

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 37.013.73



***Г. И. Герасимов,
А. В. Лубский***

ДИАЛОГ О ПОЗНАВАТЕЛЬНО- РАЗВИВАЮЩЕЙ ПАРАДИГМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье в диалоговом режиме рассматриваются вопросы, связанные с необходимостью перехода к познавательно-развивающей парадигме образования, ее особенностями и возможностями как способа организации культурно-образовательного пространства в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональная культура преподавателя, информационно-знаниевая парадигма обучения, познавательно-развивающая парадигма образования, культурно-образовательное пространство.



***Georgiy I. Gerasimov,
Anatoly V. Lubsky***

THE DIALOGUE ABOUT COGNITIVE- DEVELOPMENTAL PARADIGM OF HIGHER EDUCATION

By way of dialog mode the article touches upon the issues related to the necessity of transition to the cognitive-developmental paradigm of education, its features and capabilities as a way of cultural and educational space organization in higher education.

Key words: professional culture of a teacher, informational-knowledge paradigm of education, cognitive-developmental paradigm of education, cultural-educational space.

Герасимов Георгий Иванович

доктор философских наук, профессор кафедры социологии, политологии и права Института по переподготовке и повышению квалификации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

e-mail: larin41@mail.ru

Gerasimov Georgiy I. .

Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Social, Political and Law Sciences Department, Institute of Professional Development in the Area of Social Sciences, Southern Federal University (Rostov-on-Don)

e-mail: larin41@mail.ru

Лубский Анатолий Владимирович

доктор философских наук, профессор кафедры социологии, политологии и права Института по переподготовке и повышению квалификации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

e-mail: n_lav@mail.ru

Lubsky Anatoly V.

Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Social, Political and Law Sciences Department, Institute of Professional Development in the Area of Social Sciences, Southern Federal University (Rostov-on-Don)

e-mail: n_lav@mail.ru

© Герасимов Г. И., 2014

© Лубский А. В., 2014

© Gerasimov G. I., 2014

© Lubsky A. V., 2014

В предыдущей статье в диалоговом режиме мы обсуждали некоторые базовые идеи, связанные с парадигмальным подходом в высшем образовании. Предметом диалога в настоящей статье будут особенности и возможности познавательного-развивающей парадигмы как способа организации культурно-образовательного пространства в высшей школе.

* * *

Методолог: Прежде чем говорить об особенностях и возможностях познавательного-развивающей парадигмы, я предлагаю обсудить вопрос о том, чем обусловлена необходимость перехода к этой парадигме как способу организации культурно-образовательного пространства в высшей школе.

Педагог: Сегодня в высшей школе продолжают учить студентов так, как учили нас наши преподаватели и как учили наших учителей еще в период индустриального прорыва. Преподаватели читают лекции, проводят семинарские занятия, студенты – слушают, конспектируют, запоминают, сдают экзамены и зачеты и тут же забывают выученный материал.

Методолог: К этому я хочу добавить то, что мы продолжаем учить наших студентов, не задумываясь об их профессиональной культуре и их профессиональном будущем в инновационном обществе. В результате – функциональная неграмотность большинства выпускников высшей школы, проявляющаяся в том, что, во-первых, специалистам с высшим образованием уже не хватает однажды полученных знаний, чтобы полноценно выполнять свои

профессиональные функции; во-вторых, выпускники высшей школы часто оказываются в профессиональных ситуациях, неадекватных их ожиданиям, с которыми они не могут справиться, опираясь на полученные знания, умения и навыки.

В связи с этим возникает вопрос, каким должен быть выпускник высшей школы, чтобы быть профессионально и социально успешным в инновационном обществе?

Педагог: В инновационном обществе выпускник высшей школы, чтобы быть социально успешным и конкурентоспособным на рынке профессионального труда, должен быть образованным, профессионально компетентным и способным к диверсификации своей профессиональной деятельности; уметь самостоятельно системно, логически и критически мыслить; владеть профессиональными знаниями как инструментом познавательной и практической деятельности; обладать рефлексивными и творческими способностями.

Методолог: Однако высшая школа таких социально успешных и конкурентоспособных выпускников пока не готовит. У выпускников высшей школы, наоборот, обнаруживается дефицит профессионализма, поскольку около 70 % из них, по оценкам экспертов, не могут нормально выполнять свои профессиональные функции, что особенно наглядно проявляется в профессиональных ситуациях, требующих нестандартных действий. Отсюда, как я полагаю, можно сделать вывод о том, что высшая школа еще не нашла адекватных «ответов» на «вызовы» инновационного общества, которое предъявляет новые требования к ее выпускникам.

В связи с этим возникает вопрос, в русле каких принципов высшего образования можно найти эти «ответы»?

Педагог: Прежде всего, в русле тех принципов, которые мы уже обсуждали в диалоговом режиме в прошлой статье. Во-первых, это принцип методологизма, акцентирующий внимание на развитие познавательной самостоятельности студентов; во-вторых, принцип фундаментализма, ориентирующий высшее образование на новейшие теоретические достижения в современной науке; в-третьих, принцип когнитивной целостности, предполагающий интеграцию естественнонаучного и социально-гуманитарного знания путем включения в образовательные программы новейших концепций и теорий, представляющих собой альтернативные картины мира; в-четвертых, принцип гуманитарности, направленный на развитие личности студента.

Методолог: Я с вами согласен, что в условиях инновационного общества первостепенное значение в сфере высшего образования имеет не овладение готовыми результатами человеческой деятельности, в том числе новыми теоретическими знаниями и технологиями, а способами их производства. Кроме того, студенты высшей школы должны научиться не только самостоятельно овладевать новыми знаниями и способами деятельности, творчески мыслить, но и быть креативными и субъектными, т. е. научиться создавать новые спо-

собы деятельности, решать стандартные задачи нестандартными способами, реализовывать себя в различных сферах жизнедеятельности, иначе после окончания высшего учебного заведения они станут профессиональными аутсайдерами и не смогут реализовать свои жизненные стратегии.

Педагог: Обобщая сказанное, я хочу подчеркнуть следующее: выпускник высшей школы, чтобы быть профессионально и социально успешным в инновационном обществе, должен обладать новой профессиональной культурой, соответствующей «вызовам» этого общества. В связи с этим, целью высшего образования становится не овладение студентами знаниями, умениями и навыками в процессе обучения, а создание необходимых образовательных условий для формирования у студентов современной профессиональной культуры инновационного и проектного содержания. Поэтому особое внимание в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы должно отводиться решению таких образовательных задач, как развитие у студентов профессионального мышления, профессиональной компетентности и профессионального мастерства.

Методолог: Но для этого преподаватель высшей школы должен сам научиться создавать в образовательном пространстве той или иной учебной дисциплины необходимые организационные и интеллектуальные условия, используя соответствующие парадигмы и технологии педагогической деятельности. Для этого, вероятно, ему самому необходимо овладеть новой профессиональной культурой.

Педагог: Да, переход к новой парадигме образования не возможен без формирования новой профессиональной культуры преподавателя как метапрограммы его педагогической деятельности. Почему, например, высшая школа в России сегодня не готовит социально успешных и конкурентоспособных на рынке профессионального труда выпускников, и поэтому не позволяет им в полной мере реализовывать себя и свои жизненные стратегии? На это есть много причин. Одна из них непосредственно связана с педагогической деятельностью большинства преподавателей высшей школы, метапрограммой которой выступает традиционная профессиональная культура. Эта культура лежит в основе той системы обучения, которая реализуется в форме организованного и управляемого учебно-воспитательного процесса в высшей школе, где студентам отводится роль объектов педагогического воздействия и «когнитивных» иждивенцев. Такое отношение к студентам порождает авторитарную, императивную педагогику, создает условия, с одной стороны, для пренебрежительного отношения преподавателя к внутреннему миру студентов, а с другой – для развития у самих преподавателей таких качеств, как предельный субъективизм и гипертрофированный дидактизм.

Методолог: Правильно ли я вас понял, что традиционная профессиональная культура преподавателей высшей школы ориентирует их самих на когнитивную репродуктивность? Тогда почему традиционная профессиональная

культура еще совсем недавно позволяла преподавателям высшей школы достаточно эффективно осуществлять свою педагогическую деятельность?

Педагог: Традиционная профессиональная культура преподавателя высшей школы – это культура XX в., которая сложилась в условиях индустриального общества, когда высшего образования хватало практически на всю жизнь. Эта культура позволяла преподавателям достаточно эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, отвечая на «вызовы» индустриального общества, требующего специалистов знающих, умеющих, функционеров-исполнителей. Инновационное общество, как отмечал А. Тоффлер, «требует не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, не людей, которые выполняют указания, не моргнув глазом», но людей, «которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности» [1]. Поэтому традиционная профессиональная культура преподавателя высшей школы превратилась в анахронизм, поскольку она не позволяет решать те проблемы, с которыми столкнулась сегодня высшая школа в условиях инновационного общества.

Методолог: Нельзя ли конкретнее, почему традиционная профессиональная культура преподавателя высшей школы не позволяет решать те проблемы, с которыми столкнулась сегодня высшая школа в России, и прежде всего в плане подготовки социально успешных и профессионально конкурентоспособных выпускников.

Педагог: Потому что основой традиционной профессиональной культуры преподавателей высшей школы выступает информационно-знаниевая парадигма обучения, которая продолжает доминировать сегодня в российских вузах. Целью этой парадигмы обучения выступает «человек знающий и умеющий» (энциклопедист, исполнитель-функционалист, не склонный к принятию самостоятельных решений и инновационной деятельности). Эта парадигма представляет собой такой способ организации учебного процесса, суть которого заключается в трансляции преподавателем учебной информации, ее конспектировании студентами, запоминания и получении на ее основе «мертвых» учебных знаний, с последующим их воспроизведением на стадии учебного контроля.

Методолог: Таким образом, преподаватель, работающий в рамках информационно-знаниевой парадигмы, свою основную задачу в учебном процессе видит в «передаче» студентам профессиональных знаний, обучении их умениям и навыкам, а также в контроле за их усвоением. При этом он не догадывается о том, что знания передать нельзя, передать можно только информацию, можно продемонстрировать интеллектуальные способы обработки этой информации, но знания студенты могут получить только сами, используя и интерпретируя эту информацию в силу своих интеллектуальных возможностей.

Педагог: Наверное, это так. Но главное в том, что студенты в таком учебном процессе слушают, занимая позицию лишь воспринимающего, не задумываясь о смысловой интерпретации информации, воспроизводят те или иные артикулируемые преподавателем или другими студентами представления, не особенно понимая их содержания. Студенты, выступая на семинарских занятиях, часто не могут ясно изложить суть вопроса, потому что не совсем понимают его содержания. В результате слушающие его студенты, в свою очередь, не понимают, о чем он говорит, поскольку не в состоянии воспроизвести содержание его выступления.

Методолог: Интересные, хотя и эпатажные наблюдения, почерпнутые из практики обучения в высшей школе. Иными словами, студенты в рамках информационно-знаниевой парадигмы обучения, выступая «когнитивными иждивенцами», являются «аудиторией» и объектом информационного и педагогического воздействия. Их цель – зафиксировать знания, запомнить их и воспроизвести, а также «механистически» продемонстрировать приобретенные умения и навыки на экзамене или зачете, не особенно задумываясь о возможностях их инструментального использования в дальнейшей образовательной, а затем и профессиональной деятельности.

Педагог: Если рассматривать информационно-знаниевую парадигму обучения как парадигму памяти, доминирующую сегодня в высшей школе, то это так. Когнитивная пассивность студентов в процессе обучения приводит к тому, что спустя некоторое время они ничего не помнят, и поэтому не знают, а проверки «остаточных знаний» у студентов превращаются в бюрократическую фикцию. Это обусловлено тем, что существует определенная закономерность обучения, выявленная некоторыми учеными: человек помнит 10 % прочитанного; 20 % – услышанного; 30 % – увиденного; 50 % – увиденного и услышанного; 80 % – того, что говорит сам; 90 % – того, до чего дошел сам в деятельности [2].

Методолог: В связи с этим я вспомнил изречение, которое приписывают Конфуцию: «Я услышал и забыл, я увидел и запомнил, я сделал и понял».

Педагог: Вот именно понимания, достигаемого в познавательно-образовательной деятельности, сегодня не хватает нашим студентам. Интересно, что, по оценкам некоторых экспертов, свыше 60 % общающихся в Интернете не понимают друг друга, не в силу ангажированности, а по причине интеллектуальной неспособности ясно ставить свои вопросы и формулировать ответы на вопросы других. В связи с этим я хочу подчеркнуть: если преподаватель, идя в учебную аудиторию, ставит перед собой задачу только «передать» студентам определенную «сумму знаний» предметного характера, то в условиях информационной революции это не только педагогический анахронизм, но и путь к «самоликвидации». Сегодня, кроме преподавателя, существуют самые разнообразные и, главное, вполне доступные для студентов источники учебной информации как на бумажных, так и электронных носителях.

Методолог: Но в предыдущей нашей беседе вы сами сказали, что в эпоху информационной революции студентам зачастую трудно разобраться в лавинообразном потоке информации и выбрать нужное. Здесь и понадобится преподаватель, который в ходе учебных занятий даст студентам самое необходимое, помогая им ориентироваться в учебном материале.

Педагог: А что будут делать выпускники высшей школы, когда рядом не будет преподавателей. Поэтому в данном случае преподаватель не помогает студентам, а делает из них интеллектуальных иждивенцев, не способных не то, что к критическому мышлению и творчеству, но и к элементарной познавательной самостоятельности.

Методолог: Более того, современные технические средства обучения и информационно-коммуникационные технологии, как мне представляется, вполне способны заменить преподавателя, работающего в репродуктивной, информационно-знаниевой парадигме обучения. Такого преподавателя можно заменить «машинами» как на стадии «трансляции» учебной информации, так и на стадии контроля, в частности с помощью компьютерного тестирования. К тому же, современные информационно-коммуникационные технологии позволяют не только передавать студентам необходимую информацию предметного содержания по учебной дисциплине, но и обучать их алгоритмизированным способам познавательной деятельности. Развитие дистанционного образования не только подтверждает такую возможность, но и полностью вытесняет из учебного процесса преподавателя, работающего в информационно-знаниевой парадигме обучения.

Педагог: В связи с этим я еще раз хочу подчеркнуть, что преподаватель, заходя в учебную аудиторию, должен задуматься о том, с какой целью он идет на занятия и нельзя ли его «заменить» современными, более эффективными источниками информации, а также техническими средствами обучения. Заменить преподавателя машинами трудно, а может быть, и принципиально невозможно, если в ходе учебных занятий он ставит задачи, направленные не на передачу «готовых» знаний, а на формирование у студентов познавательной самостоятельности как основы их производства и инструментального использования в процессе дальнейшей образовательной или профессиональной деятельности.

Методолог: Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что информационно-знаниевая парадигма обучения как система установок, связанных с организацией, содержанием и технологиями профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, с одной стороны, не соответствует тем тенденциям, которые наметились в развитии высшего образования в начале XXI в., а с другой – не способствует решению тех проблем, с которыми столкнулась сегодня высшая школа в России, и не позволяет ее выпускникам стать социально и профессионально успешными, а также в полной мере реализовывать свои жизненные стратегии в современном обществе. Поэтому сегодня важно осознать необходимость перехода высшей школы от обучения к образо-

ванию и формирования соответствующей профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы как культуры инновационно-проектного содержания.

В связи с этим давайте уточним, что мы имеем в виду, говоря о профессионально-педагогической культуре преподавателя высшей школы.

Педагог: Профессионально-педагогическую культуру преподавателя высшей школы как метапрограмму его педагогической деятельности можно представить в виде таких взаимосвязанных компонентов, как профессиональное мышление, профессиональная компетентность и профессиональное мастерство.

Профессиональное мышление представляет собой совокупность умственных процессов, лежащих в основе познавательной деятельности, которая связана с моделированием в процессе профессиональной коммуникации предмета и способов профессиональной деятельности с помощью профессионального языка на основе специальной информации о ней. Полученные в результате профессионального мышления знания предметного и теоретического характера являются основой формирования других компонентов профессиональной культуры, в частности, профессиональной компетентности и профессионального мастерства. Профессиональная компетентность обеспечивает операциональные и инструментальные основания профессиональной деятельности в единстве методологических, теоретических и технологических знаний, переводя их в профессиональные способности, позволяя самостоятельно построить соответствующую им концепцию профессиональной деятельности. Профессиональное мастерство является деятельностным компонентом в профессионально-педагогической культуре, в котором происходит преобразование совокупности теоретически сформированных предпосылок в реальные профессиональные действия. Системные компоненты профессионально-педагогической культуры, с одной стороны, служат основанием парадигмального самоопределения, с другой – свидетельствуют о степени зрелости этого самоопределения в форме конкретного выполнения профессиональной роли в педагогической реальности.

Кроме того, в профессиональной культуре преподавателя высшей школы как метапрограмме его педагогической деятельности следует выделить профессиональную этику.

Методолог: Как мне представляется, основой такой профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы может стать познавательно-развивающая парадигма образования. Эта парадигма сложилась в рамках неоклассического стиля педагогического мышления, синтезирующего такие позитивные аспекты профессиональной деятельности преподавателя, которые связаны с формированием познавательной самостоятельности и творческой активности студентов. Этот синтез включает в себя и «хорошо забытое старое», в частности, принципы «проблемного обучения», а также инновации, которые пришли в высшую школу в связи с разработкой, например, идей личностно-ориентированного, интерактивного и контекстного образования [3].

Педагог: Если говорить об основаниях познавательно-развивающей парадигмы высшего образования, то, в первую очередь следует подчеркнуть ее методологическую преемственность с теорией развивающего обучения. В рамках развивающего обучения особое внимание уделяется усвоению знаний о мыслительных действиях и их результатах, что способствует развитию теоретического способа решения практических задач и расширяет умственный кругозор студентов.

Однако любое «усвоение» в процессе обучения предполагает наличие уже готового (ставшего) знания. В образовательной же деятельности акцент сделан на рождении знания, в том числе и по поводу способа их производства. Это актуализирует необходимость понимания знания именно как «живого знания». В связи с появлением такого метафорически яркого понятия в дискурсе по поводу различий между познавательным и образовательным движениями развивающейся личности возник вопрос: «живое знание» – это результат познавательной или образовательной деятельности?

Методолог: Мне представляется, что формулировать вопрос таким образом не совсем корректно, поскольку «живое знание» – это то знание, которое получается в процессе самостоятельной познавательной деятельности. В то же время познание является основой образовательного процесса. Вы же сами говорили, что познание по своей предметности может относиться к «непознанному» (это – задача науки) и к «познанному» (а это – задача образования). Здесь актуализируется принцип познавательной самостоятельности как основания образовательного процесса, поскольку речь идет об освоении познавательной способности. В результате возникает представление об образовательном знании, которое позволяет афористично представить «живое знание» как «жизнь истины в пути» [4].

«Живое знание» всегда лично окрашено поиском смысла, в результате чего такое знание ложится в основу целостного видения мира, выступающего фундаментом в отношениях с ним человека. «Живое знание» выступает также фундаментом процесса «самостроительства» личности, каждый раз заставляя проверять на целостность индивидуальное «Я».

Педагог: В педагогической практике уже имеются наработки, позволяющие обозначить те принципы, которые дают возможность в образовательном процессе обеспечивать собственно познавательную деятельность. Именно они могут стать основанием познавательно-образовательного процесса как процесса развития и «самостроительства» личности. Эти принципы, которые можно назвать педагогической составляющей познавательно-развивающей парадигмы образования, базируются на представлениях о том, что, во-первых, познавательная деятельность – это активный процесс конструирования нового знания на основе сформированного ранее познавательного опыта; во-вторых, познавательная деятельность немыслима без мотивации и осознания ее цели; в-третьих, процесс познания конкретного явления идет одновременно с осмыслением системы явлений с опорой на обобщенные концепции

и интегративные способности; в-четвертых, основой формирования познавательного опыта служит интеллектуальная деятельность, что предполагает педагогическое ее стимулирование; в-пятых, процесс познания эффективен в условиях коммуникации и социальной активности; в-шестых, познавательная деятельность взаимосвязана с реальной жизнью; в-седьмых, познавательная деятельность требует времени и многократного переосмысления усвоенного; в-восьмых, образование основано на создании условий, подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого, особую ценность его точки зрения, персонального подхода к решению проблемы, уникального видения ситуации, индивидуального стиля мышления [5].

Методолог: В связи с этим следует обратить внимание на то, что современная педагогика дискурсивно провозглашает необходимость в учебном процессе приоритета субъект-субъектных отношений. Но на деле, в педагогических практиках, все это оказывается лишь декларациями и благими пожеланиями. Почему так происходит? Каковы причины этого педагогического парадокса?

Педагог: На мой взгляд, объяснение этого парадокса надо искать в отсутствии тех самых системных, охватывающих все уровни образования парадигмальных оснований, необходимых для смены традиционных форм организации учебного процесса, который, по волеизъявлению педагога, может быть объявлен субъект-субъектным, но на практике таковым не являющимся. Понимая субъектность как некоторую интегративную личностную характеристику, включающую способность осознания и реализации собственной сущности, необходимо признать, что становление личной субъектности является атрибутивным признаком познавательно-развивающей парадигмы образования в его взаимодействии с культурой. Задача образования «не в том, чтобы найти готовый ответ, но суметь увидеть проблему, поставить вопрос и самостоятельно, с учетом обстоятельств, решить его» [6].

Методолог: Разделяя такой подход к познавательно-развивающей парадигме образования, хочу подчеркнуть еще одно немаловажное обстоятельство. Целеполагание не только «субъективирует» деятельность, но и задает ее целостность как единства цели и результата. При этом возникает такое органическое единство продуктивного и репродуктивного начал в образовании, творческих и исполнительских моментов в образовательной деятельности, которые позволяют преодолевать ограниченность субъект-объектных отношений в учебном процессе. Можно сказать, что таким образом в образовательной деятельности осуществляется развертывание сущностных сил человека, и это делает такую деятельность непрерывной по форме и содержанию.

Педагог: В таком случае мне понятна условность и противоречивость понятия «развивающее обучение», которое появилось благодаря попыткам встроить принципы развития личности в систему информационно-знаниевой парадигмы обучения, характеризующейся, кстати, еще и авторитарностью как системно предзаданным принципом, что уж никак не способствует становлению субъектности. Здесь дилемма: либо в качестве содержания продолжает

выступать, хотя и в модифицированном виде, учебный предмет – и это есть «развивающее обучение»; либо содержанием образования выступают сущностные силы человека, развитие которых «оспособливает» его жизнедеятельность как субъекта собственного образовательного движения, а это есть развивающее и развивающееся образование.

Методолог: Предлагаемая вами дилемма достаточно реалистична. Она позволяет обострить проблему, от решения которой во многом зависит смена парадигмальных оснований современного высшего образования. Поскольку субъект характеризуется направленной жизненной активностью на основе понимания социальной действительности, способностью к постановке перед собой определенных целей и организацией предметной деятельности для их достижения, то образовательное действие в высшей школе должно выстраиваться таким образом, чтобы способствовать развитию не только познавательной самостоятельности, но и жизненной активности студентов. Другими словами, для образовательного действия необходимо образовательное пространство как специально культурно организованная форма разрешения противоречия социализации и индивидуализации личности (общения и обособления), предоставляющая возможность опосредованного управления этими взаимосвязанными процессами.

Педагог: Как я понимаю, познавательно-развивающая парадигма является основой создания образовательного пространства как искусственно организованной части культуры. В связи с этим, можно ли говорить о том, что это – не просто образовательное, а культурно-образовательное пространство как пространство самоопределения личности?

Методолог: Да, речь идет именно о культурно-образовательном пространстве, локализуемом в определенных организационных рамках. При организации такого пространства следует учитывать несколько факторов его эффективности. Во-первых, эффективность зависит от диапазона культурных ценностей, которые удастся разместить в специально организованном культурно-образовательном пространстве. Во-вторых, эффективность культурно-образовательного пространства определяется тем, в какой степени удалось создать необходимые условия для освоения этих культурных ценностей и способов их осуществления, а также перевода их в духовное достояние самообразующейся личности. В-третьих, эта эффективность обусловлена тем, в какой мере воспроизводится неповторимость личности в социокультурной ситуации, и в какой степени она способна оказывать влияние на конструктивное изменение этой ситуации.

Педагог: К этому я хотел бы добавить, что эффективность культурно-образовательного пространства в высшей школе во многом определяется тем, в какой мере оно является пространством субъект-субъектных отношений. Только в этом случае можно реализовать основные принципы познавательно-развивающей парадигмы образования, целью которой выступает «человек знающий, умеющий, деятельный, способный, творческий» (деятель-преобра-

зователь, способный к инновационной деятельности, принятию самостоятельных решений и ответственному их исполнению).

Методолог: В связи с этим я хочу подчеркнуть, что познавательно-развивающая парадигма образования является мысле-деятельностным (продуктивным) способом организации образовательного процесса, в противоположность объяснительно-иллюстративному (репродуктивному) способу проведения учебных занятий в рамках информационно-знаниевой парадигмы обучения. Поэтому, хочу еще раз обратить внимание на то, что если при объяснительно-иллюстративном способе проведения учебных занятий, характерном для информационно-знаниевой парадигмы обучения, основной целью является формирование у студентов знаний, умений и навыков, то в рамках мысле-деятельностного способа организации образовательного процесса основной целью выступает формирование у студентов профессионального мышления, профессиональных компетенций и профессионального мастерства в контексте общего культурного развития.

В условиях познавательно-развивающей парадигмы образования это предполагает овладение студентами различными способами получения новых профессиональных знаний, их инструментализации и использования в дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности. Поэтому особое внимание в рамках этой парадигмы уделяется развитию у студентов способностей к мыслительной деятельности и творческой рефлексии на основе воспроизводства в образовательном процессе логики научного мышления, а также формированию у них креативных качеств субъектной личности.

Педагог: К этому следует добавить, что в рамках познавательно-развивающей парадигмы, базовыми характеристиками которой выступают продуктивность, диалогичность, когнитивная активность, креативность, проектность, «живое знание» и мышление, сам образовательный процесс является, во-первых, гуманистическим по основанию, поскольку студент здесь изначально выступает не в качестве объекта обучения, а субъекта образовательной деятельности; во-вторых, гуманитарным по характеру мышления, поскольку преодолевается отчуждение личности от знания и процесса его получения, ибо знание обретается в поисках собственного жизненного смысла и присваивается как имманентная составляющая процесса развертывания сущностных сил человека; в-третьих, инновационно-проектным по способу деятельности, поскольку познавательная способность личности, лежащая в основе ее преобразовательного потенциала, нацеливает студента на поиск неординарных решений возникающих проблем с последующим проектированием развития сложившихся ситуаций.

Методолог: В рамках познавательно-развивающей парадигмы образования качественно изменяется роль преподавателя высшей школы: он становится, с одной стороны, сценаристом и режиссером образовательного процесса, а с другой – одним из его акторов, участвующим в рождении нового учебного знания и его инструментализации. Такой преподаватель переходит от «упаковки» студентов учебными знаниями и умениями к созданию в рамках той

или иной учебной дисциплины организационных и интеллектуальных условий для активизации познавательной самостоятельности студентов, развития у них системного, логического, критического, эвристического и рефлексивного мышления, творческих способностей, способности самостоятельно учиться и получать новые профессиональные знания, ориентироваться в сложных профессиональных ситуациях и принимать практические решения в плане выбора целей и средств своей профессиональной деятельности.

Поэтому, в рамках познавательно-развивающей парадигмы образования речь идет о преподавателе, который конструирует образовательный процесс, в котором взаимодействует преподаватель и студенты как субъекты производства и инструментализации новых учебных знаний предметного и методологического содержания, аккумулирующих важнейшие достижения в той или иной научной области, в сфере которой лежит предмет учебной дисциплины.

Педагог: В специальной литературе такого преподавателя стали называть «эффективным преподавателем-конструктивистом» [7]. Его деятельность направлена на создание в образовательном пространстве необходимых организационных и интеллектуальных условий, порождающих возникновение проблемных ситуаций; вовлечение студентов в постановку проблем и процесс нахождения способов их решения; принятие и поощрение познавательной инициативы студентов; обеспечение межгруппового когнитивного взаимодействия, инициирование дискуссий, задавая вопросы с открытыми вариантами ответов и побуждая студентов задавать вопросы друг другу; предложение логических задач и учебных заданий, связанных с развитием у них познавательных способностей, логического, критического и рефлексивного мышления. Такой преподаватель-конструктивист, естественно, должен сам демонстрировать образцы такого мышления, а также креативности как способности к разработке новых способов профессиональной деятельности.

Методолог: Познавательно-развивающая парадигма является особым способом организации образовательного процесса, в котором можно выделить два аспекта – проблемный и диалоговый. Проблемный аспект ориентирует внимание на содержательной стороне этого процесса. В рамках познавательно-развивающей парадигмы образования акцент делается на том, чтобы студенты были поставлены в такие условия, когда они под руководством преподавателя или сами получали новые учебные знания, либо их существенные компоненты. В связи с этим образовательный процесс в рамках этой парадигмы организуется по аналогии с научно-исследовательским процессом, который начинается с постановки проблемы, решение которой ориентировано на получение нового научного знания. Проблемный аспект способа организации образовательного процесса в высшей школе создает поле интеллектуального напряжения и содержательно превращает его в непрерывную постановку и решение студентами все новых и новых учебных проблем и познавательных задач.

Диалоговый аспект этого способа организации образовательного процесса в высшей школе ориентирует внимание на его форме. Диалог – это тип рече-

вой коммуникации, осуществляющийся в виде словесного обмена определенной информацией между двумя и более взаимодействующими собеседниками. Диалог в рамках познавательно-развивающей парадигмы образования – это форма межличностного общения и мышления субъектов образовательного процесса. В ходе диалогового общения студенты, вступая в непосредственный мыслительный контакт друг с другом и преподавателем, ставят вопросы, пытаются выяснить то, что им непонятно, выслушивают ответы, обмениваются мнениями, суждениями и умозаключениями, защищают имеющиеся у них точки зрения, критикуют позиции других субъектов образовательного процесса, находят общие точки соприкосновения.

Педагог: При этом следует обратить внимание на то, что в рамках познавательно-развивающей парадигмы образования – диалог есть обсуждение субъектами образовательного процесса определенной проблемы, обмен индивидуальными точками зрения на ее содержание и возможные способы ее решения. Диалоговое общение развивает у студентов способности не только ставить вопросы, но и понимать подтексты вопросов, которые задаются другими, видеть разные аспекты решаемой проблемы. Диалоговое общение развивает у субъектов образовательного процесса открытое мышление, позволяющее студентам свободно выражать свои мнения и в то же время столь же открыто обсуждать другие точки зрения. У студентов вырабатывается установка на то, чтобы учитывать мнение других и находить точки соприкосновения между различными взглядами. В процессе диалогового общения студенты становятся терпимее к иным взглядам, которые высказываются другими субъектами образовательного процесса по одному и тому же вопросу. В результате диалога в образовательном пространстве образуется единое смысловое поле, позволяющее понять как учебную проблему и способы ее решения, так и самих субъектов образовательного процесса. Диалоговый аспект способа организации образовательного процесса в высшей школе обеспечивает активное включение в этот процесс всех его субъектов, создавая интеллектуальные условия для совместного производства нового знания.

Методолог: Диалог в образовательном процессе предполагает, во-первых, равноправие его субъектов, позволяющее им выражать и защищать свою точку зрения на содержание проблемы и способы ее решения, во-вторых, достижение определенного межличностного когнитивного согласия. Диалог как форма образовательного процесса способствует: 1) развитию коммуникативной культуры, основанной на способности внимательно слушать и понимать друг друга, правильно задавать вопросы, аргументировано и логично отвечать на вопросы других субъектов образовательного процесса; 2) развитию у студентов логического, критического и системного мышления, позволяющего им ясно формулировать и обосновывать свою точку зрения на проблему и способы ее решения.

Педагог: В рамках познавательно-развивающей парадигмы образования можно выделить три наиболее эффективные формы организации образовательного процесса в высшей школе: во-первых, это проблемное образование

(проблемно-индивидуальное, диалоговое); во-вторых, образование в сотрудничестве (проблемно-групповое, интерактивно-диалоговое); в-третьих, контекстное образование (проблемно-индивидуальное, диалоговое, профессионально-контекстное; проблемно-групповое, интерактивно-диалоговое, профессионально-контекстное). Конструктивное использование этих форм организации образовательного процесса в высшей школе позволяет решать целый ряд задач, направленных на формирование у студентов профессиональной культуры инновационно-проектного содержания, развитие их профессионального мышления, формирование профессиональных компетенций и достижение определенного уровня профессионального мастерства.

Методолог: Мне представляется, что в содержательном плане познавательно-развивающая парадигма образования обладает весьма значительным потенциалом в процессе трансформации высшего образования. К примеру, мы не устаем твердить о переходе от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь», т. е. непрерывности образовательного процесса, в отличие от дискретности процесса обучения. По существу познавательно-развивающая парадигма опирается на представление о том, что образование есть «незавершающийся процесс культурного самопроизводства человеком своей сущности и целостности» [8].

Педагог: В этом плане познавательно-развивающая парадигма образования представляет собой процесс преодоления доминирующего в ныне действующих системах высшего образования социально-функционального подхода с его основным критерием полезностью и технологической разобщенностью двух образовательных начал – обучения и воспитания. В познавательно-развивающей парадигме образования происходит интеграция возможностей разума в познании сущего, веры – в предвосхищении должного на основе нравственно-конструктивного слияния ума и чувств в контексте их деятельностного синтеза в личностном опыте человека.

Литература

1. *Тоффлер А.* Футурошок. – СПб.: Лань, 1997. – С. 328.
2. *Karnikau R. , McElroy F.* Communication for the safety professional. – Chicago, 1975.
3. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999; *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д: РГПУ, 2000; *Вербицкий А. А., Ларионова О. Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009.

References

1. *Toffler A.* Futuroshok. – SPb.: Lan', 1997. S. 328.
2. *Karnikau R. , McElroy F.* Communication for the safety professional. – Chicago, 1975.
3. *Verbitskii A. A.* Novaia obrazovatel'naia paradigma i kontekstnoe obuchenie. – M.: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999; *Bondarevskaia E. V.* Teoriia i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia. Rostov n/D: RGPU, 2000; *Verbitskii A. A., Larionova O. G.* Lichnostnyi i kompetentnostnyi podkhody v obrazovanii: problemy integratsii. – M.: Logos, 2009.

4. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). – М.: Ad Marginem, 1995. – С. 13.
5. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
6. Бувва Л. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Alma mater. – 1997. № 4. – С. 16.
7. Brooks J. & Brooks M. In search of understanding: The case of constructivist classrooms. – Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
8. Бережнова Л. Н. Образование как многоаспектный социокультурный феномен // Человек и образование в современной России: социологические очерки. – СПб.: Издательство С-Петербургского университета, 1998. – С. 182.
4. Mamardashvili M. K. Leksii o Pruste (psikhologicheskaiia topologiia puti). – M.: Ad Marginem, 1995. – S. 13.
5. Pedagogicheskie tekhnologii distantsionnogo obucheniia: Ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii / [E. S. Polat, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov i dr.] M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiia», 2006.
6. Bueva L. Chelovek, kul'tura i obrazovanie v krizisnom sotsiуме // Alma mater. – 1997. № 4. – S. 16.
7. Brooks J. & Brooks M. In search of understanding: The case of constructivist classrooms. – Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
8. Berezhnova L. N. Obrazovanie kak mnogoaspektnyi sotsiokul'turnyi fenomen // Chelovek i obrazovanie v sovremennoi Rossii: sotsiologicheskie ocherki. – SPb.: Izd-vo S-Peterburgskogo universiteta, 1998. – S. 182.