

УДК 165.12

Майкова В.П.

Московский государственный индустриальный университет
(Сергиево-Посадский филиал)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПАРАДИГМЫ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

V. Maikova

Moscow State Industrial University (Sergiev Posad branch)

EDUCATIONAL PARADIGM OF POSTINDUSTRIAL SOCIETY

Аннотация. В работе рассматривается проблема формирования новых образовательных парадигм постиндустриального общества во взаимосвязи таких философских категорий, как теория научного познания, онтология, методология, педагогика, антропология. Раскрываются аспекты постижения бытия человеком, а также способы и уровни отражения и освоения человеком действительности. Показана универсальная образовательная парадигма, выражающая общий принцип движения как формы бытия материи, которое реализуется как процесс смены дискретности и континуальности в развитии тех или иных предметов и явлений.

Ключевые слова: бытие, парадигма, холистический подход к образованию, постиндустриальное общество, целостность, природа.

Abstract. The article touches upon the problem of the formation of the new educational paradigms in the post-industrial society in its correlation with such philosophical categories as the theory of scientific knowledge, the ontology, the methodology, the pedagogy, the anthropology. The author reveals some aspects of the comprehension of life as well as the ways and the levels of reflection and human exploration of reality. The universal educational paradigm expressing the general principle of movement as the form of existence of matter which is realized as a process of changing discrete and continual development of certain objects and phenomena is shown.

Key words: existence, paradigm, holistic approach to education, post-industrial society, integrity, nature.

Мы живём в период глобального религиозно-мировоззренческого и научно-философского синтеза, становимся свидетелями процесса интенсивной интеграции научных дисциплин; формируются новые междисциплинарные предметные области, исследуются пограничные области человеческого знания.

В это бурное время школа, переживающая серьёзный кризис, занята лихорадочными поисками своего “нового лица”, ей приходится коренным образом пересматривать свои педагогические приоритеты, переоценивать дидактические ценности, разрабатывать принципиально новые методы обучения и воспитания, активно экспериментировать.

Кризис современного образования можно назвать *кризисом разнообразности* [3, 112]. В связи с этим можно говорить о появлении новых образовательных парадигм, направлений, новейших аспектов педагогического дискурса.

Настоящая образовательная ситуация требует выработки интегрального подхода к обоснованию образовательных целей, что находится в центре внимания многих исследователей. А.И. Субетто [6, 39] утверждает, что школа как социальный институт, социальная среда и культура должна создавать условия для адекватного раскрытия личности, развития склонностей и способностей молодёжи, планировать социальный заказ на духовный уровень нации, на качество молодого поколения, чтобы максимально приблизиться к реальной исторической потребности, которая бы обеспечила государству опережающее развитие и выживание.

При этом, если человек со своими врождёнными и приобретёнными способностями, психосоматическим фенотипом, конституцией сможет выбрать такой социальный маршрут, такое образовательное учреждение, такую профессию, чтобы они соответствовали его призванию, его глубинной аксиологии, тогда духовная удовлетворённость, опережая соматический аспект, будет выступать фактором, способствующим активной, продолжительной и здоровой жизни [7].

Общепризнанно, что на протяжении многих десятилетий, если не столетий, школа делала что-то не то, когда, как считает Ш.А. Амонашвили, «личность ребёнка стала понятием чуждым для «педагогической теории и практики», когда «всё было направлено на то, чтобы формировать у школьников знания, но даже сверхсовременные знания, как бы прочно ни были они усвоены, сами по себе не рожают личность, не формируют у школьников систему отношений и убеждений» [1, 153].

И.С. Кон пишет, что во всех странах социологи и экономисты констатируют недостаточную социальную эффективность и формальность технического обучения [4, 476].

Концептуально любая система образования строится на основе двух аспектов – цели образования и путей её достижения. Если целью образования считать воспитание гармоничной личности, то это даёт возможность анализировать две проблемы: проблему определения гармоничного состояния личности, и проблему формирования этого состояния.

Гармония с широкой философской и психологической точки зрения – это прежде всего целостность, то есть синтез всех психофизиологических составляющих человека, единство физического и психического, состояние, которое объединяет мысли и действия их носителей, а также интегрирует в себе все многочисленные дихотомии нашего существования, такие, как моральное и фактологическое, аффект и интеллект, чувства и мысли, внутреннее и внешнее, индивидуально-личностное и социально-историческое.

Гармонию можно понимать не только как цель динамики (онто- и филогенетической эволюции), но и статики (системы) человека.

Если полагать человека системным образованием, то в отношении системы можно, опираясь на представления Б.Ф. Ломова [5, 213], сказать, что система – это объект с таким набором элементов, функций и связей, которые актуализируются ради одной цели, полагающейся перед системой как целостным образованием. Поэтому гармония как принцип целостности является той категорией (понятием, состоянием), которое в наиболее обобщённом виде выражает не только цель, но условие, а также истоки любого существования.

Состояние гармонии человека как некоего целостного обнаруживается в пределах такого явления, которое, во-первых, служит системоформирующим фактором для человека как целостной системы и, во-вторых, выполняет роль главного регулятора нашего поведения.

Развитие человека естественным образом идёт от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего. Данная эволюционная парадигма универсальна, ибо она выражает общий принцип движения как формы бытия материи, которое реализуется как процесс смены дискретности и непрерывности в развитии тех или иных предметов и явлений.

Так, говоря о поведении, можно сказать, что оно представляет собой диалектический процесс взаимного обращения дифференциации и интеграции, ведущих к некоей ступени *метаинтеграции*.

Существует, как полагает Ю.А. Урманцев [8, 91], три типа постижения бытия человеком: чувственный, рациональный и медитативный. Подобным же образом, исходя из философского принципа единства и голографичности мира, можно говорить о трёх (методологически изоморфных трём рассмотренным выше типам мышления) его аспектах:

1) полевом, энергетическом (так как поле, не имеющее массы покоя, есть движение в

чистом виде, а само это движение – это мера энергии);

2) вещественном, структурно-информационном;

3) интегральном, духовно-живом, который парадоксальным образом объединяет два представленных выше полярных аспекта, способных переходить друг во друга: вещественное образование (элементарная частица) при движении со скоростью света трансформируется в поле, волну, а само это вещество есть, по образному выражению А. Эйнштейна, «сконденсированное поле».

Таким образом, существуют три способа или уровня отражения и освоения человеком действительности:

1) конкретно-чувственный, эмоционально-образный, «открытый»;

2) абстрактно-логический, теоретический, «закрытый»;

3) парадоксально-медитативный, сочетающий две полярные стратегии отражения и освоения действительности – художественную и мыслительную. Здесь человек предстаёт гармоничной личностью, характеризующейся балансом противоположностей, а отсюда – колоссальной мощью, ибо, как отмечает П. Вайнцвайг [2, 121], гармония, как баланс противоположностей, несёт в себе огромное напряжение, а поэтому и колоссальную мощь.

Первый уровень постижения бытия есть уровень художественного мирозерцания, свойственного не только художникам и детям, но и дикарям. С позиции данного уровня мир постигается и осваивается многозначно и симультанно, как некое конкретно-чувственное, континуально-полевое целое, отражается прямо, непосредственно, метафорически, наивно, упрощённо и многозначно, в духе полного доверия и открытости, с позиции «здесь и теперь», динамически, континуально-непрерывным образом, религиозно-мифологически, сакрально-ритуальным способом, в русле всеобъемлющей «космической симпатии» древнегреческих философов, эмпатически, когда человек сливается со средой своего существования, а субъект

и объект познания приводятся к единству, обнаруживая принцип альтруизма – идеологию приспособления к миру посредством изменения самого себя. С позиции такого чувственно-художественного восприятия мира вся жизнь человека сакрализуется, утрачивается принципиальное различие между поступками и ритуальными действиями, а мир представляется в виде некой сверхценной сущности.

Второй уровень постижения бытия – уровень мыслительно-рационального миропонимания, свойственный учёному, взрослому человеку, нашему современнику и характеризующийся рационально-прагматическим, опосредованным, инструментально-манипуляционным, однозначным подходом к рассмотрению феноменов действительности. С позиции данного уровня мир отражается и осваивается дискретно-множественным, дискурсивно-концептуальным, схематичным, мертвенным образом, как некое дискретно-вещественное множество, отражается не прямо, опосредованно, сложно, в духе скептической рефлексии, закрытости, статичности, научно-теоретически, банально-обыденным образом, в русле атомизированного, дробящего всё на отдельные элементы анализа, что позволяет человеку выделиться из среды своего существования и кристаллизоваться в изолированную, личностно-индивидуальную сущность, разводящую субъект и объект познания по полюсам, отражающую мир принципиально биполярно-антиномическим способом, обнаруживая принцип эгоизма и возможность приспособляться к среде путём её изменения, путём волеизъявления как способности совершать выбор во множественно-дискретном мире, который предстаёт в виде схематичного набора онтологических сущностей, приведённых к выхолощенно-абстрактным формам, познаваемым принципиально опосредованно.

Третий уровень постижения бытия представляет собой парадоксальное единство первых двух уровней, когда мир оказывается столь же многозадачным, сколь и многозначным, столь же чувственно выражаемым,

сколь и умопостигаемым, столь же единым, сколь и множественным, как абстрактным, так и конкретным, одинаково реальным и нереальным (иллюзорным). Словом, здесь мир воспринимается и осваивается парадоксальным образом в духе творческого, просветлённо-эвристического миропонимания.

Философский принцип единства мира позволяет нам заключить, что, подобно тому, как развитие Вселенной идёт от полевого плана (микромира) к вещественному плану (макромиру), а от него – к их синтезу и выходу в область парадоксально-интегрального бытия (жизни) как единства энтропийной и неэнтропийной тенденций развития Вселенной, так и развитие человека проходит от чувственных форм познания к рациональной, а от неё – к медитативным формам постижения мира и его освоения.

Сегодня школа пока ещё в большей мере опирается на развитие аналитично-дискурсивного миропонимания, хотя и признаётся факт некоторой недооценки значения эмоционально-образных механизмов в процессе обучения.

Холистический подход к образованию идёт вне любого определённого метода обучения. Это, скорее, философская проблема, относящаяся к мировоззрению, вопросам развития человека, знания и педагогике. Мы можем сказать, что та или некоторая другая модель образования воплощает определённые свойства и качества холистического об-

разования, но любая из них является только частью «целостного образования».

Можно утверждать, что холистическое образование – важнейшая часть общих культурных изменений, происходящего в настоящее время. Новые взгляды на здоровье и лечение, духовность, политику, бизнес и экономику, сельское хозяйство и даже искусства тесно связаны с новыми подходами в обучении детей для их дальнейшего успешного вступления в новое изменяющееся общество.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 145-176.
2. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. М.: Прогресс, 1990. 192 с.
3. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М.: Московская академия развития образования, 1996. 545 с.
4. Кон И.С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования // Человек в системе наук. М.: Наука, 1989. С. 471-483.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 456 с.
6. Субетто А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга первая. Тольятти: Фонд «Образование для развития», 1999. 208 с.
7. Субетто А.И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/avtr/00/0008-00.htm> (дата обращения: 27.05.2011).
8. Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. 1993. № 4. С. 89-105.