

Арутюнян М.П.

заведущая кафедрой философии Хабаровского государственного педагогического университета,
кандидат философских наук

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗНАНИЕВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Методологический потенциал преодоления «знаниевой» парадигмы современного образования, во многом ответственной за воспроизводство позиций абстрактного гуманизма и механицизма, кризисных состояний праксеосферы образования, автор видит в утверждении аутентичной онтологии «человека-образующегося» парадигмы мировоззренческой, по существу меняющей акцентацию традиционных подходов к образованию. Аутентичное онтологической природе человека, его креативной сущности и логике свободы – как адаптивных качеств бытия человека в мире – образование невыразимо узкими концептами логики классического рационализма и сциентизма, но по существу может быть раскрыто экзистенциально феноменологическими смысловыми полями мировоззренческой парадигмы.

Принципиальное решение ключевых проблем современного образования касается общей задачи преодоления цивилизационного кризиса и порождает необходимость обращения на уровне философско-методологической рефлексии к классической проблеме мировоззрения – самоопределению человека в мире, поиска путей его самопознания и способов самореализации в обновляющейся динамике жизни, культуры. Реалии праксеосферы со своей стороны актуализируют теоретические пласты исследования связки «цивилизация – мировоззрение – образование», – как в плане переосмысления сложившихся догм их традиционного понимания, так и в планах поиска новых оснований методологической рефлексии.

На этом пути важно определиться в исходной методологии. Таковыми могут стать основные «точки напряжения» развития образования, определившие в современных условиях его характерные черты и системные качества. *Во-первых*, – это доминанта «знаниевой парадигмы»; *во-вторых*, прочно утвердившаяся в праксеосфере образования «логика абстрактного гуманизма» и, *в-третьих*, – «методология механицизма», реализующая «механистические» методологические приемы работы со сложными – и в сложных самоорганизующихся системах способами и методами, характерными для функционирования и управления простых систем. Своеобразно эти черты проявляются и в системе вузовского образования, что, несомненно, снижает его высокий изначально заданный творческий потенциал.

О сущности знаниевой парадигмы образования. Прежде всего, знаниевая парадигма выхолщивает из содержания образования его креативную сущность, лишая образовательное пространство емкого потенциала его экзистенциально-личностных форм. Рассмотренные в логическом ключе, истоки устойчивости этой парадигмы предстают в качестве возможностей перма-

нентного воспроизведения в ментальной традиции культуры – Духа Просвещения, оснований классики рационализма и логики сциентизма. Классический «Проект Просвещения» может быть означен в этом контексте как путь «прогресса в осуществлении свободы». В исследованиях отмечается, что он основан на идее глубокой внутренней связи между освобождением человека от гнета внешних (природных и социальных) обстоятельств и выработкой рационального знания, используемого для переустройства мира, в том числе, для технократистских «проектов переделки («перековки») самого человека» в угоду идеологическим установкам создания «человека нового типа». При этом рациональное знание наделяется высоким этическим и культурным статусом, а рационализация природы и общества рассматривается как необходимое условие гуманизации. [1, с. 3-5].

Исторический крах образовательного «Проекта Просвещения» коренится, в частности, в методологической несостоятельности его узкосциентистской трактовки рациональности. Такая «закрытая рациональность» (В.С. Швырев), ответственна за «отрыв научно-теоретического знания от живой действительности», за подавление его «социальным авторитетом» действительной «свободы и многообразия личностного мировосприятия и мироотношения», за «превращение теоретических конструкций из средства адекватного постижения мира в догматическую преграду такого постижения». [2, с. 8]. В данном типе рациональности над человеком, его познанием и образованием жестко властвует господствующая идея, норма, заданный план. При утверждении приоритетов «теоретизма» – теоретической идеи, претендующей на объективное знание и «разумную истину», человек, по существу, лишается права на сомнение, ошибку, уходит от ответственности и риска принятия решения. [2, с. 8]. Образовательное пространство, ос-

нованное на «закрытом типе рациональности» лишается своей онтологической основы и экзистенциально-личностного содержания.

При этом в реальности образования порождается ряд существенных осложнений. Во-первых, они касаются того, что *образ образования*, «моделирующий» большую науку создается, как правило, *по методологическим канонам естественнонаучного образца*. Соответственно, гуманитарная составляющая остается на периферии, оказывается *методологически «не схваченной»*, а, поэтому, и технологически сложно вводимой в целостность образовательного процесса. Однако, без гуманитарной составляющей сама эта целостность попросту неосуществима. Она деформируется. Логика человекознания и воспитания может стать и в действительности становится либо пустым местом, либо искусственным «довеском» сциентистски заданной методологической схемы.

Вторым существенным для «модели науки», проросшей в систему образования, является тот факт, что *образование в рамках знаниевой парадигмы утрачивает ряд существенных качеств самой науки*. Оно *оказывается не способным воспринять и удержать в себе, пожалуй, главное для большой науки – «культурное незнание»* (В. Библер), открывающее путь творчества и научного поиска. Различая незнание и неведение и, называя незнание принципом Гийома, М.А. Розов характеризует его претендующим на роль фундаментального принципа теории познания [3, с. 161-167]. «Незнание» и «непонимание», составляя своеобразный ряд логики «отрицания» становятся наряду со знанием и пониманием – формами познания, репрезентирующими позицию «логики утверждения», весьма значимыми для развития научной мысли, научно-исследовательского поиска. Такой поворот методологического сознания, изнутри расшатывающий механизм знаниевой парадигмы, важен и для сферы образования, ориентированной на науку. И в этом плане вуз, организующий научно-исследовательскую работу студентов, выигрывает у средней школы. Однако, организация учебного процесса вуза в целом еще далека от принципиального приятия подобных методологических регулятивов. Действительным смыслом образования в знаниевой парадигме оказывается «...особая «перемотка» всеобщих знаний и умений в голову и руки ученика – в наиболее компактной, уплотненной, «снятой» (в учебнике) форме». Учебник, по меткой мысли В. Библера, становится

главным «медиатором» между знанием (человечества) и незнанием (ученика), основным посредником между учеником и учителем. [4, с. 342 – 343]. Матрица знаниевой парадигмы представляет по существу своему внутрипарадигмальную когнитивную деятельность в заданной концептуальной системе сетке познавательных координат. Она не предполагает критического анализа исходных положений. [2, с 13]. Вместе с тем, современные исследования методологии познания существенно меняют сам взгляд на научный поиск и характер когнитивных процедур. В методологический контекст анализа науки вводятся понятия «личностного знания» (М. Полани), «открытой рациональности» (В.С. Швырев), методологического «синтеза когнитивных практик» и «доверия эмпирическому субъекту познания» (Л.А. Микешина). И эти методологические регулятивы могут и должны стать необходимым основанием ориентированной на науку системы образования.

Преодоление знаниевой парадигмы связано со становлением **мировоззренческой парадигмы образования**, которая существенно расширяет и углубляет «образовательные» горизонты «рациональности» [5]. В ней гуманизация образования при необходимой ориентации на принципы научной рациональности освобождается от сциентистских догматов и, соответственно, от статуса абстрактности. Проблемы решаются содержательно и по существу – с позиций целостности всего образовательного процесса, включающего корреляцию его возможных форм, содержания и технологий, самоопределения в методологических приоритетах и ценностных регулятивах управления образованием – с позиций цельности самого человека и целостности его индивидуальной экзистенции как уникального бытия в мире. Методологический подход к такому прочтению смысла гуманизации образования автор видит в идее *экологизации образования*. Сетботожественность образования состоит в возможности реализации его сущностного предназначения – *воспроизводить, трансформировать и транслировать исторически обогащающийся человеческий опыт гармонизации духовной и практической жизни в формы личностных структур индивидуального мировоззрения*. В условиях современности, где практически нарушена такая гармония, *экологизация образования* (в формах: «экологии духа» – возрождения духовных ценностей через систему образования, «экологии тела» – заботы о естественной природе и здоровье

человека – «субъект-объекта» образовательного пространства и «экологии педагогического действия» – См.: Арутюнян М. П.: 12-17) может содействовать экзистенциальному воссозданию и воплощению в жизнь онтологической сущности образования – воспроизводить человеческое качество бытия, опираясь на социо-культурный опыт человека, гармонизацию форм, технологий и содержания образования. Понятие э к о л о г и з а ц и и образования, как воссоздания экзистенциального самовыражения его гуманистической природы и «топологии пути» (М. Мамардашвили) сегодня, обретает смысл, в качестве ключевого ориентира на необходимость сохранения и защиты образования человека от сложившейся и закрепившейся в социуме системы образования [12-17]. Этот путь, преодолевающий ограниченность установок знаниевой парадигмы, открывает возможности самоосуществления образования на основании его глубинной связи с феноменами мировоззрения и культуры. Действительный же характер и способы осуществления этой связи порождают привелегии функционирования тех или иных методологических ориентиров, ментальных основ и приоритетных ценностей эпохи.

Особенности мировоззрения и его образовательный потенциал.

1. В мировоззрении и через мировоззрение осуществляется синтез знаний и «когнитивных практик» (Л.А. Микешина). Синтезирующий характер мировоззрения устремляет к обобщающему взгляду на мир и способствует упорядочиванию хаоса бытия, преодолению кризисов и согласованию функционирующих форм познания. Мировоззрение в форме картины мира может стать основанием синтеза учебных знаний и межпредметных связей учебных дисциплин.

2. Природу мировоззрения характеризуют полифоничность мировоззренческих форм, мировоззренческих взглядов, широта его функциональных возможностей. Природой мировоззрения полагается возможность осмысления действительности с разных мировоззренческих позиций; «встреча» мировоззренческих взглядов, их диалог, дискурс, корреляция. Однако при этом общем взгляде на полифоничность мировоззрения важно видеть и учитывать реальность методологической альтернативы и определить мировоззренческую установку образования. Эта альтернатива представлена, с одной стороны, – аргументацией и доказательностью ключевых мировоззренческих позиций; обоснованием

взглядов и необходимостью дискурса; основоположением метода критической рефлексии. С другой, – апологетическим характером мировоззренческих установок и утверждением позиции некритического восприятия мировоззренческих взглядов, принимаемых на веру. Первая установка характерна для рационалистических устремлений науки и философии. Впрочем, она вполне может быть воспринята и усвоена сферой повседневности, «здорового смысла» при соответствующих ориентирах образования. Вторая, ориентированная на догмат, характерна, прежде всего, для религиозных и идеологизированных форм мировоззрения.

Наукоориентированный и светский характер государственного образования в своем мировоззренческом кредо опирается на первую установку. При этом мировоззренческая ориентация образования предполагает его «культурацию», или погружение образования в культурологический контекст. В нашем обсуждении это означает необходимость выработки способности педагога преподавать учебную дисциплину в мировоззренческом контексте; обретение навыков встречи с позицией «мировоззренчески-иного»; умение выстраивать преподавание предмета и воспитательного процесса в формах мировоззренческого дискурса, передавать ученикам навыки мировоззренческой аргументации, критической рефлексии и саморефлексии, способностей обоснования своих собственных мировоззренческих взглядов, самостоятельного выбора позиции. Образование в этом плане можно представить в мировоззренческом контексте «диалога культур» (В. Библер). Посредством диалога и полилога оно (образование) обретает свой емкий культурологический, мировоззренческий фон.

При осложненности личностного мировоззренческого выбора педагога в условиях острого дефицита погружения духовных экзистенциалов в сферы повседневности современного общества становится возможным обращение участников образовательного процесса к наиболее устоявшемуся и показательному в культурной традиции мировоззренческому опыту, даже если этот опыт на практике оказался исторически ограниченным и не вполне отвечает велению времени. На этом пути в образовании сегодня нередко воссоздаются старые традиции и идеологии. С одной стороны, – это все чаще встречающиеся религиозные ориентации воспитательного процесса. При этом содержание и прак-

тика введения религиозных дисциплин в учебный процесс вызывают озабоченность специалистов и общественности возможностью «насаждения в общеобразовательных учреждениях идеологии, пропитанной православным клерикализмом и ксенофобией» [6]. С другой стороны, в учебном процессе наблюдается возврат к идеологии атеистической и коммунистической мировоззренческой парадигмы. При отсутствии соответствующих методологических установок, снимающих альтернативу данных и других конфронтирующих мировоззренческих взглядов, и школы, и педагог, несмотря на наличие нормативных установок о светском характере образования и свободе мировоззренческого выбора личности, оказываются перед сложным управленческим выбором. Этот выбор касается, в первую очередь, вопросов воспитания и возрождения в реальности жизни человеческого качества духовности. В нем важна, еще раз отметим это, *культуроёмкая толерантная позиция педагога и установка образования на право личностного мировоззренческого самоопределения в образовательном пространстве подлинных ценностей духовной культуры.*

3. В мировоззренческом контексте сегодня осуществляется синтез знаний, их интеграция и дифференциация, формируется важнейший для образования интегративный познавательный образ – научная картина мира. Эти процессы, обновляющие миропонимание и смыслы традиционных понятий, способствуют рождению новых смыслов и новых понятий, важных и для восприятия образования. Именно в мировоззренческом дискурсе обсуждаются идеи «нового мировоззрения», «новой мировоззренческой парадигмы», «философии устойчивого развития», появляется ряд значимых для теории и практики современного образования понятий, возникших в саморазвитии фундаментальной науки в сфере методологии естественнонаучного знания, таких как: *«синергетическое мировидение», «экологическое мировоззрение», «экологическая культура», «ноосферное сознание», «коэволюция», «экологический императив»* (Н.Н. Моисеев), *«экология человека», – «разума», – «культуры»,* и т. д. [7-17]. Система этих понятий рисует характер менталитета современной эпохи и обновляющиеся смыслы ее аксиосферы, задает тональность формирования новой мировоззренческой парадигмы. Через эти понятия в мировоззренческий дискурс включается сфера фундаментального научного знания. Естественнонаучное знание, погружаясь в мировоззренческий контекст, ценностно окрашивается и уча-

ствует в определении смысло-жизненных ориентаций человека и человечества. Соответственно, моделирование образовательного процесса в логике мировоззренческого дискурса позволяет наполнять мировоззренческим содержанием, мировоззренчески ориентировать и преподавание учебных дисциплин естественнонаучного цикла. Вузский предмет «Концепции современного естествознания» при соответствующем философско-методологическом прочтении вполне может взять на себя такую роль.

4. Для мировоззренческого познания характерна своеобразная незавершенность, динамичность и естественное, внутреннее побуждение к обновляемости мировоззренческой мысли. Природе мировоззрения свойственна непрерывная тяга к «додумыванию», переинтерпретации смыслов и содержаний. Устремленность к переосмыслению действительности и обновлению наличных знаний в контекстах изменяющегося духовно-практического опыта человека. Обращенность к будущему через осмысление опыта прошлого. Именно в мировоззренческом контексте встречаются традиции и новации познания и деятельности, осуществляется их осознание и ценностный выбор. Это качество мировоззрения может стать основанием роста креативных начал учебного процесса.

5. Специфическим качеством мировоззрения является и возможность соизмерения в его контекстах на первый взгляд несоизмеримых и исключających друг друга реалий бытия и мысли: трансцендентального (выходящего за пределы возможного опыта человека, каковы: «Бог», «вечное» и «бесконечное»; «идеалы» и «ценностные абсолюты» – «Истина», «Добро», «Красота», и т. д.) и повседневного; духовного и практического; личностного и общественно-индивидуального, локального и культууроёмкого, обобщенного; реальности мысли и поступка человека. В мировоззрении и через мировоззрение действительно «соизмеряются» истины духовного, абсолютного, «бога»; повседневного, личностного, поступка, истины социального, долга; индивидуального, желания. Они оцениваются, усваиваются, принимаются или отвергаются, становятся внутренними импульсами *самоорганизации и саморегуляции личности в воспитательном процессе.*

Формирование мировоззрения, направленное образованием в русло саморегуляции и самоорганизации личности, обретает, таким образом, значимый воспитательный потенциал. Та-

кой формой воспитания отвергаются «давление», «насилие», «навязывание», любая форма «силового воздействия», недопустимые в целом, и особенно нежелательные в состояниях кризисного, нестабильного функционирования системы. Данные механизмы образования методологически обосновываются понятиями системного, синергетического мировидения – картины мира, раскрывающей закономерности саморазвития открытых, сложных, динамических, самоорганизующихся систем. К таким системам, несомненно, относится и человек, ученик. Важно заметить и тот факт, что в мировоззренческом контексте образования вполне коррелируют системно-целевой и синергетический методологические подходы. Но при этом углубляется и расширяется сама аксиосфера образования, встают проблемы веера целей, консенсуса и личностного выбора в определении целевых приоритетов.

Истоки философии синергетики лежат, как известно, в развитии фундаментальной науки – физики, имеют естественнонаучное происхождение. Важнейшей праксеосферой этих идей сегодня оказывается и педагогика, нацеленная на «лично-ориентированное» образование,

«субъект-субъектные отношения», «педагогическое сотрудничество», видящая гуманистические ориентиры в становящейся личности как самоорганизующейся микрокосме. Управленчески воздействовать на такой «микрокосм» возможно лишь «слабыми сигналами», побуждающими «резонансный эффект» самоорганизующегося развития личности в регулируемом педагогом направлении. Сильное воздействие разрушает самоорганизующуюся систему.

Тем самым, перед педагогикой встает сложная образовательная задача концептуального осмысления, моделирования и практического конструирования психолого-педагогической реальности учебно-воспитательного пространства, созидающего саморазвития личности при посредстве регулируемого педагогом поля аттракторов. В мировоззренческом контексте и гуманистическом измерении и науки, и экзистенции становятся созвучными философия, фундаментальная наука, образование и саморазвитие личности. Так на пути становления новой парадигмы мышления человеку в сложнейших контекстах современного нестабильного социума открывается реальная возможность быть, то есть – Путь в Будущее.

Список использованной литературы:

1. Исторические типы рациональности / Отв. ред. В.А. Лекторский. Т. 1. – М., 1995.
2. Швырев В.С. Рациональность в спектре ее возможностей. К проблеме оценки рациональности как ценности культуры. – Исторические типы рациональности / Отв. ред. В.А. Лекторский. Т. 1. – М., 1995.
3. Розов М. А. История науки и проблема ее рациональной реконструкции. – Исторические типы рациональности / Отв. ред. В.А. Лекторский. Т. 1. – М., 1995.
4. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М., 1997. Русское феноменологическое общество.
5. Арутюнян М.П. Мировоззрение и образование: смена методологических приоритетов. – Вестник Хабаровской государственной академии экономики и права. №2 – 3 (13), 2003. С. 200 – 214.
6. Клерикализация государственного образования – угроза Российской Федерации. Открытое обращение к министру образования РФ В.М. Филиппову. – Здравый смысл. Журнал скептиков, оптимистов и гуманистов. Лето 2003, №3 (28). С. 3 – 5.
7. См.: Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. М., «Аграф», 1998.
8. Он же: Быть или не быть человечеству? М., 1999.
9. Новая парадигма развития России (Комплексные исследования проблем устойчивого развития). М.: «Академия». Изд. МГУК, 1999.
10. Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С. Экологический вызов и устойчивое развитие. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
11. Кавтарадзе Д.Н., Брудный А.А. От экологических знаний к картине мира. – Вестник образования. 1999. Июль.
12. Арутюнян М.П. Мировоззренческие проблемы гуманизации школы. Учитель – ученик: приглашение к размышлению: Серия «На пути к ноосферному сознанию». Рубрика «Открытый педсовет». Вып. 1. Хабаровск: Изд-во ХГТУ, 1998.
13. Экологическая культура современного общества. Материалы международного симпозиума. – Новосибирск: Наука, 2000.
14. Арутюнян М.П. Образование и становление экологического мировоззрения. – Экологическое образование в школах и вузах Дальневосточного региона. Хабаровск. 1996. Ч. 2. С. 3 – 11.
15. Арутюнян М.П. Мировоззренческий подход к экологическому образованию. – Там же, С. 105 – 125.
16. Margarita Arutiunian. «Ecologizing» Education in Russia. – What Works. A Guide to Environmental Education and Communication Projects for Practitioners and Donors. Canada: New Society Publishers. 1999.
17. Arutiunian M. The Ecologization of Education – Using Communication to Make Environmentally Sustainable Development Happen. USA, San Francisco. 1996.