

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.А. Окушова

СМЕНА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС ИЗМЕНЕНИЯ ТИПОВ ФИЛОСОФСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Томский государственный педагогический университет

XX в. в истории образования и педагогической мысли является своеобразным периодом подведения итогов практики массового просвещения и критического анализа классических педагогических систем развития человека. Об этом свидетельствует острая дискуссия, развернувшаяся среди педагогов, философов, культурологов и представителей обществу, принимающей активное участие в образовательной деятельности. С известной долей условности предмет дискуссии можно обозначить как проблему несоответствия устоявшейся педагогической теории и практики динамично меняющимся экономическим и социокультурным требованиям.

Критический характер обсуждения особенностей современной образовательной практики способствует не только выявлению недостатков классической педагогической парадигмы, но и оформлению новых идей, касающихся содержания обучения и воспитания, их форм и методов. Следует заметить, что зарубежные ученые, в отличие от российских коллег, при характеристике наблюдаемых процессов в образовании более склонны использовать такие критичные выражения, как «образование – хронический больной», «кризис образования», «функциональная неграмотность». Говорят за себя и названия книг: «Мировой кризис образования» Ф. Кумбса, «Человеческие качества» А. Печчеи, «Кризис общества – кризис образования» В. Изамбер-Жамати, «Школа между реформой и кризисом» В. Миттера, «Суд над системой образования: стратегия на будущее» У. Джонстона. Большинство же работ российских ученых (Б. Вульфсон, М. Поташник, В. Лазарев и др.) направлено на критику педагогической практики советской школы и обоснование необходимости ее реформирования. Отдельных исследований, посвященных образованию как социокультурному феномену, охватывающему его связи с экономикой, культурой, политикой и «социальным капиталом», в российской научной практике немного. Общим рефреном выступлений как зарубежных, так и российских ученых выступает тезис о необходимости реформи-

рования образовательной системы с позиций личностно-ориентированной педагогики.

По сути, обсуждение проблем реформирования образовательной системы – это процесс, имеющий мировую практику. В центре внимания находятся вопросы гуманизации и гуманитаризации, демократизации и инновационной практики, способствующие изменению направленности содержания образования и его результатов.

Все это позволяет обозначить в качестве предмета научного интереса данной статьи самое яркое событие в истории образования и педагогической мысли XX в. – смену педагогических парадигм. Она выразилась в отказе от принципов традиционного, предметно-ориентированного образования в пользу идей личностно-ориентированной педагогики, нацеленной на актуализацию и самовыражение личностных способностей в процессе обучения и воспитания. Однако это событие нельзя рассматривать как результат только внутренней дискуссии в педагогическом сообществе, продолжающейся в течение последних столетий. Оно обусловлено духом времени, общественным мировоззрением и, что особенно следует подчеркнуть, спровоцировано изменением типов философского мышления: от классической метафизики к логике постметафизики. Методологическим резонансом бунта против власти метафизики с ее антропологической редукцией человека до его субъектной репрезентации в чистом сознании, акцентом на познании и гносеологическом «очищении» любого понятия, возведением всей целостности и красочности жизни до всеобщности схемы и т.п. можно назвать смену педагогических парадигм – от традиционной, предметно-ориентированной, к гуманистической, личностно-ориентированной.

И хотя в последнее время связь педагогики и философии не является столь очевидной, как в античной или средневековой культуре, но все же вопросы развития человека, его личностного становления, продолжают оставаться неотъемлемой частью философского дискурса. Более того, процесс секуляризации педагогики от философии, происшедший в

XIX в., способствовал ее рассмотрению как практической или прикладной философии (И.Ф. Герbart, С.И. Гессен). Философия всегда выступала в качестве отправной точки для реализации различных педагогических систем. Не случайно, размышляя о взаимодействии двух этих предметных областей, немецкий педагог И.Ф. Герbart указывает на то, что в основании педагогики находится философия, определяющая цели и ценность образования. Таким образом, доминирующий в ту или иную эпоху тип философского мышления задает педагогическую парадигму и отражается на образовательной практике. В истории развития философской мысли можно выделить два этапа: классический (от античности до конца XIX в.) и неклассический (XX в.). Они обусловили развитие двух этапов и в истории педагогической мысли: классического, утвердившего предметно или знаниево-ориентированную модель образования, и неклассического, направленного на гуманистическую модель, в центре которого находится самовыражение личности. Окончательный разрыв и противостояние традиционной педагогики и личностно-ориентированной приходится на XX в. Важным моментом в рамках данной статьи является указание на то, что интерес к изменениям в педагогической теории и практике корреспондирует с дискуссией внутри самого философского знания, и это не является случайным совпадением. Смена типов философского мышления – от классического к неклассическому, от метафизического к постметафизическому – санкционирует обращение исследователей к социальной и образовательной практике с позиции последнего (Ж.-Ф. Лиотар, М. Фуко, Л. Стоун и др.).

Итак, каждый из типов философской системы имеет собственную логику мышления, отразившуюся на развитии педагогических идей. Метафизика предложила как исходную основу для изучения мира субстанциализм, обосновывающий идею базовой субстанции как задающей и определяющей социальность. Пришедшая ей на смену в XX в. постметафизика выдвинула принцип десубстанциализации мира, обратив тем самым исследовательский интерес к культуре повседневности, представленной всевозможными проявлениями индивидуального и коллективного в сложной и текучей коммуникации.

Становление традиционной педагогической парадигмы в национальных образовательных системах, несмотря на их культурную различность, было обусловлено господством языка классической философии. Метафизическое мышление, претендовавшее на тотальное знание природы, общества, человека и обоснование существующей образовательной, политической, социально-экономической ситуации, способствовало созданию идеальных теоретических конструкций, в том числе и педагоги-

ческих. Влияние метафизики на образование выразилось в «его тотальной когнитивной направленности, в результате чего оно было отождествлено с обучением; в выделении в качестве основного педагогического отношения “учитель–ученик” как отношения ведущего и ведомого; в подчинении всех прочих педагогических структур этому отношению как главному» [1].

Рациональные педагогические проекты античности или модерна, охватывающие всю жизнь человека, его обучение и воспитание, представляют собой репрезентацию разума, умозрительно рассматривающего повседневный, жизненный мир человека. Метафизический характер классической педагогики выражается в ее интенции к достижению разумно обоснованного конечного образа человека культурного, знающего и умеющего. Например, в античной педагогике это представлено движением к калокагии, гармонии внутренней и внешней красоты (Платон, Аристотель). Окончательно же роль образования как института, направленного на воспроизводство заданных социальных образцов мышления и поведения, оформилась в эпоху средневековья. Именно там можно выделить такие конкретные идеалы педагогики формирования человека, как добропорядочный христианин, доблестный рыцарь или настоящий мастер-ремесленник. Но самым ярким примером метафизического конструкта является концепция создателя классической педагогики Я.А. Коменского. Так, фундаментальной идеей, положенной в основу его системы непрерывного массового образования, явилась «пансофия», всеобщая мудрость, предполагающая «обучение всех и всему». Безусловно, для XVII в. это был инновационный шаг, направленный на просвещение народа и соединивший в себе античное стремление к гармонии, культуру духовности средневековья и гуманистические идеалы Возрождения. Вместе с тем именно с трудов Я.А. Коменского, представляющих собой рационализацию педагогической деятельности, начинается актуализироваться наиболее острый вопрос современности: как возможно сочетание принципов массового характера образования и становления уникального личностного опыта? Понимание противоречивости целей и содержания образовательного процесса привело к тому, что в педагогической теории начинают сосуществовать две линии проектирования воспитания и обучения человека. Примером этого могут служить концепции Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локка, одна из которых принадлежит педагогике сопровождения, а другая – педагогике формирования. В целом же развитие педагогической теории сопровождается постоянным приращением концептов, расширяющих целевое пространство просвещенческой деятельности от образа «джентльмена» до «молодого

строителя коммунизма». Таким образом, человек образованный, как результат влияния классической педагогики, выступает как носитель определенного и выхолощенного набора предметных знаний и добродетелей, пронизанных разумными основаниями человеческой деятельности и формируемых в ходе целенаправленного педагогического процесса. И именно это сегодня вызывает наибольшее возмущение педагогического сообщества, так как жесткое целеполагание классики не оставляет человеку пространство свободы для изменения себя.

Выражение недовольства сложившейся системой образования и высказывание обличительной критики классической педагогики стало возможным после драматических социально-политических событий XX в. Они заставили человечество усомниться в абсолютной истинности и позитивности метафизики Разума, и этот мотив сомнения является определяющим в развитии постметафизического мышления. Не оправдались надежды, связанные с идеями Просвещения, с верой в прогресс, в торжество разума и безграничность человеческих возможностей. Общественное разочарование привело к тому, что чистый разум (*cogito*) подвергся острой критике, направленной на его деконструкцию, так как модернистские проекты метафизики, преследовавшие высокие цели раскрепощения и совершенствования человека, в результате опутали его паутиной из тончайших и крепких нитей социальной ткани.

Концентрируя философское внимание на объективной предметности мира и отказываясь от внимательного взгляда на внутреннее содержание социальности, в поисках все определяющей субстанции классический разум редуцировал социальное до его базовых структур, оставив человеку роль «куклы» (Платон). В движении человека к совершенству педагогика все чаще апеллировала абстрактным понятием «всесторонне гармонически развитая личность», при этом не уточняя его связь с изменениями общественного и культурного характера, с жизнью конкретного человека.

В педагогической лексике устойчивое положение заняла формула «субъект – объект», довольно красноречиво характеризующая взаимоотношения учителя и ученика. Не желая примиряться с таким положением дел, гуманистически ориентированные педагоги в конце XIX – начале XX в. разрабатывают альтернативные системы воспитания и обучения (М. Монтессори, Р. Штайнер, П. Петерсон и др.). Это направление получило в истории педагогической мысли название «реформаторская педагогика». Наиболее точно общее отношение к классической педагогике с ее метафизическими идеалами выразил польский педагог Януш Корчак: «Счастье для человечества, что мы не в силах подчинить детей нашим педагогическим влияниям и

дидактическим покушениям на их здравый рассудок и здоровую человеческую волю» [2].

Обоснование прав на индивидуальность и плюрализм, свободу и коммуникацию стало возможным в логике постметафизического мышления, динамично развивающегося в XX в. и включающего несколько философских направлений (экзистенциализм, феноменология, структурализм, постструктурализм). Для него характерна критика сциентизма, итогов модернизации и разрыв с классической философией, олицетворяющей логику метафизики. Постметафизика как явление современной философии характеризует отрицание или отказ от ключевых установок метафизики: мотива «единства, отличающего всю “философию происхождения”», мотива “отождествления бытия и мышления” и сакрализации “теоретического образа жизни” [3]. Ее характеризуют дистанцирование от поиска единого сущего, задающего иерархический порядок социокультурных структур, а также отказ от позиции обладания истинным знанием, что указывает на ее антитоталитарную природу. К тому же современная философия, добровольно покинув пьедестал власти и отказавшись от стандартов научности, спровоцировала вольное отношение к себе со стороны различных наук, в частности гуманитарных. «Ситуирование разума» явилось настоящим требованием развивающихся гуманитарных наук и способствовало детрансцендентализации метафизики. Результатом этого явилась рокировка на проблемном поле философии, трансцендентальный субъект уступил место конкретному (педагогическому, историческому, социальному, телесному и др.). Постметафизическое мышление подвергло деконструкции единую субстанцию и акцентировало внимание на плюральности практик субъективности [4]. Отказ от субстанциальной онтологии социальности, обусловившей классическую дихотомию субъекта и объекта, тотальную (организовывающую и контролирующую) власть первого над вторым, определил иной взгляд на социальную организацию общественной жизни, в том числе педагогической практики.

Выражая протест против центрированности и логической редукции мира как результата власти субстанциального начала, задающего характер социокультурного и педагогического конституирования, постметафизическое мышление обращается к полноте и всей гамме красок повседневности, представленной желанием, вкусом, модой, стилем, чувствами, мотивами, интересом и действием человека. Здесь совершается своеобразный переход от модели классического разума к моделям языковой и социокультурной коммуникации, способной ухватить человека и его деятельность в движении и полноте, единстве рационального и иррационального. Без-

условно, это отражается и на представлениях о развитии человека в ходе педагогического процесса и образовательных результатах.

Кризис образования, о котором сегодня так много пишут и говорят, связан с тем, что «обещание модернизма» так и не было исполнено. Красивая идея о совершенствовании человека и гармоничном становлении его культурной природы в условиях педагогической социализации оказалась не столь привлекательной в ситуации массового образования. Являясь частью социальной инфраструктуры и выполняя социальный заказ, в первую очередь выражающий интересы государства, классическая педагогика реализовывала принципы рациональности, массовости, утилитарности. Очень критично об этом заявляет один из самых ярких философов современности М. Фуко. Называя школу одним из институтов «социальной дрессуры», он убежден, что новые науки о человеке – педагогика, медицина, политология, социология, психология и др. – способствуют созданию новых технологий индивидуализации и контроля с целью формирования дисциплины [4]. Результатом дисциплинарной власти является человек контролируемый, познаваемый, полезный. Изучая процесс модернизации, М. Фуко приходит к выводу о том, что в современности у суверенного субъекта нет свободы, а в функционировании социальных институтов, в числе которых находится и образование, нет автономных горизонтальных отношений, действительно способствующих развитию личности и выражению ее творческого потенциала. Именно эта ситуация несоответствия провозглашенных образовательных результатов условиям повседневной жизни и культуре постиндустриального общества привела к бурному росту критического настроения и развитию новых педагогических течений.

Оформление личностно-ориентированной парадигмы, безусловно, связано с принципами постметафизического мышления. Отказ от субстанциализма предполагает иной взгляд на основания сущего, иные принципы конструирования картины мира, находящейся в основе разрабатываемых философских и педагогических текстов. Мир предстает как неустойчивая целостность, изменчивая и нагруженная различными смыслами, ценностями, идеалами, бесконечно производимыми в результате повседневной коммуникации.

Иначе видится и процесс развития человека. Никто не отвергает ценность знаний и необходимость их трансляции в ходе педагогического процесса. Но являются ли они конечной целью образования? С позиции личностно-ориентированной педагогики знания выступают в качестве средства для достижения главной цели – раскрытия способностей человека, его саморазвития и самореализации.

И в данном случае не теряет своей актуальности древнегреческое изречение «познай самого себя».

Стремительно меняется облик современного общества и вместе с ними меняются требования к человеку образованному. В качестве типологических характеристик состояния общества учеными отмечаются: «индустрия знаний», акты индивидуализации, самопрезентации, самоактуализации и самореализации личности, динамичное развитие информационных технологий, коммуникационных сетей, гуманитарных технологий манипулирования человеческим сознанием. Дополнительными штрихами к портрету общества второй половины XX в. являются такие тенденции его развития, как глобальная универсализация жизни и открытость систем для диалога, этнический и конфессиональный ренессанс, разрушение жесткой ролевой структуры, мощное информационное пространство и развитие инновационной культуры. Проявление этих особенностей привело к актуализации проблемы образовательных результатов классической педагогики, среди которых функциональная неграмотность человека, его неспособность решать жизненные вопросы в ситуации неопределенности, выстраивать конструктивную коммуникацию с другими социальными субъектами, творчески осваивать окружающий мир: децентрализованный, фрагментированный, неупорядоченный, лишенный причинно-следственных связей и ценностных ориентиров.

Современная педагогическая парадигма включает в себя множество течений: от «свободного воспитания» до «антипедагогики». Среди наиболее популярных можно выделить компетентностное, мультикультурное (педагогика границ), проектное, развивающее и проблемное образование. Ведущей стратегией современного образования является развитие личности, и этому подчинены все компоненты педагогического процесса от целевого до аналитико-результативного. В качестве образовательного результата, в отличие от традиционного знаниевого компонента, рассматривается компетентностный, позволяющий «ухватить» проявление образованности человека в конкретных повседневных ситуациях.

Особое внимание в личностно-ориентированных концепциях уделяется вопросам педагогической коммуникации, что тоже не является случайным обстоятельством. В результате десубстанциализации, исчезновения властного трансцендентального субъекта, новая социальность стала мыслиться исследователями как изменчивая, текучая, порождаемая в коммуникации, для которой характерно присутствие и утверждение поливариантного многого. Деконструкция метафизики современной философией приводит к тому, что объективная предметность уступает место знаково-информационной коммуникативности, а субстанциальная онтоло-

гия – коммуникативной. В связи с этим педагогический процесс предстает не в его «чистой» социальности, репрезентирующей характер однолинейных, строго закономерных связей (учитель–ученик). Он теперь видится как широкий спектр социокультурных образований, имеющих равное значение для развития человека, осуществляющихся через их свободную организацию – в коммуникации. Так, если педагог ставит цели по формированию механизмов саморазвития личности учащегося, то тем самым он должен предполагать передачу ученикам своей педагогической способности к самоизменению, саморазвитию, т.е. к самоактуализации, и отказ от манипулятивного отношения к ним. Большие надежды в связи с этим возлагаются на диалогичность, плюральность и полифоничность педагогического процесса. Диалоговое гуманистическое общение позволяет достичь большой глубины взаимопонимания, самораскрытия партнера по общению, создает условия для глубокого взаимного обогащения.

Самым серьезным испытанием для личностно-ориентированной педагогики является испытание целеполаганием. Ведь не случайно традиционная педагогика столько лет прочно удерживает образо-

вательное пространство под своим влиянием. Когда цели понятны и очевидны, когда возможна рационализация и унификация педагогического процесса, он не вызывает сомнений и опасений относительно степени педагогического риска. В ситуации личностно ориентированного образования, где невозможно игнорирование внутреннего содержания личностного развития, также невозможно определение конкретной педагогической цели – образа личности. Он предстает как мозаика с утраченным единым смыслом и содержанием. Цель и конечный образовательный результат неопределенны, более того, они подвержены постоянному изменению. Такое невозможно для классической педагогики. Но именно таким образом предстает сегодня образование с позиции постметафизического мышления, увиденное в непосредственном акте коммуникации с присущим ему информационным обменом, ролевыми установками и ожиданием участников, отношениями и взаимопониманием. Естественной в такой ситуации становится проблематизация различных аспектов педагогической практики, имеющих личностный, частный характер, ранее обойденных вниманием классической педагогики.

Литература

1. Фахрутдинова А.З., Петрова Г.И. Коммуникации в образовании и управлении. Томск, 2002.
2. Корчак Я. Педагогическое наследие / Пер. с польск. М., 1991.
3. Фурс В.Н. Философия незавершенного модерна Юргена Хабермаса. Минск, 2000.
4. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М., 1996.

Н.Э. Касаткина, Е.Е. Адакин

ПРОТИВОРЕЧИЕ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Кемеровский государственный университет

Вузовская практика требует решения проблемы развития творческого потенциала личности как в теоретическом, так и в практическом плане. Сложность этого решения определяется в значительной мере тем, что личность представляет собой многокачественную целостность, которая органически связана в своем развитии с общественной системой.

Для решения проблемы важно не только углубление теоретического анализа, но и определение оптимальных путей практического решения задач сегодняшнего дня, от которых во многом зависит общественное развитие.

Реальная ситуация, объективная потребность в творчестве каждого члена общества определяет и актуальность проблемы формирования творчески

активной личности в условиях высшей школы, ибо уровень подготовки специалиста с высшим образованием, развитость его творческого потенциала проявится в будущей деятельности в качестве организатора производства, исследователя, работника культуры, педагога, инженера.

Но современные условия – это реальное единство старого и нового. Чтобы созидать новое, нужен объективный глубокий анализ старого, а объективность всегда требует разностороннего, взвешенного подхода к оценке любого социального явления.

В основе процесса становления и развития творческого потенциала лежит диалектическое противоречие как элемент системы причинно-следственных связей.