РОЛЬ ФИЛОСОФИИ В СТРАТЕГИЧЕСКОМ ПРЕДОПРЕДЕЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 304.2

В.Н. УСОВ

Говоря о философии образования, на мой взгляд, следует вести речь именно о философских основаниях педагогической деятельности. Эти основания, условно, можно подразделить на три группы: предметные, операциональные и ценностные. Кризис российского образования свидетельствует о том, что мы находимся в своеобразной точке бифуркации, предполагающей альтернативные сценарии дальнейшего развития событий. Каковы основополагающие компоненты этих сценариев?

Современное образование осуществляется на основе научных знаний. Их совокупность является предпосылкой формирования в сознании обучающегося более-менее целостной картины мира. Эти же знания со стороны педагога (или преподавателя) трансформируются в *предметные модели организации обучения.* С.А. Смирнов выделяет три такие модели: модель «конвейера», проектную модель и сетевую модель.

Модель «конвейера», по его мнению, является классической моделью, вышедшей из европейского (точнее, немецкого) университета и ставшей самой массовой в мировом и российском образовании. Она основана на классическом типе рациональности, на классическом мышлении. Образование в этой модели представляет собой упаковку знаний в учебные предметы, прикрепляемые к преподавателю и транслируемые новым поколениям. Ее особенностью является специальная подготовка как построение системы специальных знаний на базе изучения специальных предметов.

Проектная модель – это неклассическая модель, воспроизводящая американский послевоенный университет с практико ориентированным образованием. Для него характерно прикрепление студентов к проектам и конструирование индивидуальных траекторий обучения. В проектной модели образование строится как игровая деятельность, в ходе которой на основе прошлого знания и настоящей имитационной деятельности проигрываются различные будущие ситуации. Таким образом создается профессионал, работающий в будущем.

Сетевая модель еще не сложилась. Она призвана организовать образование в соответствии с требованиями информационного общества. Сетевое образование, по сути, является постнеклассическим, потому что его эффектом является самоопределение и самоорганизация образовательных событий, самовоспроизведение (или автопоэзис) индивидуальной системы знаний по индивидуальной образовательной траектории.

Постнеклассическая модель образования является синергетической моделью самоорганизации сети. Через мировую систему Интернет она делает для разных потребителей и субъектов образования открытым и доступным множество культурных практик [1, с. 156–157].

Операциональные основания педагогической деятельности, т.е. ее технологии, естественно, представляются в формах коммуникативных взаимодействий участников образовательного процесса. К ним следует отнести монолог, диалог и полилог. В современной литературе они описываются преимущественно феноменологически. Однако все эти формы имеют свой синтаксис, семантику и прагматику. Синтаксис монолога, диалога и полилога представляется формой их выражения и количеством участников; семантика определяется их предметом как темой; а прагматика характеризует их творческий смысл. В последовательности: монолог–диалог–полилог выражаются этапы развития творческих способностей людей к диалектическому мышлению.

В классическом образовании как процессе передачи предметных знаний основным средством является монолог. Монолог обычно определяется как устная или письменная речь его автора, как речь от первого лица, как речемыслительная деятельность одного человека, не предпо-

лагающая ответной реакции собеседника. Однако смысл самого монолога как раз и заключается в том, что он является более или менее развернутым ответом на вопрос, содержащийся в его теме. Игнорирование этого очевидного факта гипертрофирует его назидательность.

Неклассический способ мышления диалогичен. Он дает осознание зависимости характера получаемого знания от мыслительной позиции. Диалог обычно определяется как речь двух собеседников, предполагающая их ответные реакции. Отмечается, что с их сторон могут выступать и другие участники, причем в любом количестве. Однако любой диалог начинается с вопроса его автора, на который он ожидает ответ другого лица, превращающегося в собеседника. Если инициатор диалога не получает удовлетворительный ответ на свой вопрос, то диалог превращается в дискуссию, спор, который может завершиться конфликтом.

Односторонний монологический характер образования не способствует активности обучаемого. Целью включения диалога в образовательную систему является усиление его деловой активности. Именно в диалоге формируется самостоятельность личности, умеющей принимать ответственные решения.

В литературе нередко отмечаются монологичность диалога и диалогичность монолога, т.е. их единство в качестве диалектических противоположностей. Однако основание этого единства невозможно определить без фиксации третьей стороны – наблюдателя (Н. Луман). Но включение третьего лица в этот процесс предполагает новую форму социальной организации логического мышления – полилог. Последний не часто рассматривается в данном контексте.

Полилог обычно представляют формальным множеством диалогов или его развернутой последовательностью. Однако, начиная уже с третьего лица, он выражает собой совершенно иное качество. В этом смысле полилог представляет собой управляемый диалог. Позиция третьей стороны – это позиция не только «стороннего» наблюдателя (или, как говорит Р. Рорти, надзирателя), но и судьи, посредника, организатора, ведущего, лидера и т.д. Причем эту позицию действительно могут занимать многие, обладающие соответствующими способностями. Таким образом, коммуникативные технологии педагогической деятельности оборачиваются автокоммуникативными.

Ценностные основания педагогической деятельности представляются в идеальных моделях ее продукции. Потребителями этой продукции являются общество, государство и индивид, т.е. отдельный человек. Они формируют так называемый социальный заказ на образование. Цели и смысл классического образования, как известно, определялись и определяются технологическими потребностями общественного производства. Его главный ориентир – фундаментальная подготовка специалиста, обладающего знаниями в конкретной области бытия (прежде всего природы). Таким образом, индустриальное общество получает дисциплинированного исполнителя, пунктуального и послушного работника.

Цели неклассической образовательной деятельности имеют прагматичный, утилитарно-прикладной характер. Социальный заказ на ее продукцию определяет рынок или государство. Качество образования оценивается здесь уровнем профессиональных умений и навыков.

С конца XX в., как известно, начинается образовательно-педагогическая революция, заключающаяся в том, что главным продуктом системы образования становится не образовательная услуга, а сам человек, его социализация, качество его общественного интеллекта. Становление постиндустриального общества, экономики знаний формирует новый социальный заказ – на «креативную личность» (умеющую находить нужную информацию, нужные алгоритмы решения задач, принимать нужные решения и т.д.). Причем заказчиком образования становится сам человек как потенциальный субъект всей культуры. Идеальный образ его продукции начинает определяться понятием «компетенция».

Очевидно, при формировании образовательной стратегии должны соблюдаться определенные соответствия между основополагающими компонентами педагогической деятельности. Как видно, классическое образование является предметным, моно-

логическим, ориентированным на выпуск узких специалистов, обладающих знаниями в конкретных областях бытия. Неклассичекое образование отличается практико-прикладной направленностью получаемых знаний, диалогичностью и ориентированностью на подготовку профессионалов, обладающих индивидуально необходимыми навыками и умениями. Постнеклассическое образование предполагает свободный выбор образовательных компетенций из доступного множества. Оно является полилогичным и ориентируется на творческую самореализацию личности. Если определенные соответствия не соблюдаются, то возникает феномен «псевдо».

Феномены псевдообразования в современном российском обществе многочисленны и разнообразны. Проблемы с ЕГЭ, коммерциализацией образования, разрыв образования и воспитания и т.д. очевидно свидетельствуют об отсутствии продуманных ценностных оснований педагогической деятельности. Таким образом, умы молодежи заполняются современными «идолами»: рода, пещеры, театра и рынка.

Реализация Болонского соглашения создает технологическую иллюзию соответствия традиционного для России подразделения образования на среднеспециальное (техникумы) и высшее (вузы) Западной двухуровневой вузовской системе образования (бакалавры – магистры). Иллюзию, потому что дипломы об образовании по-прежнему остаются неравноценными, невзаимозаменяемыми.

Вводимые в вузах в качестве нормативных документов учебные программы третьего поколения по разным предметам чаще всего лишь призрачно намекают на содержание современной постнеклассической науки. Они изобилуют вымышленными компетенциями. Причем общепринятое понятие компетенции (и компетентности) в настоящее время также отсутствует.

Для того чтобы выявлять и адекватно понимать специфику философских оснований любой человеческой деятельности, требуется особый методологический подход – философская рефлексия. Однако толкуется она повсеместно по-разному. Нередко ее отождествляют с локковским понятием рефлексии, по сути являющимся психологическим. При специальном внимании постоянно используются ее прошлые, устаревшие наименования: «трансцендентальная рефлексия» (Кант), «разумная рефлексия» (Гегель), «эйдетическая рефлексия» (Гуссерль), «чистая рефлексия» (Сартр) и др. Их смысл очевидно различен.

Философская рефлексия, по-моему, всегда выступает как способ самосознания. Она является рефлексией второго порядка, но не в смысле О. Фёрстера как сознание сознания (такое ее понимание уводит в дурную бесконечность), а в смысле диалектического единства сознательного и бессознательного (К. Юнг), опосредствованного и непосредственного (Х. Плеснер) и т.д. Философская рефлексия как способ самосознания есть саморефлексия, диалектически связывающая рефлексию и нерефлексию. Таким образом, она позволяет осмысливать отношения мышления к бытию, сознания к материи, субъективного к объективному, т.е. выявлять предельные мировоззренческие основания в различных областях культуры.

1. Смирнов, С.А. Практикуемые модели социально-гуманитарного образования [Текст] / С.А. Смирнов // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России / под ред. Л.Г. Ионина. М.: Логос, 2003. С.153–170.