

ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

GENESIS AND DEVELOPMENT OF THE ISSUE OF PARADIGM OF HIGHER EDUCATION

И.Ф. Комогорцева
Тверской государственный университет

Обосновывается необходимость замены существующих парадигм высшего профессионального образования на культуру-антропологическую, призванную создать условия для подготовки «Человека культуры», а также рассматриваются генезис и проблемы парадигмы высшего профессионального образования.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование; культурология; культуру-антропологическая парадигма; педагогика высшей школы, парадигма высшего профессионального образования.

The article substantiates the importance of changing the existing higher education paradigms to the culture-anthropologic one, that is dedicated to create conditions for training a “Person of culture”. Also the genesis and the issues of higher education paradigm are adressed.

Key-words: higher education, culturology, culture-anthropological paradigm; academic pedagogics; higher education paradigm.

В современной ситуации представляется весьма актуальным рассмотрение культуру-антропологической парадигмы. Процесс модернизации высшего профессионального образования запущен, Государственные образовательные стандарты третьего поколения разработаны и с 2010 г. будут внедряться, но в силу консерватизма образовательной сферы у преподавательского корпуса возникнут серьезные затруднения в реализации новых требований к качеству профессиональной подготовки выпускника вуза.

Осмысление исторических и современных парадигмальных представлений позволит сформировать критическое отношение к ним, что, в свою очередь, обеспечит развитие современной парадигмы.

Представляется важным различение таких понятий, как «парадигма высшего профессионального образования» и «педагогика высшей школы» и определение понятия

* При финансовой поддержке РФНФ, проект № 09-06-00527а.

«образование». Почему для нас такое различие актуально? Различая приведённые понятия, нам удастся построить исходный предикат содержания статьи и сделать достаточно прозрачным её понимание.

Как известно, образование имеет несколько значений. Образование как искусственно создаваемое пространство, обеспечивающее развитие, подготовку человека на протяжении всей жизни к продуктивному существованию в какой-либо социальной сфере или к смене сферы деятельности. При этом качество образования обуславливает качество развития государства, его культурных и человеческих ресурсов. Образование как процесс обучения, развития и воспитания человека, получающего образование, повышающего квалификацию или осуществляющего профессиональную переподготовку, имеет цель, содержание, средства, субъекты, средства измерения качества образования, средства управления им. Образование как результат образовательного процесса предполагает систему требований к выпускнику, соответствующих государственному образовательному стандарту, а также индивидуально-личностную рефлексию качеств и способностей к эффективной развивающейся деятельности, личностному росту.

Строя представление о парадигме высшего профессионального образования, определим, что есть парадигма и каковы её миссия и структура. Парадигмой науки называют систему ее исходных категорий, идей, положений, допущений и принципов научного мышления, позволяющую давать непротиворечивое объяснение изучаемым явлениям, выстраивать теории и методы, на основе которых реализуются исследования. У каждой науки есть свои парадигмы. Крупные научные открытия всегда связаны со сменой парадигм, кардинальным изменением представлений об объекте и предмете науки, созданием новых теорий, обоснованием новых понятий и их систем, исследовательских методов и процедур. Paradeigma: (para – подле, возле, против, почти, deigma – образец, пример, проба) в переводе с греческого означает: то, что возле образца, но как бы вопреки ему, причем почти то же, что образец, но все же нечто иное и самодостаточное, одним словом – первообразец [15, с. 98].

Под парадигмами Томас Кун подразумевает признанные

всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу. Согласно Куну, научная революция происходит тогда, когда учёные обнаруживают аномалии, которые невозможно объяснить при помощи универсально принятой парадигмы, в рамках которой до этого момента происходил научный прогресс. С точки зрения Куна, парадигму следует рассматривать не просто в качестве текущей теории, но в качестве целого мировоззрения, в котором она существует со всеми выводами, совершаемыми благодаря ей. Т. Кун выделяет три аспекта парадигмы: а) парадигма – это наиболее общая картина рационального устройства природы, мировоззрение; б) парадигма – это дисциплинарная матрица, характеризующая совокупностью убеждений, ценностей, технических средств и т. д., которые объединяют специалистов в данное научное сообщество; в) парадигма это общепризнанный образец, шаблон для решения задач-головоломок [15, с. 107].

Приведённые констатации о миссии парадигмы как средстве проблематизации и депроблематизации в науке и практике, как основании для создания и развития научного сообщества, как явлении, обладающем собственным развитием вплоть до полной замены другой парадигмой, позволяют сделать следующее содержательное утверждение.

Парадигма высшего профессионального образования создавалась посредством рефлексивной практики профессорско-преподавательского состава и посредством трансляции многообразных образцов организации образовательного процесса коллегам других вузов, будущим преподавателям своего вуза. Целостность и эффективность создаваемых в практике образцов многообразна и, как правило, не обеспечена средствами критериальной проверки их целостности и эффективности. (Можно вспомнить таких авторов образцов высшего профессионального образования, как И.А. Зязюн, А.А. Вербицкий, В.А. Кан-Калик.) Можно привести ряд примеров создания парадигмы высшего профессионального образования из отечественной истории вузов.

Парадигма высшего образования в истории России XVIII – XIX вв. начинается с проекта М.В. Ломоносова об основании Московского университета. В Указе от 12 января 1755 г. года впервые был сформулирован ряд важнейших положений,

например, отмечалась необходимость замены иностранных преподавателей «национальными людьми», чтения лекций на русском языке и обеспечения тесной связи теории с практикой в обучении. Позже этот принцип стал методологическим стержнем прогрессивных взглядов на обучение в отечественной высшей школе. Узловой проблемой учебно-воспитательного процесса на всех уровнях системы образования того времени была связь теории с практикой. К.Д. Ушинский создаёт программу для подготовки «чиновников на службу отечеству». По замыслу автора, чиновник должен нести особую ответственность перед обществом, а не только удовлетворять запросам государственного аппарата. Об этом свидетельствует предупреждение, что «... хозяйство не есть плод только человеческой деятельности, но производится совокупными силами человечества и природы, действующими по одному и тому же логическому закону соединения и разделения». К перечню научных дисциплин К.Д. Ушинский отнёс естественные науки (география, ботаника, зоология, геология и химия), историю народа и гражданское право. Важно отметить, что предложенная К.Д. Ушинским программа содержала два принципиальных положения о качестве и содержании подготовки «чиновников на службу отечеству»: обеспечить нравственную и юридическую ответственность перед обществом за свою профессиональную деятельность и посредством изучения естественных наук обеспечивать, говоря современным языком, экологический подход в ведении хозяйства [11, с. 56].

Содержание образования обсуждалось в середине XIX в. Профессор Московского университета Т.Н. Грановский, выступавший против реального образования, обосновывал свою позицию тем, что оно «открывало перед материализмом широкое поле воздействия на сознание обучаемых». Классическое образование предполагало посредством латыни, греческого, а также изучения живых языков, истории и литературы обеспечить основы нравственного, эстетического и рационального образования, что ассоциировалось с вечными духовными ценностями [2, с. 1–3].

В 60-е г. XIX в. проблематизируется лекционная форма обучения. Приоритет лекционной формы для преподавателей, не владеющих ораторским искусством или высокой научной подготовкой, превращал преподавателя, как правило, в

непререкаемый авторитет. Пересмотр схоластической формы лекции привел к тому, что на Бестужевских высших женских курсах в Петербурге, которые с 1878 г. возглавлял К.И. Бестужев-Рюмин [12, с. 68], вводится «предметная система обучения» и увеличен объём просеминарских (для младших курсов) и семинарских занятий (для старших курсов). Готовность к семинарам проверялась коллоквиумами. На курсах создаются семинарские библиотеки, где собирались фундаментальные труды и учебники, а также современная научная литература. Это было условием для самостоятельной работы.

Большое влияние на развитие отечественной высшей школы оказал Профессорский институт Дерптского университета (г. Тарту), среди выпускников которого были Н.И. Пирогов, М.С. Куторга, В.И. Даль и др. После двухгодичного Профессорского института выпускники выезжали на два года в Берлин или Париж. Цель такой стажировки состояла в изучении педагогического стиля общения преподавателей со студентами [3, с. 71–107].

В «Письмах из Гейдельберга» Н.И. Пирогов [8, с. 54] предлагал повысить уровень научной подготовки студентов и придать занятиям в вузе статус творческой деятельности. По его убеждению, центральное место в учебно-воспитательном процессе должно принадлежать педагогическому общению преподавателя и студента. Формами реализации такого общения, по мнению Пирогова, должны стать собеседования, дискуссии, в ходе которых студенты овладевают вопросо-задавательной процедурой, учатся выдвигать гипотезы, аргументировано отстаивать свою точку зрения. Научное образование, по мнению Н.И. Пирогова, должно обеспечить быстрое формирование навыков работы со специальной литературой, свободное компетентное её использование. Это являлось важнейшим условием формирования научного мышления будущего специалиста, раннего выявления его дара исследователя [8, с. 28–34].

Даже самый краткий исторический обзор развития парадигмы высшего профессионального образования России XVIII–XIX вв. свидетельствует о том, что в основе её развития лежало содержание образования, которое должно было обеспечивать развитие практики, вести её за собой, далее встал вопрос о методах и формах преподавания, обеспечивающих качество подготовки выпускников и требования к выпускнику.

При этом большую роль в развитии парадигмы высшего профессионального образования сыграл Профессорский институт при Дерптском университете, различение классического и реального среднего образования, обеспечивающего поступление в вуз. Университетское образование было доступно выпускникам классических гимназий, владеющими двумя мёртвыми и двумя живыми языками. Культура – язык, объединяющий человечество утверждал Павел Флоренский [13, с. 28], а В.П. Зинченко замечает: «...Язык объединяющий человечество, а не учёный мир, являющийся его меньшей частью» [4, с. 253]. Владение языками абитуриентами и выпускниками университета бесспорно является основой культурологической парадигмы университетского образования России. Ориентация высшего образования на подготовку «чиновников на службу отечеству», раннего определения дара исследователя у студента, введение форм и методов преподавания, обеспечивающих развитие творческого мышления студента, создавала предпосылки для культивирования антропологической парадигмы профессионального образования. При этом следует подчеркнуть, что содержание, формы, методы, взаимоотношения субъектов образовательного процесса выступали предметом внимания и разработки выдающихся деятелей и преподавателей университетов и вузов России. Вузовская парадигма зарождалась в недрах практики образовательного процесса. Носителями и создателями парадигмы высшего профессионального образования являлись выдающиеся учёные и мыслители России.

Современные исследователи активно обсуждают образовательную практику.

Е.В. Бондаревская отмечает необходимость перехода от идеологической основы парадигмы образования к культурологической. Так, по мнению С.А. Смирнова, в современной образовательной практике уже существуют и активно соревнуются друг с другом различные парадигмы, или типы образования. В целом можно выделить следующие три типа образования. Консервативно-просветительская парадигма образования основывается на конвейерном классическом типе обучения, с использованием классических традиций немецких и русских университетов, а также достижения советских вузов. Основной упор делается на лекционно-семинарские формы обучения и устный экзамен как на главную форму проверки

знаний. Либерально-рационалистическая парадигма образования основывается на западных традициях основных американских университетов. Характеризуется практической ориентацией обучения, технократизмом и прагматизмом. Использует разного рода проектные и исследовательские формы обучения, тестовые задания и формы контроля, информатизацию и компьютеризацию обучения. Гуманистически-личностная парадигма – это название условное – характеризуется прежде всего гуманистическим подходом в обучении, ориентацией на личность студента, на его культурное развитие, личностный и профессиональный рост, на построение таких форм и методов обучения, которые были бы лично значимы для студентов.

В реальной практике соседствуют и переплетаются друг с другом все три парадигмы образования. Специфика нынешних тенденций российского образования заключается в том, что в них наличествуют все три тенденции движения ко всем трем парадигмам, но доминирует первая парадигма [9, с. 6].

Педагогика высшей школы как самостоятельная дисциплина, по мнению С.Д. Смирнова, сложилась в системе институтов и факультетов повышения квалификации преподавателей вузов. Одна из первых программ для слушателей ФПК и аспирантов по курсу «Основы педагогики и психологии высшей школы» была подготовлена под руководством А.В. Петровского в 1981 г. в Московском университете на кафедре педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе. Ещё раньше были изданы учебные пособия С.И. Зиновьева «Учебный процесс в советской высшей школе» (М., 1968), «Основы вузовской педагогики» под ред. Н.В. Кузьминой (Л., 1972); С.И. Архангельского «Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы» (М., 1980), В.П. Беспалько «Некоторые вопросы высшего образования» (Рига, 1972), Р.А. Низамова «Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов» (Казань, 1975) и многие другие содержательные публикации по отдельным разделам педагогики высшей школы [10, с. 4]. Педагогика высшей школы существовала достаточно обособленно в образовательном процессе вуза, преподаватели обращались к ней в системе повышения квалификации или в ходе самообразования. Парадигма педагогики высшей школы не являлась средством совершенствования профессиональной деятельности

преподавателей вузов. Предлагаемую парадигму невозможно применить для критериального анализа, проблематизации и перепроектирования профессиональной деятельности. При этом качество подготовки специалистов характеризовалось неготовностью выпускников к самостоятельному решению профессиональных практических задач и творческой деятельности на своих рабочих местах; отсутствием навыков непрерывного самообразования в условиях информационного взрыва, быстро меняющихся технологий. Выпускники не имели социально-психологических знаний, необходимых для работы в коллективе и с коллективом, не обладали экологическим мышлением, умениями пользоваться новыми информационными технологиями. Особую тревогу вызывала недостаточная гуманитарная подготовка, которая приводила к засилью технократического мышления. Эти недостатки были свойственны не всем выпускникам вузов, но масштабы этого явления достаточно велики и они определяли состояние высшего образования в целом [10, с. 28].

В связи с этим академик Б.Т. Лихачёв отмечает: «...В собственно научной, педагогической и примыкающей к педагогике среде учёных произвол и субъективизм носят дремучий характер, поскольку подкрепляются псевдонаучными, доморощенными, амбициозными соображениями, доводами и аргументами» [7, с. 15–16]. Далее цитируемый автор приводит ряд важных причин. Это – сложность главных педагогических категорий, отсутствие исследований, в которых педагогические понятия были бы представлены как абстрактная всеобщность в чистом виде, а затем в их взаимодействии и взаимосвязи с категориями смежных наук. В решении этой проблемы сама педагогика топчется на месте. Другая причина научно-методологической слабости педагогики состоит в отсутствии серьёзного профессионально-педагогического образования.

С точки зрения общенаучных проблем педагогики она относится к наукам «слабой гносеологической версии», так как не пользуется в полной мере аксиоматическим подходом и количественными методами представления информации [6, с. 404].

В.П. Кохановский отмечает, что к числу отличительных черт педагогики относится решающее значение ценностных компонентов и познания жизненных явлений в их культурном значении.

М. Вебер отмечает также ещё одну важную особенность педагогического знания, заключающуюся в определяющей роли причинного объяснения явлений и процессов по сравнению с законом [1, с. 374]. М. Вебер исходит из того, что в методологии социальной науки значение законов – не цель, а средство исследования, которое облегчает сведение культурных явлений к их конкретным причинам. Поэтому знание законов в этой сфере применимо настолько, насколько оно существенно способствует познанию индивидуальных связей. При этом Вебер фиксирует следующую зависимость: «Чем более общи, т. е. абстрактны законы, тем менее они применимы для каузального сведения индивидуальных явлений, а тем самым косвенны для понимания значения культурных процессов» [1, с. 617].

М. Вебер также отмечает своеобразие теоретических понятий и методов в познании педагогической и культурной действительности, однако не отвергает необходимости логико-методологических средств для социального познания. [1, с. 383]. Практика преподавательской деятельности в вузе подтверждает приведенные положения М. Вебера. Преподаватель вуза нуждается в таком теоретическом представлении, которое может достаточно продуктивно обеспечить понимание причин не эффективной или весьма успешной профессиональной деятельности и предложить основания для их совершенствования. Парадигма педагогики высшей школы сегодня находится в состоянии невостребованности практиками, в состоянии дефицита эффективных теоретических средств.

Различая понятия «педагогика высшей школы» и «парадигма высшего профессионального образования», мы можем утверждать, что педагогика высшей школы создаёт свою парадигму весьма медленно и не эффективно с точки зрения её средственности, способности обслуживать и развивать профессиональную деятельность преподавателей вузов, обеспечивать их положительное самоопределение к предлагаемым средствам. Парадигма высшего профессионального образования, создаваемая и развиваемая посредством рефлексии практической деятельности учёных-преподавателей, нуждается сегодня в кардинальной смене, во-первых, по ценностным основаниям: идеологические, технократические ценности необходимо заменить культуро-антропологическими. Такая смена обусловит переход от

прагматического, просветительского характера образования в высшей школе к реализации ценности человека культуры, живущего по её нормам и готового развивать себя и культуру.

Почему сегодня назрела необходимость смены парадигмы высшего профессионального образования и какой ей быть? На эти вопросы дают ответы разные авторы. С.А. Смирнов пишет: «Мировое образование испытывает в настоящее время ряд инновационных сдвигов, которые воплощаются в усилении следующих процессов:

- диверсификация образования, связанная с изменением содержания образования, обусловленного вызовами времени, переориентацией, сменой ценностей, переходом экономик к практико-ориентированным, человеко-ориентированным моделям и выработка в связи с этим передовых образовательных технологий нового поколения;

- демократизация, все большая открытость мирового образования, доступность, расширение границ, становление открытого образования;

- глобализация, увязывание образовательных систем в единые мировые образовательные сети, преодоление политических, административных, национальных, расовых, конфессиональных границ в образовании;

- регионализация, все большее выделение специфики в рамках мировой сети различных моделей образования, связанных со спецификой развития того или иного региона;

- наряду с этим наметилась тенденция к поляризации социальных групп, фрагментации образования, введению ценза в образовании, складыванию образовательных каст и сословий, образовательных укладов.

В силу вышеназванных факторов образование теряет привычные модели трансляции знаний и образцов и вынуждено искать новые. В такой ситуации разрыва наступает то, что называется образовательным кризисом, т.е. поиском новой парадигмы образования. В современной ситуации каналы трансляции культурных норм засоряются, работают мало эффективно» [9, с. 6]. Мы разделяем позицию автора, так как названные процессы в той или иной мере характерны для любого вуза. Многообразие новых специальностей и направлений базируется на разработке нового и многообразного содержания образования, поиске новых средств организации учебной

деятельности студентов. Воспользоваться тенденцией демократизации и глобализации образования сегодня могут студенты, владеющие иностранными языками. Это выпускники, как правило, специальных школ или других специальных учебных заведений, обеспечивающих свободное владение иностранным языком. Если говорить о выпускниках массовой школы и особенно сельских школ, где иногда некому преподавать иностранный язык, реализовать возможность обучения или стажировки за рубежом практически невозможно. Регионализация образования только вступает на путь поиска эффективных связей с региональными службами, которые, в свою очередь, еще достаточно скромно представляют пути реализации вузовского потенциала в регионе, муниципалитете. Современный образовательный уклад обеспечивает студента знаниями про культуру и не направлено на то, чтобы сделать его человеком культуры. Бесспорно, что современная система преподавания и контроля результатов учебной деятельности, оценка академической успешности студентов находятся вне поля актуального внимания преподавательского корпуса (мы не говорим профессионального сообщества, т.к. таковое, как правило, отсутствует).

Какая парадигма высшего профессионального образования сегодня актуальна? Ключевым концептуальным положением такой парадигмы будет утверждение, что высшее профессиональное образование призвано готовить «Человека культуры» т. е. осуществлять практику автопоэзиса, иными словами, возделывания в себе культурных качеств, опираясь на собственную деятельность.

В своем образовании человек опирается прежде всего на свои руки и ноги, на свою голову, на свою чистую антропологию. Образованный – значит выстраивающий свою антропологию, прежде всего тот, кто самоопределяется в культуре с помощью разных культурных практик (в том числе и практик инженерии, проектирования, дизайна, программирования и проч., т.е. тех практик, которые отвечают именно за воспроизводство культуры, за ее собственное осуществление и воплощение). В настоящее время в силу распространения Всемирной паутины и сетевого принципа устройства мира знаний и в целом мира культуры (ее архива-библиотеки), проблема образования становится не просто актуальной. Образованный – значит тот, кто становится

транспрофессионалом и сетевиком-навигатором. Он обучается добывать не просто знания. Он проторяет себе свой путь, выстраивает свою собственную траекторию своего образовательного Пути. Его образование принципиально открыто и безгранично [9, с. 9].

Список литературы

1. Вебер М. Избранные произведения. М., 1996.
2. Грановский Т.Н. Ослабление классического образования в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены // Московские Ведомости. 1860.
3. Деген Е. Воспоминания дерптского студента // Мир Божий. 1902. Март.
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.
5. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. М., 1998.
6. Кохановский В.П. Философия и методология науки. М., 1999.
7. Лихачёв Б.Д. Методологические основы педагогики. Самара, 1998.
8. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1953.
9. Смирнов С.А. Сущность и смысл социально-гуманитарного образования // <http://www.countries.ru/library/methoda/paradygm.htm>
10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений М., 2003.
11. Ушинский К.Д. О камеральном образовании. Речь, произнесённая в торжественном собрании Ярославского демидовского лицея, 18 сентября 1848 г. М., 1848.
12. Федосова Э.П. Бестужевские курсы – первый женский университет в России (1878–1919). М., 1980.
13. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. Ч. 1, т. 1. М., 1906.
14. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997.
15. Kuhn T.S. The Structure of Scientific Revolutions, Chicago, 1962; М., 1975.

Reference

1. Weber M. Selected Works. Msc, 1996.
2. Granovski T.N. Stackening of Classical Education in Gymnasiums and The Inevitable Aftermath of This Change // Moscow Bulletin. 1860.
3. Degen E. The Derpth's Student Memoirs // “God’s World”.

1902. March.
4. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. A Person Developing. Msc, 1994.
 5. Cassirer E. Selected Works. An Essay on Man . Msc, 1998.
 6. Kohanovski V.P. Philosophy and Methodology of Science. Msc, 1999.
 7. Lihachev B.D. Methodologic Foundations of Pedagogics. Samara, 1998.
 8. Pirogov N.I. Selected Pedagogic Works. Msc, 1953.
 9. Smirnova S.A. The Essence and Meaning of Sociologic Humanitarian Education // <http://www.countries.ru/library/methoda/paradygm.htm>
 10. Smirnov S.D. The Pedagogics and Psychology of Higher Education: From Practice to Person: Study-guide for students of pedagogic institutes. Msc, 2003.
 11. Ushinski K.D. On The Cameral Education. The Speech Announced At The Grand Meeting of Yaroslavl Demidovski Lycée, Sept., 18 1848. Msc, 1848.
 12. Fedosova E.P. Bestuzhev's School – the First Feminine University in Russia (1878–1919). Msc, 1980.
 13. Florenski P.A. At The Watershed of Thought. Part 1, V. 1. Msc, 1906.
 14. Heidegger M. Being and Time. Msc, 1997.
 15. Kuhn T.S. The Structure of Scientific Revolutions, Chicago, 1962; M., 1975.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Комогорцева Ирина Федоровна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии Тверского государственного университета (170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33). irvphaz@rambler.ru

Komogortseva Irina Fedorovna, Ph.D. in Pedagogics, Professor of The Department of Pedagogics, Social Psychology and Social Work of Tver State University