

## **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.013.44

### **СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИИ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**Н.К. Полещук<sup>1</sup>, С.Н. Евдокимов<sup>1</sup>, И.Л. Самусенко<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Центральный научно-исследовательский институт войск Воздушно-космической обороны Министерства обороны РФ, г.Тверь

<sup>2</sup>Тверской государственной университет

Рассмотрена ретроспектива проблем педагогики и динамика развития парадигмы образования. Обозначены негативы последствий парадигмы «образование на всю жизнь». Вскрыты побудительные факторы-причины перехода к новой парадигме образования. Определены направления эффективности обучения во взаимосвязи с позитивными аспектами парадигмы «образование через всю жизнь».

*Ключевые слова:* причины, следствия, парадигма образования, педагогический процесс, образовательное пространство, компетентность, управление знаниями.

Образование является одной из важнейших подсистем социальной сферы государства, обеспечивающей процесс получения человеком специализированных знаний, навыков и сложных умений с целью их эффективного использования в профессиональной деятельности.

Совершенствование педагогического процесса осуществляется преимущественно эмпирико-аналитическим путем: через его изучение и обобщение и с помощью исследований, берущих под контроль и анализирующих достигаемые результаты в различных сферах деятельности и жизнедеятельности индивидуумов. Улучшение педагогической практики идет посредством естественного и искусственного отбора наиболее эффективных методов, программ обучения и в целом конструирования различных моделей образовательного пространства (ОП).

Образовательные пространства изменяются – сужаются или расширяются в зависимости от основополагающих целей, опосредуемых трансформацией социальной среды и размещаемых в нем субъективных ценностей.

Когда же речь идет о стратегических ориентирах модернизаций в различных сферах деятельности, то, согласно теории статистических решений, поиск нового вектора развития целесообразно вести с учетом анализа результатов исторического экскурса научной монографической

литературы и/или источников научной периодики. Поиск представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом: цель – действие – результат – новая цель. Такова схематичная картина непрерывного усовершенствования изучаемого процесса. При этом новая цель, сформулированная в общей форме, являет собой парадигму, т. е. концептуальную модель проектируемого объекта.

Парадигма, согласно Т. Куну, это не только теория, но и способ действия в науке, а также модель, образец решения поставленных задач [7]. Иными словами, парадигма - определенный способ видения научным сообществом соответствующего аспекта реальности, допустимых научных проблем и методов их решения. В связи с изучением живучести парадигмы Т. Кун выделил три различных этапа в развитии любой научной дисциплины: препарадигмальный (предшествующий установлению парадигмы), господства парадигмы («нормальная наука»), кризиса в научной революции, заключающегося в смене парадигмы, переходе от одной парадигмы к другой.

В таблице отражены результаты исторического экскурса в педагогические проблемы прошлого столетия.

**Обзорная систематизация отношений «цель образования - модель образовательного пространства»**

<i>Цель, направление</i>	<i>Модель образовательного пространства (ОП)</i>
Развитие умственных способностей в сочетании с физическим развитием	Пространство гармонического развития
Развитие индивидуального потенциала	Индивидуально-ориентированное пространство
Развитие интеллектуального потенциала с дифференцированным углублением знаний	Предметно-ориентированное пространство
Развитие индивидуумов на основе значимости человеческой реальности в системе мировых ценностных идеалов	Культурно-антропометрическое пространство
Развитие индивидуума как целостного универсального, многомерного по своей природе и сущности	Всесторонне развивающее пространство

Как видно из перечня целей образования и соответствующей переориентации ОП, тенденция в отечественной педагогике такова: чем ближе к нашему времени, тем шире спектр взглядов на образовательный результат.

Динамика современного технического обновления, компьютерные коммуникационные технологии опосредовали существенные изменения общественных потребностей. Так, становится очевидным неостребованность одних специальностей в сфере общественного производства и потребность в новых специальностях. «Ежегодно в мировом хозяйстве, по оценке западных исследователей, отмирает более 500 старых профессий и возникает более 600 новых. Если раньше высшего образования было достаточно для 20–25 лет практической деятельности, то сейчас оптимальный срок его эффективности составляет 5–7 лет, а в отраслях, определяющих научно-технический прогресс – 2–3 года» [1, с. 96].

Таким образом, процессы глобализации, охватывающие многие сферы жизни, сделали несостоятельной парадигму «образование на всю жизнь». У образования появляется острая необходимость адаптации к динамическим изменениям информационного века – бурному и непрерывному росту объема наличной информации. Выдвигается требование к приращению и распределению образовательных ресурсов индивида в течение всей его жизни, а не их концентрации в строго определенный период. Это предполагает формирование системы непрерывного образования и обуславливает парадигмальный сдвиг на образование через всю жизнь.

Инновационные образовательные проекты, отличаясь процессуально, не могут не затрагивать психологических аспектов, а значит, и широкого спектра проблем.

В условиях традиционного образования «на всю жизнь» сформировавшийся тип мышления, поведения и деятельности своей доминантой имел позицию, называемую психологами позицией «внешнего контроля», философами — «недостаточно субъектной», практиками — «исполнительской». Эти характеристики, как отмечает М.Т. Громкова, подчеркивают в отношениях человека с внешним миром завышение значимости внешних факторов и соответственно понижение значимости факторов внутренних [2]. В результате ответственность специалиста за самого себя (принятие жизненно важных решений и контроль за их исполнением) перекладывается вовне. Это означает, что образование культивирует потребительство, которое в последние годы стало приобретать угрожающе массовый характер. А человек как потребитель в своей крайней форме – десоциальное существо, которое, вследствие творческой пассивности, предстаёт неполноценным, ущербным, наполненным пессимизмом и негативными устремлениями (неудовлетворённость, озлобленность, страх, стрессы, агрессия, насилие и т. д.). Так традиционное образование невольно вносит деконструктивный, саморазрушающий элемент в субъекты, которые получают высшее образование, и, как

следствие, в цивилизацию общества. Поэтому естественно должна была возникнуть и возникла необходимость, связанная с нарастанием личностного в когнитивном.

В ряду педагогических проблем процесс формирования целостной индивидуальности как саморазвивающейся системы становится остро актуальным [3]. Все более активно с акцентом на компетентность обсуждается проблема стилизации образовательной парадигмы в контексте развития личностных метапараметров.

Наиболее полно и конкретно изменение общественных потребностей в уровне и качестве профессионализма современного работника освещено в работах [6; 10; 11]. И.А. Зимняя, основываясь на ведущих теориях, сформулированных в отечественной психологии Б.Г. Ананьевым, В.Н. Мясищевым и А.А. Деркачом, выделяет три базовых конструкта ориентации компетентности:

- относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [4].

В контексте общей системы знаний о человеке формирующая сила *культурных* ожиданий от «образования через всю жизнь», в наших представлениях, состоит в создании человека, уважающего себя, достойного и востребованного. Согласно результатам исследований А.Н. Леонтьева, установкой и предметом потребности личности с такими характеристиками является непрерывная связь с активной деятельностью. Из работ профессора психологии David G. Myers следует: «...феномен “установки – следствие поведения” отнюдь не является иррациональным, ибо то, что побуждает нас действовать, может побудить нас думать» [8, с. 175]. В части обучения через всю жизнь с объективной точки зрения это можно определить как совпадение образовательных целей общества и реальности их осуществления лицами, получающими образование, *что в определенной степени являет собой одну из первопричин человеческого прогресса*. С субъективной точки зрения ликвидацию причин, создавших почву для отказа от традиционного образования, правомерно назвать объективными обстоятельствами, дающими возможность и способствующими удовлетворению желания стать успешным каждому индивиду, внутренне готовому к непрерывной познавательной деятельности.

Рассмотрим с позиции причинно-следственных отношений еще одну сторону тенденции века – «образование через всю жизнь».

Многими отечественными и зарубежными исследователями (О. Тоффлер, Э.Гидденс, Ю. Хабермас, Н.Н. Моисеев, И.В. Бесстужев-

Лада и др.), представляющими самые различные направления общественности, зафиксирована важная особенность в развитии современного мира – феномен «сжатия социального времени», проявляющийся в лавинообразном нарастании технических, технологических, социально-институциональных и информационных новаций.

Эта особенность-тенденция представляется весьма противоречивой в своих последствиях с точки зрения актуально перспективных интересов и потребностей общества. С одной стороны, научно-технический и социальный прогресс ведет к расширению информационной свободы в ее материально-экономическом, политико-правовом и мировоззренческом измерениях, с другой – обнаруживает проблему отчуждения субъекта познания от его объекта, как следствие интеллектуальной перегрузки, повышение вероятности возникновения проблемных познавательных ситуаций.

Отчужденность, по К. Марксу, выражается в господстве овеществленного труда над живым трудом, в отсутствии контроля над условиями, средствами, продуктами труда [9]. От проявления этой закономерности не свободна человеческая деятельность ни в одной из форм ее освоения (материальная, перцептивная, речевая, умственная). Различия не концептуальны. Ее теоретическая валидность (объяснительная) заключается в объяснении причин – источников феномена «отчужденность».

В рамках познавательной сферы отчужденность опосредуется господством продукта цивилизации – максимума доступной информации над процессом – превращением информации в знание, в отсутствии контроля над условиями, средствами, продуктами труда. По существу, это указывает на проблему, требующую разрешения.

В педагогике вводится понятие «управлять знаниями», а в компонентный состав компетентности добавляется еще один признак: умение овладеть знанием «об управлении знаниями» [12].

Научиться управлять знаниями – это войти в особый мир понятий, категорий, вариантов, структур, методов, процедур, оценок и технологий увязывать знания различных областей жизнедеятельности. Это – новая область приложения организационных механизмов, приемов формализации информации. С нашей точки зрения, это ресурс, способствующий и позволяющий выстраивать информационно-смысловую реальность в агрегированном виде внутри каждого индивидуума и тем самым предвосхищать формирование активного отчуждения, обеспечивая удовлетворение потребности субъекта в знаниях.

В современных условиях, отличающихся неопределенностью, непредсказуемостью и богатой информационной средой, овладение

умением управлять знаниями становится насущной необходимостью. Посыл таков: творческое «общение» со знанием влечет за собой успешное решение насущных проблем и перспективных задач, ибо при наличии такой способности изменение условий задачи, как реалии, не должны пугать специалиста масштабностью или неприступностью.

Если говорить о позитивных факторах парадигмы «образование через всю жизнь», то можно обратить внимание и на пути углубления понимания эффективности обучения.

Обучение всегда направлено к будущему. Чтобы не отставать от запросов общества в быстро меняющемся социальном мире, в системе образования, возникла необходимость постановки вопроса обеспечения образования адекватного тем переменным характеристикам среды, от которых зависит успешность будущей деятельности обучающихся индивидуумов. В связи с этим приобретают актуальность предметно-ориентированные модели обучения, в которых овладение специальными знаниями осуществляется с использованием двух языков (родного и иностранного).

С нейрофизиологической точки зрения, когда проблемы приема информации рассматриваются с учетом разрешающей способности сенсорных и перцептивных систем человека, а также качественного анализа сенсорно-перцептивных процессов, двуязычное обучение вполне оправданны. При таком подходе реализуется принцип вероятностного функционирования мозга. Как показывают исследования нейрофизиолога А.Б. Когана [5], при возбуждении одной и той же нейронной структуры за счет различных по отношению к данной структуре внешних сигналов возможность получения позитивных образовательных эффектов существенно возрастает. Естественно ожидать, что овладение специальными знаниями на билингвальной основе (двуязычного обучения) будет делать наши знания более определенными, а способы их использования более гибкими.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что этот кардинально новый подход являет собой вполне достаточный побудительный мотив поддержания интереса к обучению.

В заключение обратим внимание на скрытый смысл несоответствия Новому времени традиционного «образования на всю жизнь», построенного на принципе «надо». Его хорошо отражает диалог героев произведения К. Льюиса (C.S. Lewis, «The Horse and His Boy»): «...одно из худших последствий принуждения делать что-либо заключается в том, что когда этого принуждения больше нет, вдруг обнаруживаешь, что ты сам почти полностью потерял способность принуждать себя» [8, с. 182]. В современных же условиях это просто недопустимо.

Взамен организованного принуждения обосновывается иная более предпочтительная модель образования, не имеющая ограничений во времени, – «образование через всю жизнь». По имманентной логике, снятие временных ограничений, как следствие, естественным образом исключает необходимость внешнего принуждения.

Чтобы в таких условиях не стал реальностью известный тезис «достоинства, нарушив меру, превращаются в недостатки», новая парадигма порождает множество направлений, достойных концептуальной интеграции. В познавательной сфере к их числу относятся: привлечение внимания к внутренним детерминантам поведения, смещение акцента с накопления знаний на развитие способности управления их приращением и расширение возможностей повышения осмысления и усвоения предметных знаний. В расширенном теоретико-дидактическом и узкопредметном практическом смысле перечень названных позитивных локальных и стратегических целей-следствий парадигмального сдвига новую парадигму «образование через всю жизнь» являют как атрибут социального прогресса.

### **Список литературы**

1. Боровик В.Ф., Ермакова Е.Е., Похвошев В.А. Занятость населения: учеб. пособие. Ростов-н/Д: ФЕНИКС, 2001. 317 с.
2. Громкова М.Т. Андрогогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы дополнительного профессионального образования; учеб. пособие для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 495 с.
3. Долматова Т.Н., Кригер Г.Н. К проблеме формирования профессиональной компетенции студентов экономических специальностей в условиях получения высшего образования // Наука и образование: материалы 7 междунар. науч. конф. Белово, 2008. Ч. 2.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшая школа. 2004. № 6.
5. Коган А.Б. Основы физиологии высшей нервной деятельности. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1988. 368с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
7. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1975.
8. Майерс Д. Социальная психология: пер. с англ. СПб.: Питер, 1997. 688 с.
9. Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844 года // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. 2-е изд. М.: Государственное издательство политической литературы, 1954. Т. 42. С. 41-174.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
11. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионального учителя // Педагогика. 1995. № 6.

12. Мильнер Б.З. Концепция управления знаниями в современных организациях // Российский журнал менеджмента. 2003. № 1. С. 57–76.

## **THE CONTEMPORARY PARADIGM FOR EDUCATION WITH THE POSITION CAUSE AND EFFECT THE ATTITUDES**

**N.K. Poleshchouk<sup>1</sup>, S.N. Evdokimov<sup>1</sup>, I.L. Samysenko<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>CNII Forces Aerospace Defense the Ministry of Defense of Russian Federation

<sup>2</sup>Tver State University

Retrospective for pedagogy problems and dynamics of development for education paradigm are considered. Negatives of paradigm consequences «education for all life» are presented. Induced cause factor for transition to the new paradigm of education are revealed. Effectiveness of education directions are determined connection with positive aspects of paradigm «education through all life».

**Keywords:** *causes, consequences, education paradigm, pedagogical process, educational space, competence, control for knowledge.*

*Об авторах:*

ПОЛЕЩУК Надежда Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, научный сотрудник отдела Научно-исследовательского центра (г. Тверь) Центрального научно-исследовательского института войск Воздушно-космической обороны Министерства обороны Российской Федерации (170026, г. Тверь, наб. А. Никитина, д. 32), e-mail: pan5237@rambler.ru

ЕВДОКИМОВ Сергей Николаевич – научный сотрудник отдела Научно-исследовательского центра (г. Тверь) Центрального научно-исследовательского института войск Воздушно-космической обороны Министерства обороны Российской Федерации (170026, г. Тверь, наб. А. Никитина, д. 32), e-mail: evdCNII2@yandex.ru.

САМУСЕНКО Ирина Леопольдовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования ТвГУ, (170100, ул. Желябова, 33), e-mail: sileor@yandex.ru.