

УДК 377

Климов С.Н.

*доктор философских наук, профессор
Российская открытая академия транспорта МИИТ,
академик Международной академии наук педагогического образования.*

ПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В статье представлены размышления о проблемах поиска теоретико-методологических оснований для организации образовательной деятельности и реализации задач обучения и воспитания нашей молодежи, выборе той или иной парадигмы, совмещения парадигмальных установок, норм, ценностей для эффективной образовательной деятельности.

Ключевые слова: *парадигма образования, образование как формирование научной картины мира, образование как профессионализация, образование как формирование культуры мыслительной деятельности, образование как подготовка к жизни, концепция непрерывного образования.*

Логика цивилизационного развития, позволяет отметить динамичный, конкретно-исторический характер парадигм образования, которые так или иначе отражают, воспроизводят образ окружающей действительности. Многообразие субъектов образовательной деятельности, целей, задач, функций образования предопределяет его полипарадигмальность.

Не вдаваясь в проблему выяснения сущности и содержания понятия парадигмы, которая при полисемантическом характере носит дискуссионный характер, солидаризируемся с подходом П.А.Денисенко, в монографии которого под парадигмой образования понимается «...исходная базовая матрица образования, содержащая в себе основания, средства обучения и воспитания, идеал обучаемого в его качественной совокупности знаний, навыков и умений, включающих фундаментальные представления о мире, обществе и человеке, ценности, идеалы и нормы мироотношения и социального поведения» [1, с. 103].

Следует подчеркнуть междисциплинарный характер исследований проблем парадигмальности образования, что вполне объяснимо: парадигмы в сфере образования являются предметом интереса для философии образования, педагогики, психологии, социологии и экономики образования. В рамках данной статьи мы обратимся к общенаучным парадигмам образования и приведем лишь некоторые подходы к решению поставленной нами проблемы.

В числе глубоких исследователей парадигм образования, по праву является А.Ж.Кусжанова, раскрывающая данный феномен в историческом ключе. Рефлексивный анализ исторического развития российского образования включает в себя, по ее мнению, нескольких парадигм: традиционной, религиозной, светской и современной [2].

Нас в большей мере будет интересовать современный этап образования и в данном контексте, считаем, уместным реализовать методологический принцип единства общего, особенного и единичного. Это позволит увидеть общую картину концептуальных подходов к нынешнему образованию (общее), сфокусировать внимание на специфике моделей высшего образования (особенное) и выйти на парадигмальные направления образовательной деятельности конкретного вуза.

Современная парадигма образования включает в себя несколько моделей: первая модель – образование как формирование научной картины мира; вторая – образование как профессионализация; третья – образование как формирование культуры мыслительной

деятельности; четвертая – образование как подготовка к жизни; пятая – концепция непрерывного образования [2].

Первая модель. Роль науки в жизни общества, начиная с XVII века, неуклонно возрастает, особенно ярко это проявилось в XX столетии. Научное знание как всеобщее, универсальное, адекватно отражающее предметы и явления природы, общества и самого человека закономерно выступает целью образования. А формирование научной картины мира предстает как идеал образованности и культуры учащегося. Специфика данной модели состоит в появлении и развитии частнонаучных картин мира («работающих» в конкретных дисциплинарных областях), порой резкой сменой парадигмальных научных установок и отставанием школы от быстро развивающегося научного знания.

Вторая модель. Образование как профессионализация отражает насущную потребность экономики в квалифицированных, практически подготовленных кадрах. Однако такой подход порождает ряд проблем:

- во-первых, наше образование, ориентированное на труд, носит профессиональный характер, что сужает мировоззренческие горизонты личности. Как утверждает Д.Дьюи, «цель обучения состоит в том, чтобы приобретать как можно больше информации, причем наиболее полезной для ориентации в рыночной ситуации ... Не интерес к изучаемому предмету, не заинтересованность в познании, как таковом, а повышение размера меновой стоимости, обеспеченное знанием, - главное побуждение к получению образования» [3, с. 115];

- во-вторых, сущностью профессионального образования выступает специализация, совершенно игнорирующая общую культуру. По этому поводу Х.Ортега-и-Гассет пишет: «Специалист хорошо "знает" свой мизерный клочок мироздания и полностью несведущ в остальном», и «даже кичится своей неосведомленностью во всем, что за пределами той узкой полоски, которую он возделывает, а тягу к совокупному знанию именуется дилетантизмом» [4, с. 107-108];

- в-третьих, как следствие вышесказанного, неправоммерно отождествляются понятия «квалифицированный специалист» и «образованный человек». Подмена понятий приводит к превращению духовных начал в придаток телесного. К.Ясперс утверждает: «Дух уже не верит самому себе как своему собственному истоку; он превращает себя в средство... Искусство становится игрой и удовольствием (вместо того, чтобы быть шифром трансценденции), наука – заботой о технической пригодности (вместо того, чтобы служить удовлетворению изначального стремления к знанию), философия - школьным обучением или исторической видимостью мудрости (вместо бытия человека в сознании и опасности, вызванных радикальным мышлением)» [5, с. 320].

В связи с этим, мы выступаем свидетелями противоречия, когда при объективном процессе все более дифференцированного профессионального образования и соответственно ориентации на узкую специализацию требуется личность с особым целостным стилем мышления. Данная необходимость обусловлена целесообразностью осознания качественно иных новых связей между человеком, природой и обществом. Нужен не только профессионал, обладающий знаниями, но и гражданин, социально ответственная личность.

Третья модель призвана способствовать формированию самостоятельного мышления субъектов многообразных видов деятельности, становлению развитой способности личности к абстрактному отражению мира в своем сознании. Цель данной модели – смещение аксиологического вектора от ценности знаний, умений и навыков к ценности методологического поиска, добывания, обработки информации, получения знаний и их применения как средства познавательной и практической деятельности.

Четвертая модель выражает в некотором смысле антисциентистскую направленность образования, не оправдавшего надежд в жизнеустройстве молодежи,

ориентированной школой на науку. Помимо сугубо рационального типа мышления и соответствующих ему умонастроений в окружающей действительности множество явлений иррационального характера, не поддающиеся строгой логике научного дискурса. Отсюда образование видится как инструмент удовлетворения потребности общества в воспроизводстве подготовленных к динамично меняющейся жизни поколений молодежи.

Считаем нужным заострить внимание на возникающем здесь противоречии между обучением и воспитанием: между необходимостью прагматического подхода к учащемуся – давать ему только те знания, умения и навыки, которые непосредственно могут быть применимы в жизни (абстрагируясь от теоретизирования) - и формированием самодостаточной, полноценной, духовно богатой личности. На мой взгляд, совершенно прав профессор И.М.Ильинский, утверждая, «что главное для человека, которому жить в условиях сумасшедших перемен и скоростей XXI в., — это не только ремесло, специальность, которые позволяют ему кормиться самому и кормить свою семью, но также овладение тем кругом достоверных традиционных и *новых* знаний, без которых он не сумеет объяснить себе и *понять*, что же происходит на его глазах в окружающем мире, а значит, не сможет почувствовать себя свободным человеком, отдающим себе отчет в том, зачем живет, как надо жить, каким надо быть, чтобы действовать сознательно и сознавать свое человеческое достоинство» [6, с. 8].

Пятая модель постулирует сущность перехода от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь». Особенностью современного этапа общественного развития является то, что рыночная система хозяйствования в условиях растущей информатизации меняет структуру производства, что заставляет человека уметь быстро адаптироваться к конъюнктурным переменам рынка. В этой связи образование призвано решать задачи профессиональной переподготовки, перепрофилирования, углубления квалификации и т.д.

В русле пятой модели уместно обозначить парадигму массового непрерывного личностно ориентированного образования, имеющей следующие особенности:

- образование, не ограниченное сроками обучения и стенами учебных заведений, приобретает черты жизнедеятельности, т.е. процесса развития личности в течение всей социально активной жизни, а жизнь – черты непрерывного образовательного процесса;

- образование перестает быть в основном внешне организованным процессом (воспроизводством существующих общественных институтов, процессом подготовки специалистов) и становится в значительной степени личным делом обучающегося (образованием личности);

- непрерывное образование предполагает смену ведущей фигуры (*субъекта*) образовательного процесса и радикальное изменение роли преподавателя (учителя), основными функциями деятельности которого становятся организация учебного процесса путем создания условий совместной деятельности учащихся, консультирование, содействие вместо поучения и прямого управления поведением;

- задачей традиционной формы образования была и остается задача обеспечения уровня грамотности населения, воспроизводства национальной культуры, а задачей информирующего образования является обеспечение функциональной грамотности населения в условиях высокой социальной динамики и непрерывных изменений в социальных и профессиональных структурах [7, с. 100-101].

В качестве разновидности непрерывного личностно ориентированного образования Г.Л.Ильин предлагает парадигму проективного образования, сущность которой состоит в определении самим человеком индивидуального проекта, который, являясь антропоцентрированным, ассоциируется с личной истиной. К характерным чертам данной парадигмы относятся:

- активно-субъектный характер обучения, при котором происходит смена социальной роли с объекта обучения на субъект собственной познавательной деятельности в проектном плане;

- инициирование образовательного процесса самим обучающимся, исходя из собственной мотивации и смысложизненной позиции;

- персонифицированный подход к видению, преобразованию окружающего мира и своего места в этом мире.

В конце XX века отечественные философы предложили экзистенциально-самоопределенческую образовательную парадигму. Она должна заменить сциентистско-школярскую образовательную парадигму-практику, которая, базируясь на механистическо-детерминистской научной картине мира, основывалась на: предметном принципе организации знания и содержания образования; базовом процессе информирования (сообщения ученикам некоторой суммы знаний по типу содержания и в готовом виде); методе объяснительно-иллюстративного вербального обучения; классно-урочной или лекционно-семинарской форме организации образовательного процесса; вербальных или тестовых формах контроля качества обучения.

Весьма привлекательной с точки зрения ряда российских ученых [8] видится экзистенциально-самоопределенческая образовательная парадигма эпохи постмодерна, в основе которой заложены следующие положения:

- проблемно-целевой и надпредметный (что не сводится к междисциплинарному) принцип организации знания и содержания образования (близко, но не тождественно: в русской религиозной философии – «живое знание»; в советской методологии – деятельностный тип содержания образования; в работах экспертов Совета Европы – компетентностный подход); экзистенциально-проектно-деятельностная (или ноосферная) картина мира; поиск синтеза истины, блага, красоты, идеала (единство познания и проектирования на духовно-нравственных основах);

- базовый процесс самоопределения в индивидуальной и общественной жизни с порождением и разработкой опыта проектирования (и отчасти проживания) форм будущей жизнедеятельности и социальности (в направлении программирования устойчивого и благотворного развития системы «природа – общество – человек»);

- метод обучения – инициирование и метауправление коллективной проектной мыследеятельностью обучающихся на основе помощи им в ценностном самоопределении в проблемной ситуации;

- командно-проектная форма организации учебного процесса (данная форма работы и педагогов, и учеников может послужить механизмом связывания поколений и трансляции опыта в условиях хаотизации социума и разрушения традиционных механизмов культурного наследования в постмодернистской цивилизации);

- формы контроля качества обучения – формально-операциональный контроль за полнотой процедур экзистенциального самоопределения и проектно-программной мыследеятельности, экспертиза степени аргументации проектных решений учащихся, анализ их достижений (метод портфолио) и т.п. [9].

В аспекте реализации в современной российской школе компетентностного подхода необходимо учитывать точку зрения Ю.Г.Волкова, предлагающего перейти от «информационной парадигмы» обучения (добывание знаний в соответствии с новыми научными достижениями) к «парадигме методологизма» (овладение преподавателями новыми информационными технологиями организации и способами реализации проектов интеллектуальной деятельности студентов) [10].

К основным принципам новой «парадигмы методологизма» ученый относит:

фундаментализм, когнитивная целостность, методологизм и гуманитаризация.

Фундаментализм ориентирует учащегося на овладение современными теоретическими достижениями, что требует перевода сложных научных положений в русло учебно-познавательного дискурса. Принцип когнитивной целостности реализуется посредством включения новых теорий, концепций в образовательные программы, а также взаимодополнением естественнонаучной и социально-гуманитарной составляющих как компонентов целостного знания. Принцип методологизма ориентирует участников образовательного процесса на переход от расширения знаний к объяснению и пониманию накопленного материала, от накопления знаний к умению их использовать в познавательной деятельности. Этот принцип диктуется эпохой информационной революции, где главная задача обучаемого – «научиться учиться» для того, чтобы успешно работать с огромным массивом информации. Гуманитаризация образования означает тесное творческое взаимодействие преподавателя и учащегося, содействие личностному раскрытию последнего, развитие высших духовно-нравственных и эстетических качеств, а также гуманитарного мышления.

Обозначенные парадигмальные подходы далеки от исчерпывающих поисков и ответов на вызовы времени. Выстраивание стратегии образовательной деятельности по принципу дополнительности с учетом макросоциальной ситуации и конкретных обстоятельств, в которых находится образовательная организация, видится приемлемым путем для решения динамично развивающихся событий в отечественном образовательном пространстве.

Литература:

1. Денисенко П.А. Парадигмы образования в социокультурном пространстве современного российского общества и армии. -М.: ВУ, 2009.
2. Кусжанова А.Ж. Исторические типы образования //Credo. Теоретический философский журнал. 1999. № 6 (18).
3. Дьюи Д. Демократия и образование. -М., 2000.
4. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс //Избранные труды. -М., 2000.
5. Ясперс К. Духовная ситуация времени //Смысл и назначение истории. -М., 1994.
6. Ильинский И.М. Образование в целях оглупления /Образование и образованный человек. – 2010, № 1.
7. Ильин Г.Л. Философия образования (идея непрерывности). -М.: Вузовская книга, 2002.
8. Пинский А.А. К новой парадигме в образовании. -М., 1996.
9. Розин В.М. Выступление на круглом столе «Образование в конце XX века» //Вопросы философии. 1992, № 9. -С. 3-21.
10. Савицкий И. О философии глобального образования //Философия образования для XXI века. -М., 1992. С. 9-18.
11. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования //Педагогика. 1999. № 1. С. 103-110.
12. Краснов Ю.Э. Смена образовательной парадигмы – задача нашего времени //Кіраванне у адукацыі, 2006, № 9. -С. 7-15.
13. Волков Ю.Г. О новой парадигме образования. <http://ippk.edu.mhost.ru/content/blogcategory/44/62>.