of Education. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Vol. 35. Future Academy. 1108–1115.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

Особо отметим, что генетическая связь, детерминация настоящего образами прошлого, не замечаемая и, как правило, не осознаваемая человеком, является основанием, «порождающей моделью» проектирования будущего. Заявленная тема и специфика реализуемого в исследовании подхода требует последовательного прояснения ключевых понятий – «трансверсальность», «парадигма», «образовательная парадигма», «парадигматический подход», «трансверсальный подход», «трансверсальная рациональность», «научный диалог», «трансверсальный диалог», «экспертное мышление», «экспертная аналитика», «экспертократия» и т.п., с целью осмысления современных тенденций, конфликтных ситуаций, перспектив, рисков и искушений, обнаруживающихся в современном образовательном процессе.

Термин «трансверсальность» с точки зрения его содержательности и употребления в различных контекстах многоаспектен, многообразен, имеет междисциплинарную природу, а потому нуждается в прояснении задействованных методологических практик. Самый общий подход к данной теме связан с пониманием трансверсальности как пересечения, взаимопроникновения, взаимовлияния многообразия мировоззренческих установок, оформления горизонтальных, вертикальных и диагональных связей между разнородными субъектами (это могут быть люди, сообщества, подразделения, объединения, структуры с различными типами наличных ресурсов, решаемых задач и т.п.). Их взаимодействие по различным направлениям уже само по себе часто является «социальным капиталом», что приводит к росту эффективности труда, взаимовыгодным результатам, сотрудничеству и т.п.[2]. У Феликса Гваттари трансверсальность связывается с культивированием нового через инициацию горизонтальных, вертикальных, диагональных (по преимуществу) связей и выхода за их границы, установлением новых пределов, что способствует преодолению отчуждения и открытию новых путей формирования идентичности (как индивидуальной, так и групповой), посредством интенсивной коммуникации и через столкновение с новыми вызовами социума[3].

Трансверсальность также предполагает разрушение жестких иерархических связей и переосмысление наличествующих в настоящем возможностей, сопротивление застывшим и законсервированным бюрократическим структурам, а также создание альтернативных кратковременных форм взаимодействия и организации. В итоге все это приводит к преодолению социальных и внутриличностных ограничений. Человек, живущий и действующий в логике данных трансформаций, обретает способность адаптироваться к условиям неопределенности, переходить или переключаться с одного вида деятельности на другой, что является важным условием его временной успешности. Такой подход рационально оправдан, но, вместе с тем, содержит ряд рисков и противоречий, чреватых разрушением традиционного под предлогом воплощения непроверенных исторически инноваций. Для проверки и оценки подобных социальных новшеств необходима организация особой экспертной работы для проверки, фильтрации и закрепления различных инициатив с целью адекватного включения их в общую проверенную историческую традицию. Здесь речь

[2] Romanenko, I. B., Romanenko, Yu.M., Voskresenskiy, A.A. (2018). Formation of Post Material Values in Conditions of Transversality of Educational Paradigms. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Vol. 35. Future Academy. 1116–1121.

[3] Гваттари, Ф., Делез, Ж. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения / пер. с франц. и послесл. Д. Кралечкина; науч. ред. В. Кузнецов. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 672 с.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

должна вестись о балансе эволюционных и революционных практик в развитии общественной жизни.

Из множества этимологических подсказок в прояснении двусоставного понятия «трансверсальность» (от лат. trasversus – для нас особо важны значения корней trans – «сквозь», «пере», и второго корня vertere – «поворачивать», «переворачивать», «оборачивать»). В контексте дискурсивных практик постмодерна, связанных с философским осмыслением динамично усложняющейся реальности, как череды непрерывных социокультурных трансформаций, все же отметим и наличие потребности целостного описания и понимания мира с точки зрения единства сознания, удерживающего свои прошлые состояния (как «места сборки реальности») в свете онтологии единого бытия.

В основе *трансверсальной рациональности* эпохи постмодерна лежит коммуникативный разум, определяющий возможности взаимопонимания субъектов, имманентно пребывающих в процессе коммуникации, стремящихся к достижению консенсуса на основе ценностей, вырабатываемых и корректируемых в самом процессе коммуникации, а потому часто противостоящих общепринятым в обществе нормами традициям[4]. При этом единство моделируется и устанавливается с учетом возможных различий и допускает существование различных парадигм деятельности и существования человека в глобальном жизненном мире, часто далеком от строгих рефлексивных и этических норм. Трансверсальный разум в данном контексте выступает с позиции *гносеологического нейтралитета*, отдавая предпочтения средствам логической аналитики и спонтанным экспертным оценкам. На фоне признания культурного и мультикультурного плюрализма (разнообразия позиций), все же признается необходимость выработки общих оснований для интеграции многообразия подходов и социальных практик.

Природа *трансверсального диалогизма* обнаруживается через пространственно-временную коммуникабельность, как эклектичное сочетание различных подходов, мировоззренческих установок, точек зрения, мнений, типов религиозности, спонтанных реакций на события, заявления высокопоставленных лиц и авторитетных общественных деятелей и т.п. Трансверсальный подход к анализу явлений и событий социальной жизни выстраивается одновременно через пересечение и размывание границ, ранее казавшихся строгими и устойчивыми. Стремление к единству обнаруживается в желании мыслить мир системно. Потребность построения синтетической картины мира проявляется через совмещение различий, обнаружение содержательных параллелей, переходов и связей между ними.

В этом отношении представляется необходимым провести сравнительный анализ трансверсальности с иными подходами, обозначить принципы и этапы осуществления выдержавшего испытание временем *классического научного диалога* с позиции конкретизации методологических установок, подходов и преследуемых целей. К сожалению, в настоящее время традиционные устои перестают быть основанием, становятся фигурой умолчания, вместо чего в коммуникативное поле вбрасываются, зачастую провокационно, непроверенные рецепты обновления и проектирования будущего[5]. Осо-

[4] Romanenko, I.B., Gapanovich, S.O., Romanenko, Y.M., Fedorin, S.E. (2022). Conflict Misunderstanding in the Net Information Society, Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 442. P. 166–174.

[5] Романенко, И. Б., Пую, Ю.В. Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гума-

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

бенно это касается современной идеологии трансгуманизма[6]. Молодые люди (студенты, ученые, специалисты, руководители разного уровня) должны иметь представления о динамике, характере, формах взаимодействия в ходе осуществления диалогового процесса в сфере науки, культуры, образования, социальной и прикладной деятельности и т.п., которые существенно отличаются от трансверсальных форм взаимодействия.

К основополагающим принципам ведения классического научного диалога в рамках экспертного сообщества следует отнести принципы «единства ансамбля» (настроенности на совместную деятельность), равенства и общей ответственности всех участников диалога, приоритета идеи и смысла над личностью (правило критики идей и предложений, а не их автора), предметности и консенсуса (настроенности на продуктивный результат и решение проблемы общими усилиями). Следует также обозначить этапы ведения научного диалога: 1) формирование позиции, взглядов, мнений и т.п.; 2) выстраивание аргументации; 3) период критицизма (выявление слабых мест в аргументации оппонентов); 4) выработка межпозиционных взглядов; 5) выработка метапозиционного взгляда (консенсус). В организации научной, диалоговой деятельности востребованными оказываются нормативные требования избыточности, отстраненности, критицизма, сотрудничества и консенсуса[7].

В отличие от классического научного диалога представляется возможным выделить следующие элементы и этапы развития *трансверсального диалога*, которые существенно отличаются от принятых в научном сообществе способов и норм общения. Выделим следующие этапы ведения трансверсального диалога: 1) общее обозначение позиций участников диалога; 2) обнаружение диагональных межпозиционных пересечений с выработкой новых интерпретаций; 3) размывание границ проблемы в ходе полемики и дискуссии с выходом на новую плоскость обобщения и обсуждения; 4) преодоление дихотомии (биполярности) подходов через обнаружение промежуточных позиций, ступеней, смыслов и т.п.; 5) выстраивание новой траектории коммуникации и определение форм взаимодействия. Столь очевидное и существенное различие в подходах приводит к неизбежным результатам, что отражается в различии типов и форм рациональности, а также в смещении акцентов от совместного осмысления и конструктивного поиска путей решения проблемы к ее «размыванию» и «замыливанию» через многочисленные обсуждения, согласования, переформулирования, интерпретации, дискуссии, «размытые» выводы и оговаривание возможных умозрительных результатов, не всегда очевидных для всех участников диалога[8]. Такой многосмысленный (но не бессмысленный) результат возникает по причине того, что предмет обсуждения в контексте трансверсального диалога по сути своего бытия оказывается неопределенным, многозначительным и парадоксальным.

нитарные и общественные науки. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 79–86.

[6] Voskresensky, A., Elchishcheva, E., Romanenko, I., Romanenko, Y. (2024). Futurology of Education: Anthropological and Educational Strategies in a Post-Global World. Revista Conrado. Vol. 20, No. 96. 575–581.

[7] Ерунов, Б.А. Гносеология и социальная психология: (новые возможности человеческого познания). – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 272 с.

[8] Mureiko, L.V., Shipunova, O.D., Pasholikov, M.A. [et al.]. (2018). The Correlation of Neurophysiologic and Social Mechanisms of the Subconscious Manipulation in Media Technology. International Journal of Civil Engineering and Technology. Vol. 9, No. 9. 1–9.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

Необходимость рассмотрения социальной реальности через призму трансверсального и парадигматического подходов, а также в области их пересечения и наложения, связана с потребностью формирования целостной картины мира, сочетающей различные методологические установки при изучении социокультурных и образовательных процессов. Рассмотрим в начале сущность парадигматического подхода в истории и философии образования, которая связана с выделением внутри исторических эпох образовательных парадигм, как неких моделей (или образцов) постановки проблем, задающих для данного времени некие стандарты рациональности. Платон усматривал в идеях реально существующие прообразы вещей, как определенные образцы для подражания, обладающие подлинным существованием. В диалоге «Тимей» он пишет о том, что демиург (мастер, творец, создатель, отец и т.п.) создает все вещи, взирая на неизменные идеи, как на образцы[9]. Таким образом, в парадигме фиксируется прежде всего смысл вещи, ее вечная сущность. Порождение в платонизме мыслится как деятельность ума, творящего мир по своим законам. В данной связи А.Ф. Лосев поясняет, что само порождение мыслится как genesis, т.е. «как непрерывное становление с бесконечными узловыми точками на линии этого становления»[10].

Данные точки по сути являются точками меры мыслящего рассудка, рационально дифференцирующего мир и одновременно удерживающего его в целостности (в форме интегрированного знания). В этом смысле парадигма отражает мир с точки зрения присутствующих в нем закономерностей и смыслов, подразумевая лишь возможность осуществления, не будучи самим осуществлением. Парадигматическая точка зрения по существу внутренне идеалистична и связана с онтологизацией мыслительных структур, что не должно вызывать сомнений и предубеждений в отношении самого подхода, имея в виду своеобразие и назначение данного подхода в истории и философии образования. В этом смысле диалог в сократовско-платоновской традиции, предполагающий вопрошание, напряженное совместное искание истины, поиск новых подходов и идей, «обладает демиургической силой, вовлекающей участника (в том числе читателя) в этот бесконечный творческий процесс, и поэтому он имеет свою парадигматическую оформленность и силу притяжения к себе»[11].

В философии присутствует потребность в трансляции знания, что само по себе обусловливает непрерывность историко-философского процесса. Философия обретает самостоятельность тогда, когда она обнаруживает собственные способы воспроизводства традиции. Если в свое время миф служил для самоорганизации архаического общества, структурируя его коллективное бессознательное, то философия предполагает формирование персонального сознательного через приобщение мыслящего человека к образовательной парадигме своей эпохи. Внедрение «мыслительных форм» в познающего человека составляет сущность его образования. Это свободное принятие действительности возможно в силу имманентности этих форм, как самой действительности, так и человеку в ней существующему.

[9] Платон. Тимей // Платон. Собр. соч.: В 4-х тт. Т. 3. – М., Мысль, 1994. – С. 421–500.

[10] Лосев, А.Ф. Общая диалектика идеи как порождающей модели в «Филебе» // Платон. Собр. Соч.: В 4-х тт. Т. 3. – М., Мысль, 1994. – С. 524.

[11] Романенко, И. Б. Образовательные парадигмы в истории философии: специальность 09.00.11 Социальная философия: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 35 с. EDN VHJGXD.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

Таким образом, *парадигматический подход* предполагает совокупность следующих методологических установок познания социальной реальности: 1) нацеленность на смысловое постижение мира (т.е. требование конкретной определенности при изображении социальной реальности); 2) объединение разрозненного многообразия в целостную картину мира; 3) рассмотрение теоретических конструкций в историческом горизонте; 4) а также постижение человеческого существования с точки зрения единства двух диалектически противоположных моментов: отражения действительности и ее творческого преображения в соответствии с «идеальным образцом»[12]. В контексте такого подхода образовательные парадигмы являются целостной картиной культурного мира человека, куда он входит, приобщаясь к его ценностям.

В ходе образования человек осознает свою сущность, самособирается из различных, уже проявленных в конкретных возрастах способностей, обретая свою индивидуальность и неповторимость. Как правило, в литературе образование определяется с точки зрения следующих позиций: как ценность, институт, процесс и результат. Важным достоинством образования является сведение многообразия к единству, что требует значительных усилий от самого человека, концентрации его усилий и воли. Гегелевское видение назначения образования формулируется как «восхождение в царство всеобщего»[13]. Высокой ступенью образования, осуществляющейся в спонтанном режиме, является *самообразование,* как способ бытия человека и достижения его индивидуальности и самобытности. Образование также выполняет сберегающую функцию, укорененную в способности памяти, на что обращал внимание еще Платон, вводя понятие anamnesis (познание как припоминание). Причем, платоновское припоминание – это не память о прошлых событиях, но возвращение души к вечным идеям, находящимся на небе, откуда произошла сама душа, но забыла об этом, воплотившись в земном смертном теле. В контексте этой мифологии и идеалистической философии суть образования оказывается в научении припоминания душой этих вечных идей и обращения к вечности.

Общий замысел и самоцель *философского образования* на различных стадиях его протекания состоит в научении персональному знанию в актах самообразования на опыте живой мысли философов прошлого. Задача философского образования в отношении современного молодого поколения состоит в том, чтобы научить юного человека мыслить самостоятельно и творчески, что чревато порой избыточными амбициями, неадекватной самокритикой, опасениями, страхом и т.п. Но все эти субъективные реакции сдерживаются укорененными в самой же философии интеллектуальными философскими механизмами сомнения, критики, удивления и недоумения, изумления, свободы мысли и ее спонтанности, потребностью самообразования и т.п.

В соответствие с общепринятыми подходами к дифференциации исторических эпох – античность, Средневековье, Новое и Новейшее время, которые также именуются эпохами космоцентризма, теоцентризма и антропоцентризма, мы ранее выделили следующие образовательные парадигмы: интуитивно-дискурсивную, экзегетико-апологетическую, рационально-экспериментальную, экзистенциально-персонологическую, а также информационно-технологическую, возникновение и ста-

[12] Там же. С. 7.
[13] Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа. – М.: АН СССР, 1959. – 440 с.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

новление которой мы воочию наблюдаем вживую здесь и сейчас в сфере образования, цифровом пространстве медиа, куда постепенно начинает перетекать образовательный процесс, со всеми его проблемами, рисками и неопределенными перспективами.

Продолжая экспликацию вопроса, приведем краткие характеристики сложившихся в истории философии и культуры образовательных парадигм, значимых для современного образования. Принцип парадигмальности в образовании, понимаемый как основоположение, методологический регулятив и т.п., изначально ориентирует педагога и исследователя на наличие в образовательном процессе уже состоявшихся в истории образовательных моделей, обнаруживших и доказавших свою ценность в определенный период истории, и в превращенной форме присутствующих в современности (как бы подтверждая, что ничто возникшее в истории не исчезает бесследно, но продолжает в превращенной форме свое существование в последующие времена, энергийно, содержательно и методологически наполняя сам образовательный процесс). В данной связи отметим, что принцип как теоретический конструкт имеет онтологические основания, эвристическую значимость, при этом являясь предельной степенью обобщения.

В соответствии с интуитивно-дискурсивной образовательной парадигмой античности философия преследовала цель бескорыстного отыскания истины, являясь средством удовлетворения собственной любознательности. Ход мысли, по мнению Аристотеля, был направлен от понятного и очевидного для нас, к понятному и очевидному по природе, то есть от субъективного к объективному. Столь амбициозные цели породили особый способ их достижения через *созерцание и интуицию*, понимаемую как непосредственное схватывание сути бытия. Нужно было научиться видеть вещи и мир в их самобытности. Затем возникает задача извещения других людей об уникальных свойствах вещей и их вовлечение в «круг посвященного созерцания истины», что требует обращения к методам *рефлексии и дискурсии*[14].

Средневековое научение, преследовавшее цель гармонизации отношений между верой и разумом, было основано на *теоцентрической установке*, что требовало создания особого методологического аппарата с привлечением всего арсенала аристотелевской логики. Истина для средневекового мыслителя уже была изначальна дана в текстах Священного Писания. Вхождение в грамматико-символические пласты богооткровенных текстов Библии, где был укоренен бытийный смысл, требовал особого метода *экзегетики*, предполагающего многоступенчатое толкование авторитетного текста, в результате чего богооткровенные истины принимались верующим человеком непосредственно в акте мистической интуиции (как откровение). *Апологетика* возникла как метод защиты религиозных догм и убеждений других людей в истинности веры. Таким образом, экзегетика и апологетика в новых исторических условиях воспроизводят интуитивно-дискурсивную методологию античности, адекватно реагируя на вызовы времени, что дает основание именовать образовательную парадигму средневековья экзегетико-апологетической.

Эпохальные новации Возрождения, Нового времени и Просвещения, изменившие жизнь людей, знаменовали наступление «нового века». Признание всемогущества естественного разума наполнило образование новым со-

[14] Романенко, И.Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии. – СПб.: Издательство РХГИ, 2002. – С. 24.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

держанием, связанным с признанием *опытно-экспериментального знания* и его ценности для человека и общества. Нацеленность на достижение объективного и достоверного знания, а также доказательность научных результатов, привело к прогрессу опытного и математического естествознания, сделавших возможным в последующие века прорывные открытия в различных научных направлениях, что обусловило научно-технический прогресс и рост уровня жизни людей. Образовательную парадигму данного периода мы именуем рационально-экспериментальной.

В философии И. Канта происходит трансцедентально-идеалистическое объединение методов рационализма и эмпиризма Нового времени. Если обучение с точки зрения мыслителя направлено на развитие природных способностей, то образование служит формированию *разумной нравственности*, будучи основанным на идеале (т.е. понятии совершенства, еще не осуществленного в опыте). Утверждая личность в качестве самоцели (категорический императив), философ обнаруживает, что человеческий разум может создавать как условные, так и безусловные правила поведения, человека следует заранее приучать «подчиняться предписаниям разума»[15]. Просвещение понимается как выход человека из «состояния несовершеннолетия», когда он обретает способность свободно пользоваться собственным разумом (а не следовать авторитетам). Пафос философии образования И. Канта, связывающего разум, свободу, просвещение, находит некоторые ограничения в работах Гегеля, полагавшего, что полная свобода возможна лишь в стихии мысли. Образованность как продуктивный результат есть «отчуждение природного бытия <…> благодаря чему индивид обладает значимостью и действительностью»[16]. В процессе образования индивид обретает свою определенность, действительность и всеобщность. Гегель настаивает на том, что гений, талант, способности принадлежат миру действительности, но индивидуальность «обретает общезначимость, только в силу своей образованности»[17]. В этом смысле образование мыслитель рассматривает как преодоление всего случайного в человеке и «восхождение в царство всеобщего».

Одним из определяющих векторов образовательной парадигмы новейшего времени является *экзистенциально-персонологический*, продолжающий нести дух гуманизма, в то время как другим является вектор *информационно-технологический*, определяющий стратегии перехода к постиндустриализму. Данное противостояние создает внутри образовательной парадигмы современности диалектическое напряжение. Сохраняя антропоцентричную основу предшествующей рационально-экспериментальной образовательной парадигмы, при этом осуществляется поворот от «физико-математическо-технической к гуманитарно-технической ориентации»[18].

Подводя промежуточный итог, следует отметить то обстоятельство, что в ходе исследования образовательных парадигм мы выделили диалектически связанные моменты: интуицию и дискурс, экзегезу и апологию, рациональность и эксперимент, экзистенциализм и персонализм, информационный дискурс и его технологическое воплощение, связанные в общем потоке человеческой истории как в

[15] Кант, И. О педагогике // Кант И. Трактаты и письма. – М., 1980. – С. 446.

[16] Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа. – М.: АН СССР, 1959. – С. 263.

[17] Там же. С. 289.

[18] Богатырев, Д. К., Романенко, И.Б. Религиозные основания образовательных парадигм (от античности до постмодерна) // Schole. Философское антиковедение и классическая традиция. – 2016. – Т. 10, № 2. – С. 495.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

«непрерывно становящейся линии с узловыми точками меры». Вышеотмеченное обстоятельство позволяет нам выдвинуть историософскую гипотезу о существовании «единой надысторической универсальной парадигмы человека, которая проявляется в конкретных, ограниченных обстоятельствами, своих обнаружениях. Возникнув в античности, эта парадигма задала определенный концептуально-мировоззренческий цикл, который впоследствии будет реализован трижды: в Средние века, в Новое и новейшее время., с каждым оборотом которого происходит общее ускоренное обогащение культуры, хотя, вместе с этим, увеличивается степень опасности ее разрушения»[19].

Таким образом, рассмотренные и проанализированные в тексте парадигматический и трансверсальный подходы к пониманию сущности и целей образовательного процесса, а также инициируемые ими стратегии в современной философии образования сосуществуют параллельно и порою находятся между собой в сложных, часто конфликтно-дискуссионных отношениях, ориентируя, а иногда и дезориентируя его участников. Деятельное пересечение данных подходов в рамках поиска продуктивного компромисса сложно представить, но учитывать выработанные в их рамках альтернативные картины мира и типы рациональности (трансверсальная и классическая научная рациональность) все же необходимо. Развитие критического и систематического мышления молодежи необходимо в данной связи на различных этапах образования, в рамках которых важно учить корректному оперированию понятиями, акцентированию содержательных аспектов рассматриваемой проблемы, постановке существенных для изучаемой темы вопросов, формированию научной культуры, культуры критики и аргументации при обосновании собственной позиции, при выработке межпозиционных и метапозиционного взглядов на вещи во время проведения дискуссий и дебатов и т.п.

В образовании, культуре, обществе в современном мире происходят тектонические изменения, турбулентные преобразования, претерпевает изменения сама архитектура межкультурных, производственных, социальных, трудовых и других отношений. Меняются представления о производстве, трудовой деятельности, карьере («карьерной лестнице»), нормах труда и т.п. Не очень понятно и то, какие профессии и виды профессиональной деятельности будут востребованы в ближайшем и отдаленном будущем. В научном и экспертном сообществах присутствует понимание того, что радикальные изменения в социальной сфере и образовании неизбежны. В литературе и кинематографе многократно описаны и изображены ситуации «ощущения и предвосхищения неизбежности шторма», после которого одни герои выходят обновленными, укрепленными, с желанием жить, меняться и изменять все вокруг, а другие – впавшими в уныние, апатию, депрессию, безысходность и т.п. Все эти возможности и проблемы нуждаются во внимательном изучении и разработке в рамках междисциплинарного подхода, включающего в себя усилия представителей практически всех наук, как гуманитарных, так и естественных, и технических.

Хаотичность ценностного универсума современного молодого поколения определяется многими факторами. Одним из них является принадлежность к определенному поколению, подмеченная Н. Хоу и У. Штраусом (N. Howe,

[19] Романенко, И. Б. Образовательные парадигмы в истории философии: специальность 09.00.11 Социальная философия: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 35 с. EDN VHJGXD.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

W. Strauss)[20]. Под поколением они понимали определенную возрастную группу людей, соответственно рожденных в одно время, формировавшихся под влиянием одних и тех же ценностей и событий. Данные влияния происходят незаметно, отдельный молодой человек их не замечает, но они формируют его аксиологическую картину реальности, мировоззрение, поведение, мотивацию, особенности коммуникации, определяя характер социальной интеграции, способы постановки и достижения целей и т.п. Разумеется, в представленной этими авторами классификации поколений («победителей», «молчаливых», «беби-бумеров», «X», «миллениалов или поколение Y»; некоторые эксперты, продолжая данную линию размышлений, не безосновательно добавляют еще поколения «Z» и «альфа») не все бесспорно, в частности, к приводимой авторами периодизации возникает множество вопросов, но все же данная теория содержит и вполне внятные ориентиры. Например, представители поколений Y и Z, являющиеся уже носителями постматериальных ценностей, отличаются своей жизненной ориентацией на «сегодняшний день» («жизнь здесь и сейчас»), нежеланием строить долговременные планы, сосредоточенностью на быстро достижимых целях, зацикленностью на себе, своих друзьях и той субкультуре, к которой они тяготеют[21].

С данным обстоятельством связана их склонность к горизонтальной коммуникации, жизнь в социальных сетях с множеством подписчиков и друзей. Они не хотят быть объектами научения или трансляции, но предпочитают быть субъектами, занимающимися различными делами, что-то организующими или предпринимающими. Интерес к цифровым технологиям в большей степени ограничивается компьютерными играми, где они учатся определять краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные цели[22]. Всем видам коммуникации представители этих поколенческих групп предпочитают переписку в социальных сетях. При этом для них доступ к информации значительно важнее ее осмысливания. Для молодых людей данной возрастной группы более актуален трансверсальный подход к образованию, нежели парадигматический. Им интереснее проживать разделяемые ими ценности, как бы окунаясь в различные виды деятельности новейших профессий и образов жизни[23]. Признавая актуальность и большую значимость для нового поколения трансверсальной рациональности, вместе с тем, следует обратить внимание на необходимость реактуализации в современных условиях классических образовательных парадигм.

Таким образом, образование, ориентированное на молодых людей данной возрастной группы, должно быть нацелено на их саморазвитие, самоактуализацию, с максимальным учетом разделяемых ими ценностей и мягкими методами воздействия и коррекции со стороны старшего поколения, для того, чтобы не прерывалась нить преемства общечеловеческой истории. Для них важными аксиологическими установками являются качественное образование, свобода выбора, творчество, учет их мнения, неограниченный доступ к информации, к чему нужно относиться уважительно. Так, если для

[20] Howe, Neil; Strauss, William. (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company.

[21] Султанов, К.В., Воскресенский, А.А. Особенности и проблемы поколения Y в образовательном пространстве современной России // Общество. Среда. Развитие. Научно-теоретический журнал. – 2015. – № 3 (36). – С. 150–153.

[22] Там же. С. 150–153.

[23] Romanenko, I.B., Puyu, Yu.V., Romanenko, Y.M., Romanenko, L.Y. (2021). Digitalization of Education: Conservatism and Innovative Development. Knowledge in the Information Society. Cham: Springer Verlag. 22–29.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

«миллениалов» в работе и учебе имеет значение командная работа, то для «зуммеров» более характерно индивидуальное творчество. Учитывая эти тонкие различия между различными поколениями, необходимо разработать комплексную полипарадигматическую теория современного образования, в которую с необходимостью должна быть включена вся предыдущая история человеческого образовательного процесса, а также поставлена проблема определения образов будущего. Поскольку понятие образования происходит от слова образ, являясь интегральной картиной мира.

Список литературы

Богатырев, Д. К., Романенко, И.Б. Религиозные основания образовательных парадигм (от античности до постмодерна) // Schole. Философское антиковедение и классическая традиция. – 2016. – Т. 10, № 2. – С. 495–511.

Гваттари, Ф., Делез, Ж. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 672 с.

Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа. – М.: АН СССР, 1959. – 440 с.

Ерунов, Б.А. Гносеология и социальная психология: (новые возможности человеческого познания). – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 272 с.

Кант, И. О педагогике // Кант И. Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – С. 445–504.

Лосев, А.Ф. Общая диалектика идеи как порождающей модели в «Филебе» // Платон. Собр. Соч.: В 4-х тт. Т. 3. – М., Мысль, 1994. – С. 524.

Платон. Тимей // Платон. Собр. соч.: В 4-х тт. Т. 3. – М., Мысль, 1994. – С. 421–500.

Романенко, И. Б., Пую, Ю.В. Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 79–86.

Романенко, И. Б. Образовательные парадигмы в истории философии: специальность 09.00.11 Социальная философия: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 35 с. EDN VHJGXD.

Романенко, И.Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии. – СПб.: Издательство РХГИ, 2002. – 304 с.

Султанов, К.В., Воскресенский, А.А. Особенности и проблемы поколения Y в образовательном пространстве современной России // Общество. Среда. Развитие. Научно-теоретический журнал. – 2015. – № 3 (36). – С. 150–153.

Howe, Neil; Strauss, William. (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company.

Mureiko, L.V., Shipunova, O.D., Pasholikov, M.A. [et al.]. (2018). The Correlation of Neurophysiologic and Social Mechanisms of the Subconscious Manipulation in Media Technology. International Journal of Civil Engineering and Technology. Vol. 9, No. 9. 1–9.

Romanenko, I.B., Gapanovich, S.O., Romanenko, Y.M., Fedorin, S.E. (2022). Conflict Misunderstanding in the Net Information Society, Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 442. P. 166–174.

Romanenko, I.B., Puyu, Yu.V., Romanenko, Y.M., Romanenko, L.Y. (2021). Digitalization of Education: Conservatism and Innovative Development. Knowledge in the Information Society. Cham: Springer Verlag. 22–29.

Romanenko, I. B., Romanenko, Yu.M., Voskresenskiy, A.A. (2018). Formation of Post Material Values in Conditions of Transversality of Educational Paradigms. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS.* Vol. 35. Future Academy. 1116–1121.

Romanenko, I. B., Romanenko, Yu.M. (2018). Paradigmatic Approach In Philosophy Of Education. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS.* Vol. 35. Future Academy. 1108–1115.

Voskresensky, A., Elchishcheva, E., Romanenko, I., Romanenko, Y. (2024). Futurology of Education: Anthropological and Educational Strategies in a Post-Global World. Revista Conrado. Vol. 20, No. 96. 575–581.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

 DOI: 10.52173/2079-1100_2025_3_115

Inna B. ROMANENKO

Herzen State Pedagogical University of Russia
48, Moika Emb., Saint Petersburg, Russian Federation, 191186
Professor at Institute of Human Philosophy
Doctor of Science in Philosophy)
ORCID: 0000-0003-3851-3138
E-mail: in_romanenko@romanenko.ru

TRANSVERSAL AND PARADIGMATIC APPROACHES IN THE PHILOSOPHY OF CULTURE AND EDUCATION*

The need to consider social reality and the education system through the prism of transversal and paradigmatic approaches is linked to the need for the expert community to develop a holistic picture of the world, combining various methodological approaches in the study and design of sociocultural and educational processes. This is reflected in the nature of dialogue, the building of relationships between educational actors and the organization of interaction and work. The topic stated in the article and the specifics of the approach implemented in the study require a consistent clarification of key concepts as "transversality," "paradigm," "educational paradigm," "paradigmatic approach," "transversal approach," "transversal rationality," "expert thinking," "expert analytics," "post-material values," etc. They address the chaotically evolving value universe of today's younger generation, which requires rational and ethically correct orientation and order. The transversal and paradigmatic approaches share a number of common methodological features, but also a number of fundamental differences, the identification of which in reality requires the theoretical development of criteria for rational expertise.

Keywords: transversality, transversal rationality, transversal dialogue, paradigm, educational paradigm, paradigmatic approach, scientific dialogue, expert thinking, post-material values.

** The study was supported by an internal grant from the Herzen State Pedagogical University of Russia (project no. 47-VG «The transversality of educational paradigms and the phenomenon of expertise in the process of forming the values of modern Russian youth»).*

References

Bogatyrev, D.K., Romanenko, I.B. (2006). Religioznyye osnovaniya obrazovatel'nykh paradigm (ot antichnosti do postmoderna) [Religious foundations of educational paradigms (from antiquity to postmodernism)]. *Schole. Philosophical classical studies and the classical tradition.* Vol. 10, No. 2. 495–511. (in Russian)

Erunov, B.A. (2007). Gnoseologiya i sotsial'naya psikhologiya: (novyye vozmozhnosti chelovecheskogo poznaniya) [Gnoseology and social psychology: (new possibilities of human cognition)]. St. Petersburg: Philological Faculty of St. Petersburg State University. (in Russian)

Guattari, F., Deleuze, J. (2007). *Anti-Edip: Kapitalizm i shizofreniya* [Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia]. Ekaterinburg: U-Factoria, (in Russian)

Hegel, G.W.F. (1959). *Fenomenologiya dukha* [Phenomenology of spirit]. Moscow: USSR Academy of Sciences. (in Russian)

Howe, Neil; Strauss, William. (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company.

Kant, I. (1980). *O pedagogike* [On pedagogy] // Kant, I. *Traktaty i pis'ma* [Treatises and letters]. Moscow: Nauka. 445–504. (in Russian)

Losev, A.F. (1994). *Obshchaya dialektika idei kak porozhdayushchey modeli v «Filebe»* [General dialectic of the idea as a generative model in the Philebus] // Pla-

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.

to. Sobr. Soch. [Collected Works]: In 4 volumes. Vol. 3. Moscow: Mysl. (in Russian)

Mureiko, L.V., Shipunova, O.D., Pasholikov, M.A. [et al.]. (2018). The Correlation of Neurophysiologic and Social Mechanisms of the Subconscious Manipulation in Media Technology. International Journal of Civil Engineering and Technology. Vol. 9, No. 9. 1–9.

Plato. (1994). *Timey* [Timaeus] // Plato. *Sobr. soch.* [Collected Works]: In 4 volumes. Vol. 3. Moscow: Mysl. (in Russian)

Romanenko, I.B. (2002). Obrazovatel'nyye paradigmy v istorii antichnoy i srednevekovoy filosofii [Educational paradigms in the history of ancient and medieval philosophy]. St. Petersburg: Publishing House of the Russian Christian Humanitarian Institute. (in Russian)

Romanenko, I. B. (2003). *Obrazovatel'nyye paradigmy v istorii filosofii: avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni doktora filosofskikh nauk* [Educational paradigms in the history of philosophy: abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Philosophy]. St. Petersburg. (in Russian)

Romanenko, I.B., Gapanovich, S.O., Romanenko, Y.M., Fedorin, S.E. (2022). Conflict Misunderstanding in the Net Information Society, Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 442. P. 166–174.

Romanenko, I.B., Puyu, Yu.V., Romanenko, Y.M., Romanenko, L.Y. (2021). Digitalization of Education: Conservatism and Innovative Development. Knowledge in the Information Society. Cham: Springer Verlag. 22–29.

Romanenko, I. B., Puyu, Yu. V. (2018). Manipulyativnaya vospriimchivost' tineydzherov i virtual'naya real'nost' [Manipulative susceptibility of teenagers and virtual reality]. Scientific and technical statements of the St. Petersburg State Polytechnical University. Humanities and social sciences. 9 (3). 79–86. (in Russian)

Romanenko, I. B., Romanenko, Yu.M., Voskresenskiy, A.A. (2018). Formation of Post Material Values in Conditions of Transversality of Educational Paradigms. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Vol. 35. Future Academy. 1116–1121.

Romanenko, I. B., Romanenko, Yu.M. (2018). Paradigmatic Approach In Philosophy Of Education. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Vol. 35. Future Academy. 1108–1115.

Sultanov, K.V., Voskresensky, A.A. (2015). Osobennosti i problemy pokoleniya Y v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoy Rossii [Features and problems of generation Y in the educational space of modern Russia]. Society. Environment. Development. Scientific and theoretical journal. 3 (36). 150–153. (in Russian)

Voskresensky, A., Elchishcheva, E., Romanenko, I., Romanenko, Y. (2024). Futurology of Education: Anthropological and Educational Strategies in a Post-Global World. Revista Conrado. Vol. 20, No. 96. 575–581.

© Издательство «Эйдос», 2025. Только для личного использования.
© Publishing House EIDOS, 2025. For Private Use Only.