

УДК 1: 380

**НОВАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ***Горбань А.В., Горбань Г.П.*

В статье рассмотрены основания смены мировоззренческих ориентиров в современном образовательном пространстве. Образование становится ориентированным не на внешние объекты, к которым нужно направить внимание субъекта, а на самого человека, меняющегося в своем постижении мира и меняющего мир в этом постижении, на личность, способную стать уникальным источником творчества и продуктивной деятельности. Новая парадигма основана уже не на воспроизводстве прошлого знания, а на готовности его использования в новых, зачастую не регламентированных, ситуациях. Современным воплощением смены образовательной парадигмы является внедрение идей Болонского процесса в вузах.

Ключевые слова: *мировоззрение, парадигма, модель, образование, Болонский процесс, философия образования, автономное обучение.*

Одной из выдающихся черт духовной жизни современной цивилизации есть растущее осознание решающего значения образования для последующего экономического и социально-культурного развития. Растущий спрос на образование, признание знаний и образования в современном обществе как определяющего и социального богатства, предопределяет формирование такого будущего человечества, в котором знания будут играть решающую роль. Основным достоянием любой страны становится человеческий капитал, то есть накопленные населением знания и умения, которые используются для нахождения эффективных решений в производственной деятельности и в повседневной жизни.

Образование осуществляет позитивное влияние на социальные процессы в обществе. Образованный человек способен сформировать здоровую социальную среду, становится достаточно законопослушным, легче может адаптироваться к изменениям, которые происходят в обществе. Также образованный человек характеризуется развитой системой культурных потребностей, которая предопределяет формирование потребности познания окружающего мира.

Формируется новая образовательная парадигма, которую можно выразить как трансформацию известного высказывания Ф. Бекона „знание - сила”. Современное понимание сущности феномена „знание” существенно отличается от его классического просветительского толкования. Классический идеал знания основывается на признании абсолюта энциклопедического знания, как такового, то есть его наличия у человека. Но современный образовательный идеал это удовлетворить уже не может. Он должен базироваться на умении пользоваться уже накопленным человечеством знанием, способности личности творчески его преумножать, опираться на него в своей жизнедеятельности.

Сложность и разнообразие современного мира характеризуется стратегической неустойчивостью, всестороннее исследование которой является прерогативой исключительно философии. Рефлексия современности – одна из важнейших философских задач.

Современная философия видит процесс познания как важнейшее событие бытия, как единство разума и интуиции, рационального и иррационального, монизма и плюрализма, объективного и субъективного, общего и конкретного. Поэтому востребованность философии сегодня определяется как задачами ориентации в быстроменяющемся мире, так и формированием новых мировоззренческих парадигм. Эти же тенденции проявляются и по отношению к культуре, с которой неразрывно связано образование.

Общефилософские знания сами по себе останутся лишь абстрактной схемой, если они не будут обогащены знаниями, относящимися к другим наукам и сферам человеческой деятельности. Причем каждая из наук рассматривает проблемы образования в своей логике, в своем специфическом

ракурсе.

Философия образования, ассимилирующая все эти знания в их наиболее обобщенном, концептуальном виде, представляет собой, по существу, научно обоснованную и общественно признанную научную парадигму, означающую «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [1].

Целью настоящей статьи является исследование парадигмальных оснований смены философско-образовательной парадигмы в социуме в контексте становления новой образовательной реальности. Цель реализуется посредством решения ряда задач, а именно:

- выяснение фундаментальных оснований необходимости смены образовательной парадигмы;
- определение философии, как базового знания при смене мировоззренческих парадигм;
- выяснение основных положений реформирования системы высшего образования в контексте Болонского процесса;
- определение перспективных направлений развития современного высшего образования.

Исследованию парадигмальных оснований смены философско-образовательной парадигмы в социуме посвящен значительный массив научной литературы. Среди наиболее значимых необходимо выделить труды *М. Мамардашвили*, *Т. Куна*, *И. Пригожина*, *С. Николаенка*, *В. Федорченка* и др. [1-6]. Вместе с тем, остается открытым вопрос об основных способах и закономерностях формирования философско-образовательной парадигмы в социуме. Настоящая статья является попыткой исследования данной проблемной ситуации.

Говоря о смене парадигмы в образовании, следует отметить о необходимости совершенствования ее гуманистической составляющей. Проблема осложняется тем, что пока в системе образования мы еще нередко наблюдаем множество признаков просвещенческого, основанного на классическом понимании рационализма, подхода: сциентизм, дифференциация знания в преподавании, ступенчатость подготовки, монологизм и авторитарность, утилитарность.

Но такая система не соответствует современному уровню цивилизации и ее достижений культуры и познания, для которых характерны интеграция наук, искусств, смешение стилей жизни; где формируется новый тип мышления, в котором на видное место выходит «философия нестабильности» [2, С. 48-52], где «обратимые, устойчивые и повторяющиеся в полноте бытия процессы рассматриваются уже как частный случай на фоне концептуально продуманной проблемы рождения, развития и исчезновения новых форм» [3]; где доминирующей чертой мышления становится ассоциативность, и важнейшее значение приобретает случай, а также умение увидеть и понять новое, вопреки стереотипам (т.е. видеть не только закономерное и типичное, но конкретное и индивидуальное).

Теперь особое значение приобретает не столько движение к фундаментальному определению или понятию, сколько само движение мысли, как событие в системе интересов и ценностей субъекта, в его настоящей жизни. Такая философия позволяет сблизить внутренние и внешние миры, включать в картину универсума уникальные события, связанные с созиданием, творчеством. Речь, таким образом, идет «о некоторой расширенной онтологии рационально постижимых явлений» [3], в том числе и об онтологии истины, включающей в себя и сознание постигающего ее субъекта.

При такой философии образование становится ориентированным не на внешние объекты, к которым нужно направить внимание субъекта (учащегося), а на самого человека, меняющегося в своем постижении мира и меняющего мир в этом постижении, на личность, способную стать уникальным источником творчества и продуктивной деятельности.

Новая парадигма основана уже не на воспроизводстве прошлого знания, а на готовности его использования в новых, часто заранее не регламентированных, ситуациях. Она готовит к «неопределимому будущему», но сохраняет от старой системы заданность технологий реагирования в этих ситуациях. Ранее были заданы ситуации и способы реагирования в этих ситуациях, теперь осваивается некоторый набор технологий реагирования на множество сходных ситуаций с нечетко заданными границами. Тип личности при этом формируется, по-прежнему, ориентированный на стабильность социального поведения, но уже с акцентом на стабильность динамики его пове-

дения.

Современное образование апеллирует к относительности ценностных критериев. Тем самым, оно ориентирует каждое новое поколение на изменчивость жизненного процесса и рефлексии по его поводу, кратковременность его ситуационных коллизий, способов и критериев их разрешения и, соответственно, на умение необходимым образом на них реагировать.

Таким образом, смена мировоззренческой парадигмы в философии образования продуцирует философско-образовательное знание, воплощающее в себе стратегические идеи повышения эффективности образовательного процесса на основе его гуманизации, гуманитаризации, индивидуализации, дифференциации и демократизации на всех этапах и во всех звеньях образования.

Именно такая констатация современной образовательной парадигмы содержится, в частности, в Болонской Декларации относительно формирования Единого Европейского образовательного пространства [4, С. 20-23.]. Вход в Болонский образовательный процесс характеризуется такими признаками как „образование для всех” „общество, что постоянно учится” „дифференциация образования” „эффективность образования”. Эта тенденция подкрепляется соответствующими решениями государства и конкретными шагами их реализации [5, С. 3-19.].

В соответствии с «Соглашением о партнерстве и сотрудничестве» между Украиной и ЕС, подписанной в 1998 году на десятилетний период, сотрудничество в сфере образования и профессиональной квалификации предусматривает:

- совершенствование системы высшего образования;
- сотрудничество между учебными заведениями;
- мобильность студентов и выпускников;
- обучение языкам стран ЕС;
- обмен научной и технической информацией.

Эти мероприятия получили название Болонского процесса – процесса реформирования образовательных систем европейских государств с целью их сближения. Целью данного процесса является создание зоны европейского высшего образования с помощью ряда технологических мероприятий, прежде всего, принятие унифицированной двухступенчатой системы высшего образования (бакалавр/магистр) и внедрения системы кредитов по типу европейской системы перезачетов зачетных единиц трудоемкости (ECTS). Все это, по задумке авторов, позволит в рамках Европы (а в дальнейшем и за ее границами) внедрить систему легко понятных, соизмеримых и «конвертированных» степеней более высокого образования, которое позволит студентам и выпускникам всех стран-участниц Болонского процесса быть «мобильными» (осуществлять обмен студентами, приобретать место работы и т.п.) на всей территории Зоны Европейского высшего образования.

Центральное место в успешной реализации задания взаимного признания унифицированных квалификаций и степеней путем достижения субъектами учебы определенной системы компетенций рядом со структуризацией образования занимает проектирование образовательной среды. Практика образования требует сегодня адаптации к новым ценностным образовательным установкам, которые постоянно изменяются, и разработки и принятия новой образовательной парадигмы. Именно проектирование позволяет реализовать идею саморазвития образовательных систем, сформировать личность, способную ориентироваться в разнообразии противоречий современного мира, определять свой собственный путь саморазвития, самообучения и самоопределения в профессиональной карьере [7, С. 49-58.].

Опыт внедрения образовательных и педагогических инноваций подтверждает, что в высших учебных заведениях в процессе совершенствования учебного процесса ставятся такие главные задания:

- 1) технической, технологической и организационной модернизации образовательного процесса;
- 2) усовершенствование содержания программ и курсов;
- 3) технологической переподготовки преподавателей и управленческих структур вузов.

Первое задание решается за счет внедрения стандартных инновационных технологий и мето-

дик, которые адаптируются к требованиям и уровню аппаратурно-организационного обеспечения в конкретном учебном заведении.

Реализация второго задания обеспечивается путем конструирования содержания образования в соответствии с научными, технологическими и практическими достижениями науки и практики.

Третий аспект зависит от способности преподавателя к овладению методикой и его психолого-педагогической готовности к принятию соответствующих изменений. Внедрение в учебный процесс новых педагогических и информационных технологий - это не замена одной «плохой» технологии на другую «добрую», а, в первую очередь, переход высшего учебного заведения к новому качественному состоянию, которое, собственно, нуждается в переподготовке преподавателей, поскольку часть всех инновационных процессов зависит от творческой активности педагогического коллектива. Судьба технологических инноваций в высшем учебном заведении в значительной мере зависит от становления субъектности педагога, потому что личность преподавателя и его мировоззренческие установки непосредственно отражаются на содержании образования.

В качестве примера новой модели образования рассмотрим модель автономного обучения. Автономность обучаемого уже достаточно давно является характерной чертой как британской, так американской систем образования [8].

Традиционная система тьюториалов университетов Оксфорда и Кембриджа предполагает небольшое количество часов посещения обязательных лекций и семинарских занятий (как правило, не более 2 - 4 в неделю) и совместной работы с другими студентами. Тьютор или преподаватель проводит индивидуальные консультации со студентами 1 или 2 раза в неделю, во время которых достижения обучаемого, направление исследовательской деятельности студента и программа изучения учебного материала на ближайшие несколько недель. При этом при организации системы заданий очень важную роль имеет самостоятельное изучение студентом выбранных им тем. Для данной модели характерно относительно небольшое число заданий, в той или иной форме оцениваемых преподавателем. За эссе или мини-сочинения студенты часто не получают никаких оценок, и тьюторы ограничиваются общими комментариями в отношении их содержания. Студенты первого курса сдают письменный экзамен в конце учебного года, однако его результаты дают лишь общую информацию об уровне прогресса студента в первый год обучения, и даже при неудовлетворительной оценке за экзамен студент не может быть отчислен за неуспеваемость.

Подобный же подход к обучению получил распространение и в США в 20-х годах прошлого века, когда первые курсы самостоятельного обучения появились в наиболее престижных вузах страны – Принстонском, а затем и Стэнфордском университетах. Принципы обучения по этим программам, как правило, не слишком отличались от тех, что использовались в Великобритании. Студенты, успевавшие на «хорошо» и «отлично», вели исследовательскую работу по определенной ими теме, при этом регулярно консультируясь с преподавателем. Таким образом, для англо-американской модели автономного обучения характерно:

- а) небольшое количество часов очного контакта обучаемого с преподавателем и другими студентами;
- б) автономность обучаемого в процессе обучения;
- в) направленность учебной работы, обусловленная интересом студента к изучаемому материалу;
- г) развитие навыков письменной речи и академического письма.

Именно эта модель обучения во многом послужила основой при организации обучения в университетах или программах «открытого» типа, появившихся в 60 – 70-х годах в Великобритании и странах Северной Америки и испытывавших бурный рост после их основания. Так, в США к 1973 году 50 % всех вузов страны предлагали программы самостоятельного обучения. Схожая система тьюториалов была введена и в Открытом Университете Великобритании, основанном в 1969 году.

В то время как автономное обучение имеет глубокие корни в англо-американской модели, в традициях советской высшей школы подобный подход к обучению широко распространен не был. Многочисленные программы заочного обучения организационно были ориентированы на инди-

видуальную работу студентов, контроль знаний в них часто проходил в устной форме, а большинство заданий было предусмотрено учебным планом, а не определено самим обучаемым.

Концентрация на самоответственности в учебе и профессиональной деятельности находит идеологическую и организационно-инструментальную поддержку в системе т.наз. «Личных планов развития» (ЛПР). В таких индивидуальных планах студент определяет параметры и последовательные уровни (этапы) своего обучения и развития компетентностей (табл. 1).

Таблица 1.

Подход к определению целей обучения

<i>Смысл и содержание этапа</i>	<i>Что дает для следующего этапа</i>
1 Конкретный опыт деятельности	Предоставляет материал для выявления сущности и взаимообусловленных отношений в деятельности
2 Рефлексия смыслов и содержания состоявшегося опыта	Предоставляет материал для формирования обобщающих представлений о взаимообусловленности деталей, отношений в деятельности
3 Концептуальное осмысление осознанного опыта – выработка абстрактных представлений и понятий–концепций	Предоставляет материал для формирования и осуществления планов конкретной деятельности с опорой на обобщающие представления о взаимообусловленности деталей, отношений в деятельности
4 Новый акт деятельности по планам, выстроенным на основе концепций	Предоставляет более богатый в смысловом отношении материал для выявления сущности и взаимообусловленных отношений в деятельности

Этап концептуализации может быть осуществлен в двух вариантах:

- а) узнавание совокупности некоторых деталей и отношений состоявшегося опыта в известной концепции;
- б) выработка собственного концептуального представления, адекватного собственной ситуации и цели.

В новой образовательной парадигме, положенной в основу, в частности, бизнес-образовательной программы Открытой школы бизнеса Открытого университета Великобритании, упор сделан на развитии мышления. Открытая бизнес-образовательная программа в наибольшей степени подходит для удовлетворения потребностей экономистов и менеджеров, т.к. «открытость» сопряжена с тем, что система учебных материалов, процессов, целей сформирована таким образом, чтобы широкий спектр обучаемых с различной интеллектуальной подготовленностью мог найти в ней достаточно полезные для себя образовательные возможности.

Образовательная парадигма состоит в том, чтобы с помощью философских инструментов научить людей рассуждать разумно. Это значит рассуждать обоснованно, логично, критично, творчески, контекстуально. Выделим ее главные принципы:

- 1) обучение философствованию, а не информации о «философии»;
- 2) проблемная подача знания;
- 3) превращение студенческой аудитории в сообщество исследователей и организация занятия по принципу сократического диалога;
- 4) предоставление студентам вместо учебников научно нагруженных сюжетов.

Переводя эти принципы на область экономического образования, получаем:

- 1) обучение концептуализации, а не информации о концепциях;
- 2) проблемная подача сюжетов, провоцирующих выработку и применение концепций;
- 3) превращение студенческой аудитории в команду аналитиков и проектантов;
- 4) предоставление студентам вместо учебников о концепциях проблемно нагруженных учебных ситуаций в практической деятельности.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволяет утверждать следующее:

В связи с новыми историческими вызовами происходит смена мировоззренческих оснований жизни социума. Знание и образование в современном обществе становятся главным социальным богатством и основной составляющей человеческого капитала. Основой смены современной образовательной парадигмы является не воспроизводство прошлого знания, а готовность его использования в новых, зачастую не регламентированных, ситуациях. Новой социальной реальностью в системе реформирования вузовского образования становится Болонский процесс. Современная система образования все более ориентируется на автономность обучения и самостоятельное творчество обучаемого.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования видится углубленная проработка философско-мировоззренческих оснований смены образовательной парадигмы в социуме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Мысль, 1977. – 353 с.
2. Пригожин И. Философия нестабильности. // Вопросы философии - 1991. - № 6.. С.23-31.
3. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Гл. 1. // www.philosophy.ru/library.
4. Болонська конвенція, Спільна заява європейських міністрів освіти // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – с.
5. Ніколаєнко С.М. Сучасна законодавча основа в системі майбутніх освітнього та наукових процесів в Україні і світі // Вища школа. – 2003. - № 4-5. -
6. Федорченко В. Вища освіта: педагогічна стратегія сучасності // Вища школа. – 2002. - № 1. – С. 35-41.
7. Ніколаєнко С.М. Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні. Доповідь Голови комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти на парламентських слуханнях 13 травня 2004 року. // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. - № 1. -
8. Харитонов М. М. Исследование базовых звеньев западной образовательной парадигмы // Открытое и дистанционное образование. - 2005. - № 3 (19). -