

УДК 378(477)(09)

Гончарова Е. П.*

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ

В статье рассматриваются актуальные вопросы методологического осмысления высшего образования: доказывается необходимость философского анализа образовательных систем; обозначаются проблемы современного образования в контексте запросов социума; рассматриваются научные подходы – социологический и аксиологический – к решению проблем современного образования; выявляется понятие образованности в методологическом аспекте; формулируется современный философский взгляд на содержание образования; дается широкий обзор научной литературы по вопросам философско-методологического видения общей педагогики.

Ключевые слова: высшее образование, философия образования, образовательная парадигма, социологический подход, аксиологический подход, индивидуальная детерминация, самореализация.

На рубеже веков на территории постсоветского пространства активизировался интерес к взаимодействию образования и философии. Причин тому, на наш взгляд, несколько, но главными можно назвать следующие:

- 1) беспокойство научно-педагогического сообщества по поводу «потерянности» человека в условиях постиндустриальной социальной экспансии;
- 2) процесс смены образовательных парадигм от традиционной «знаниевой» к инновационной личностно ориентированной.

В результате в образовательных системах возникла противоречивая ситуация, когда:

- происходит наращивание технического и информационного потенциала образования, с одной стороны, и снижается качество профессиональной подготовки в угоду сокращения сроков обучения и скорейших «поставок» специалистов на рынок труда;
- возникает потребность социума в специалистах, способных в кратчайшие сроки войти в профессиональную деятельность и выдавать результат, с одной стороны, и происходит потеря фундаментальности образования, несостоятельность прикладного характера образовательного процесса, что влечет за собой неумение профессионала мыслить, анализировать, синтезировать информацию, применять свои знания на практике;
- возрастает необходимость в специалистах, работающих по принципу «образование через всю жизнь», с одной стороны, и констатируется рассогласованность этапов довузовского, вузовского и послевузовского образования;
- актуализируется востребованность в гуманитаризации и гуманизации образования, с одной стороны, и фиксируется недостаток в духовно-нравственном наполнении образовательного процесса.

Обозначенные противоречия порождают проблему обновления содержания высшего образования (как системообразующего в цепочке довузовского, вузовского и послевузовского этапов), осмысление которой следует начать с философско-методологического уровня.

Актуальность проблемы подтверждает тот факт, что в 2005 г. в рамках работы IV Российского философского конгресса «Философия и будущее цивилизации» впервые была организована секция «Философия образования», поскольку по этой тематике было получено наибольшее количество тезисов – 150. Результаты работы секции наглядно продемонстрировали констатацию неблагоприятной ситуации в области образования, ведущей к дегуманизации образовательного института и, как следствие, могущей привести к социальной катастрофе.

* © Гончарова Е. П., 2013

Российская академия образования с 1995 г. начала выпускать серию сборников научных трудов «Новые ценности образования» (ответственный редактор Н.Б. Крылова), в которых обсуждаются новые подходы к целеполаганию образовательного процесса. В конце 90-х г.г. при Новосибирском государственном педагогическом университете создается журнал «Философия образования» (ответственный редактор Н.Наливайко), на страницах которого ведется дискуссия как со стороны теоретиков образования, так и со стороны педагогов-практиков.

Обобщая работы в области философии образования, можно выделить два наиболее употребимых научных подхода: *социологический и аксиологический*.

Социологический подход (Б.Гершунский, Э.Гусинский, Ю.Турчанинова, П.Щедровицкий и др.) предполагает поиск оптимальной модели взаимодействия человека и общества при условии взаимного развития и обогащения.

Современный социально-психологический взгляд на проблему [1] различает культуры по критерию, определяющему приоритет в обществе либо индивидуальной самореализации, либо обязательств коллективной солидарности. Культура индивидуализма характерна для индустриального социума, который отдает предпочтение индивидуальному благополучию и самостоятельности человека в ущерб социальной идентификации. Культуре индивидуализма свойственны социальная подвижность, материальное изобилие, активное воздействие средств массовой коммуникации, урбанизм.

Коллективизм более ценен в странах третьего мира, где высший приоритет люди отдают благополучию своих групп – клановых, общинных и т.д. Культура коллективизма, традиционно распространенная в государствах, где люди постоянно сталкиваются со всеобщими бедствиями, считает приоритетной социальную солидарность человека, его лояльность по отношению к окружающим, отсутствие конфронтации и тяготение к стереотипам.

Очевидно, что каждая культура имеет свои преимущества и недостатки, однако индивидуалистская культура склонна объяснять поведение людей их индивидуальными особенностями, тогда как коллективистской культуре свойственна стереотипизация человека. Каждая из этих культур имеет свои приоритеты в образовательной системе.

Рассматривая образование как механизм социального развития, исследователи видят в нем сочетание двух культур – культуры полезности и культуры достоинства [2]. В тоталитарных культурах полезности образование ориентировано на усредненные программы обучения, на социальный заказ делать растущего человека таким, как все. В культурах достоинства, главная установка которых «жить, а не выживать», образовательная система готовит ученика к решению не только типовых, но и нестандартных жизненных задач. Вся сложность ситуации в разумном сочетании национальных стандартов и поиска условий, которые помогут каждому человеку найти себя. Путь к культуре достоинства, «поддерживающей индивидуальность человека и тем самым обладающей широким резервом нестандартных социальных действий в периоды различных исторических поворотов и драм» [2, с. 208], является единственно правильным на пороге нового тысячелетия.

Очевидно, культуре коллективизма более подходит педагогика коллектива, педагогика личности (понимая «личность» как социальный аспект индивидуальности человека), и, наоборот, культуре индивидуализма в большей степени соответствует педагогика индивидуальности. В современных социокультурных условиях принцип индивидуализма уходит от негативной однозначности и получает иное осмысление, означая направленность на индивидуальное развитие обучаемого как на цель и на общечеловеческие ценности как основные координаты современного образования.

Ученые, исследующие вопросы образования, еще в 80-е г.г. прошлого столетия констатировали тот факт, что актуальным социологическим подходом следует считать отказ от противопоставления индивидуализма коллективизму; что человек, принимая ценность собственной независимости и свободы, должен признавать и ценность самого сообщества, в котором живет.

Вопросы философского осмысления интеграции в образовательной системе индивидуального и социального остаются актуальными и сегодня. В западноевропейском направлении философской мысли утверждается, что образование есть почва для адаптации человека в социуме. В этой ситуации возникает противоречие между воспитанием и социализацией человека, что порождает главную проблему в философии образования. Эта проблема имеет две детерминации образования: *внешнюю* (социальную) и *внутреннюю* (индивидуальную) [3].

Индивидуальная детерминация образовательной системы связана, по мнению П.Щедровицкого, со способностью человека строить самого себя, постоянно задавать себе вопрос о собственной сущности [4]. Ученый акцентирует внимание на способности забывать, освобождаться от устаревших знаний, когда говорит о направленности усилий педагогической науки не на приобретение знаний, умений и навыков (что в настоящее время перестало быть проблемой), а на поиски быстрого избавления человека от того, что он умеет и знает. Важнейшую задачу современной педагогики ученый видит в том, чтобы «сделать шаг от индивидуально-ориентированной педагогики (педагогики материального образования, опирающейся на процессы подготовки кадров), к индивидуально-ориентированной педагогике, создающей историю данной индивидуальности и прекращающей трактовать человека как крепостного одного мира» [4, с. 124].

Философско-методологические исследования в области педагогики (начиная с П.Щедровицкого), осуществляемые такими учеными, как О.Анисимов, Ю.Громыко и др., приводят к выводу о том, что будущее в образовании зависит не только и не столько от количества знаний, сколько от уровня индивидуальной культуры, от способности человека ориентироваться в нестандартных ситуациях: «Образованность в ее современном понимании предполагает методологически гибкий, проектно-ориентированный интеллект, способность личности к коммуникации позитивного типа, сформированную установку на социальную ответственность» [5, с. 141].

О.Анисимов, констатируя отсутствие операциональных концепций рефлексии в индивидуальной деятельности, обращает внимание на стремление к *адекватности* человека как социуму, так и своим потребностям и целям, что может быть достигнуто через самоопределение, рефлексивное, целевое и ценностное проектирование [6]. Подчеркнем тезис О.Анисимова о важности процесса соотнесения индивидуально приемлемого изменения ученика и социально необходимой его трансформации, причем такой процесс зависит не от оппозиции «ученик – учитель», а от способа существования обучающего во взаимодействии с обучаемым. «Обучение нельзя сводить ни только к социальному, ни только к индивидуальному процессу; однако в любой образовательной ситуации человек целенаправленно или ценностно-направленно изменяет себя или изменяется под воздействием извне, являясь творцом себя, своей индивидуальности не вне, а в логике учебной деятельности» [6, с. 13].

Исследуя вопросы интеграции индивидуальной и социальной детерминации образования, Б.С. Гершунский идет по пути пересечения этих позиций в точке толерантности человека и отмечает, что «**воспитание толерантности средствами образования** является важнейшей, по существу, – **безальтернативной стратегической задачей** (выделено автором – Е.Г.), стоящей пред любой страной и цивилизацией в целом, если человечество намерено и впредь руководствоваться в своем развитии идеалами свободы и демократии, соблюдения прав и свобод человека и гражданина» [7, с.572].

Согласно Декларации принципов терпимости, толерантность – это принятие, уважение и правильное понимание «всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности» [8, с.7]. Толерантности способствуют знания; свобода мысли, совести, убеждений; общение и открытость. И далее в Декларации принципов терпимости записано: «Толерантность – это единство в многообразии... Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Это прежде всего активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека» [8, с. 7].

Разделяя точку зрения Б.Гершунского о том, что толерантность есть гарантия выживания и прогрессивного развития цивилизации, перечислим обозначенные ученым задачи образования, ведущие к намеченной цели:

- стимулирование толерантного поведения участников образовательного процесса;
- развитие человеческих контактов на всех уровнях с центрированием активных форм взаимовыгодного сотрудничества;
- развитие и совершенствование универсальных форм человеческого общения; признание универсальных образовательных идеалов и ценностей;
- формирование единого мирового образовательного пространства;
- диалог ментальностей и культур, «притирка» несовпадающих во всех деталях мировоззренческих приоритетов; их конвергенция, в результате чего происходит их взаимообогащение, приобретение системой жизненных приоритетов новых качеств, не сводимых к простой механической сумме [7].

В контексте индивидуального и социального в образовании интересна точка зрения Я.Коломинского, который, исследуя взаимоотношения учащихся в малых группах, подчеркивает, что их индивидуальное развитие происходит в социальной среде, однако человек «погружается» в общество через микросреду (семья, ближайшее окружение), а также через общение со сверстниками, педагогами и т.д. При этом следует различать две стороны социальной ситуации: объективную – взаимосвязь учащегося с окружающими людьми и субъективную – отражение этих контактов, их осознание и переживание. Опираясь на тезис Д.Эльконина о том, что среда есть не условие развития, а источник [9], Я.Коломинский конкретизирует, что этим источником является для человека «социальная наследственность» [10]. Если среда является источником развития, то человек обретает социальную наследственность в этой среде и его социализация детерминирована ею.

Аксиологический аспект образования трактуется многими исследователями сквозь призму педагогической самореализации человека.

В образовательных системах на протяжении не одного столетия последовательно подтверждается мудрое изречение древнего философа: «Велик тот учитель, который исполняет делом, чему учит» [11, с. 205]. Заметим, что постоянная творческая самореализация педагога не только создает атмосферу уважения и «притяжения» к себе со стороны ученика, но и способствует развитию специфических чувственных состояний, накоплению так называемой *эмоциональной памяти* [12].

Ценностная составляющая педагогической деятельности базируется на системе ориентаций, приемов самосовершенствования, способов свободного выбора ответственных решений, обеспечивающих самореализацию в деятельности, а также удовлетворенность ею, или на совокупности того, что можно назвать профессиональным бытием педагога. Если принять во внимание, что «педагогическое творчество можно рассматривать как обязательный атрибут педагогического труда и средство развертывания общественного прогресса, формирования мира человека и его саморазвития» [13, с. 6], то правомочно, на наш взгляд, рассматривать образование в целом как общественно значимое благо, как социальную ценность.

Аксиологическое наполнение высшего образования тесно связано с самосовершенствованием обучаемого – будущего профессионала и полноценного члена общества: «Достаточно пронизательная бдительность внимания и чтения самого себя – это редкое состояние человека. Обычно царит «досознательное»... Собственно «сознательная» и самоуправляющаяся личность есть редкое и труднодостижимое состояние» [14, с. 255]. Если рассмотреть ценностно-иерархическую шкалу трех основных областей человеческой жизнедеятельности, принадлежащую В.С. Соловьеву, – *духовной, интеллектуальной, социальной* – то можно утверждать, что эти области человеческого существования одновременно являются и ценностями высшей школы. Поскольку самым трудным в жизни человека является выбор своего пути, высший ценностный смысл пребывания обучаемого в образовательной системе – максимальное развитие спосо-

бностей и воспитанность, которые проявляются в поведении и деятельности. Задача высшего образования в том, чтобы через развитие индивидуально-творческого потенциала обучаемого развить в нем способности изменять, преобразовывать окружающий мир, совершенствовать условия жизни.

По мнению Э.Фромма, если человек не может соединить себя с миром в акте творчества, то, неизбежно рождается побуждение к устранению и разрушению мира, т.е. творчество или разрушение – это альтернативные формы реакции человека на определённую ситуацию. Развивая эту мысль, ряд исследователей (Б.Г. Ананьев и др.) подчёркивает, что творчество есть «мерило» индивидуальности человека, способ его существования.

В работах современных исследователей философии образования ([3; 15; 16] и др.) аксиологическим стержнем проходят вопросы гуманистической направленности современной системы обучения. Гуманизм современной философии образования направлен на понимание человека как уникальной целостности, на принятие и развитие его индивидуальных природных задатков, ведущие к самоутверждению и самосовершенствованию.

Наши исследования в области творческой индивидуальности обучаемого показали, что творчество является неотъемлемой частью индивидуальности человека, оно стимулирует её сохранность и развитие. Но, поскольку любое действие человека может быть направлено как на благо, так и на негатив, считаем продуктивным рассматривать индивидуальность сквозь призму этической сферы, которая направляет становление остальных семи сфер: мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной, волевой, сферы саморегуляции, предметно-практической и экзистенциальной [17].

Ценность гуманистического прочтения категории «творческая индивидуальность» применительно к подготовке выпускника вуза считаем правомерным и актуальным в целях усиления внимания к таким запросам общества, как:

- актуализация творческого аспекта индивидуальности (как обучаемого, так и обучающего) в современной системе образования;
- возрастание социальной значимости творческого потенциала выпускника вуза – будущего конкурентоспособного профессионала.

От уровня развитости творческой индивидуальности выпускника вуза зависит выбор стратегии его профессиональной жизнедеятельности. Л.Митина выделяет две модели деятельности специалиста: адаптивное поведение и профессиональное развитие.

Первая модель (адаптивное поведение) свойственна специалисту с низким уровнем развитости творческой индивидуальности и характеризуется тяготением к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в форме норм, установок, требований. Динамика профессиональной жизни такого специалиста имеет три стадии – адаптацию, становление и стагнацию. При этом стадия стагнации характеризуется деформациями профессиональной деятельности, сопровождаемыми невротизмом и психосоматическими заболеваниями.

Вторая модель (профессиональное развитие) будет приемлема для специалиста с высоким уровнем развития индивидуально-творческого потенциала, поскольку характеризуется нестандартным подходом к ряду профессиональных заданий, отсутствием шаблонов в ежедневной практике профессиональной деятельности. Выход за пределы профессиональных стереотипов поможет такому специалисту рассматривать любое препятствие как стимул для дальнейшего развития, как преодоление собственных рамок [18].

Выбор модели профессиональной деятельности выпускника вуза закладывается стратегией образовательного процесса в полисубъектном взаимодействии «преподаватель – студент», характеризующимся осознанием системы отношений между субъектами и совместной творческой активностью.

Аксиологический смысл концепции профессионального развития человека Л.М. Митиной прослеживается в самой логике её построения. Концепция объединяет основные процессы

изменения поведения человека: мотивационные (1-я стадия), когнитивные (2-я стадия), аффективные (3-я стадия), поведенческие (4-я стадия) [18].

Отметим, что данная концепция может быть жизнеспособной в образовательном пространстве вуза при условии соотнесения четырёх стадий поведения человека с его сферами индивидуальности. Так, мотивационная стадия поведения не может быть рассмотрена без мотивационной и предметно-практической сфер; когнитивная стадия тесно соприкасается с интеллектуальной и волевой сферами; аффективная стадия поведения зависит от показателей эмоциональной сферы и сферы саморегуляции; поведенческая стадия отражает весь комплекс сфер с доминированием этической и экзистенциальной.

В этом случае концепция может быть интегрирована в учебно-воспитательный процесс вуза и соотнесена с содержанием обучения, с учётом специфики возраста студентов, с их довузовской подготовкой и специализациями (вторыми специальностями).

Методологические ориентиры современного высшего образования в контексте социологического и аксиологического подходов представляется возможным обозначить как:

- глобализацию образовательного процесса, т.е. приоритет общечеловеческих ценностей; соответствие образования требованиям общества; расширение взаимодействия различных культур; бережное отношение в обучении к творческому потенциалу человека;
- гуманизацию образования – направленность обучения на раскрытие индивидуальности человека, его осознанное самоопределение, нестандартное отношение к миру; преодоление авторитарной педагогики;
- вариативность образования – диалектическое единство вариативности и инвариантности как требование сохранения основных знаний и гибкого учета изменений в обществе;
- непрерывность образования – необходимость приобретения знаний на протяжении всей жизни; свободный доступ к повышению уровня образования;
- преемственность образования – единство целей, содержания и форм профессиональной подготовки человека.

Педагогика высшей школы имеет богатый опыт по совершенствованию традиционных и введению новых целей и ценностей образования.

Список использованных источников

1. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 684 с.
2. Асмолов, А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / А.Г. Асмолов // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 198–208.
3. Бирич, И.А. Антропо-гуманистические основы образования: автореф. дис. ...докт. философ. наук: 09.00.11/ И.А. Бирич; Рос. гос. торг.-эконом. ун-т. – М., 2006. – 41 с.
4. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – 154 с.
5. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: (теорет.-практ. руководство по освоению высш. образцов пед. искусства) / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 373 с.
6. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая: энцикл. упр. знаний / О.С. Анисимов. – Минск: Технопринт, 2002. – 787 с.
7. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 764 с.
8. Декларация принципов терпимости: принята Генер. конф. ЮНЕСКО на 28 сес., Париж: утв. резолюцией 5.61 Генер. конф. ЮНЕСКО, 16 нояб. 1995 г. – Париж, 1995. – 52 с.
9. Эльконин, Д.Б. Детские коллективы / Д.Б. Эльконин // Учебник педологии для педтехникумов / под ред. Н.П. Щербакова. – М. ; Л., 1931. – Ч. 2. – С. 70–86.
10. Коломинский, Я.Л. Человек: психология: кн. для учащихся / Я.Л. Коломинский. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : Універсітэцкае, 1998. – 285 с.
11. В мире мудрых мыслей: сб. / сост. С.Х. Карин. – М. : Знание, 1962. – 331 с.

12. Гавриловец, К.В. Воспитание человечности: кн. для учителя / К.В. Гавриловец. – Минск : Нар. асвета, 1985. – 183 с.
13. Казимирская, И.И. Творческая индивидуальность учителя и задачи высшего педагогического образования / И.И. Казимирская // Формирование творческой индивидуальности учителя: материалы науч.-практ. конф. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: И.И. Казимирская (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 1994. – С. 4–9.
14. Ухтомский, А.А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука / А.А. Ухтомский. – Рыбинск: Рыб. подворье, 1997. – 567 с.
15. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 607 с.
16. Кузнецова, А.Я. Гуманистический аспект философии образования в условиях интеллектуального развития общества: автореф. дисс. ... докт. филос. наук: 09.00.11 / А.Я. Кузнецова; Алтайск. гос. ун-т. – Барнаул, 2010. – 47 с.
17. Гончарова, Е.П. Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях профильного музыкально-педагогического обучения / Е.П. Гончарова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 416 с.
18. Митина, Л.М. Теоретико-методологическое обоснование условий повышения качества профессиональной подготовки студентов / Л.М. Митина // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 апр. 2010 г. / редкол.: О.Л. Жук (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – С. 82–85.

The article deals with current issues of methodological understanding of higher education: it is proved the need for philosophical analysis of educational systems; indicated the problems of modern education in the context of the requests of a society; considered scientific approaches – sociological and axiological – to meet the challenges of contemporary education; reveals the concept of education in a methodological perspective; formulated a modern philosophical view of education content; offers a broad review of scientific literature on the philosophical and methodological vision in common pedagogy.

Key-words: higher education, philosophy of education, educational paradigm, the sociological approach, the axiological approach, individual determination, self-actualization.

УДК 37.035.6:39(477)

Горбова Н. А.*

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ: ДО ПОСТАНОВКИ ПИТАННЯ

Обґрунтовано актуальність імплементації методології етнопедагогічних напрацювань у теорію і практику сучасної освіти. Розглянуто культурно-антропологічний аспект етнопедагогічного знання та підкреслено важливість повернення проблеми етнопедагогіки у площину філософсько-освітнього аналізу.

Ключові слова: етнопедагогіка, культурно-антропологічний підхід, культуровідповідність, народне виховання, освітній простір.

Відродження національних культур із залученням етнічних культурних феноменів до розв'язання багатьох проблем розвитку сучасної особистості актуалізує процеси консолідації полікультурного суспільства та формування ненасильницького світу. Зазначене вимагає пошуку філософсько-освітніх стратегій і тактик актуалізації етнокультурного потенціалу в системі освіти та вивчення філософсько-освітнього впливу на розвиток особистості. Інтерес

* © Горбова Н. А., 2013