

Модернизация профессионального образования: аналитическое представление теоретико- методологических возможностей основных парадигм

Непрерывно меняющийся мир требует новой образовательной теории и практики. Необходимо всесторонне осмыслить сложившуюся социально-экономическую ситуацию, в которой действует современное профессиональное образование, спроектировать максимально эффективную образовательную модель, определив предварительно его векторы развития, а также уровень усвоения, воспитания и развития, которыми должен обладать выпускник вуза. Следовательно, новые образовательные модели должны обеспечить подготовку полноценного гражданина, способного и готового успешно действовать в сложной и не имеющей однозначного решения ситуации.

Рассмотрим категорию «полипарадигмальность» в методологическом и теоретическом аспектах. Традиционно «парадигма» рассматривается как понятие методологии науки, однако многомерность, противоречивость, постоянная изменчивость современной социокультурной среды обуславливают необходимость, с одной стороны, разработки альтернативных концепций образовательной практики, а, с другой стороны, их строгого методологического обоснования. Это позволяет ставить вопрос о возможности переноса парадигмального подхода в сферу педагогической практики, что обеспечивает формирование новых механизмов объяснения социальной и воспитательной практики на уровне ее методологии и теории.

На наш взгляд, категория «парадигма» имеет **методологический статус** по отношению к образованию. Это обусловлено следующими обстоятельствами. В философии науки это понятие было введено Г. Бергманом для характеристики нормативной методологии и развито Т. Куном, который предло-

жил свою систему понятий, описывающую теорию научных революций. Внутри этой системы понятий важнейшее место принадлежит парадигме, то есть «... признанным всеми научным достижениям, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу». Смена парадигм, по его мнению, представляет собой научную революцию.

Вместе с тем понятие парадигмы используется *в теории науки* для характеристики научной дисциплины, описания различных этапов научного знания: допарадигмального периода, когда не существует теория, признанная научным сообществом, и парадигмального когда эта теория получила всеобщее признание.

Известно, что *парадигма*: 1) – это теория (или модель постановки и решения проблем), принятая в качестве образца решения исследовательской задачи; 2) – это исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в науке.

Анализ исследований по означенной проблеме свидетельствует о постепенном переходе в современных условиях теории образования от допарадигмального уровня к парадигмальному при сохранении характера полипарадигмального знания об образовании, свойственного предыдущей эпохе.

Эта ситуация обусловлена одновременным существованием различных парадигм образования. Теоретическим объяснением такого положения является социальная неоднородность общества, обуславливающая отсутствие основных признаков единой образовательной парадигмы: всеобщего признания основных идей образования; отсутствие единого социального заказа на образованную личность со стороны государства и социума; вариативность взглядов в аспектах общего и профессионального образования.

Важной тезой в этом аспекте служит борьба со сциентизмом в образовании (В.В. Краевский) – «абсолютизация стиля и общих методов построения знания, свойственных естественным наукам, рассмотрение их как парадигмы, образца научного знания вообще» [3, с. 16].

Можно предположить, что в дальнейшем данная тенденция в развитии теоретико-методологического знания о профессиональном образовании будет углубляться. Обобщение фактологии и эмпирики современной педагогической практики ведет к тому, что теория постепенно начинает приобретать черты парадигмального знания, о чем свидетельствует сближение позиций различных научных школ, работающих в области методологии и теории образования, становление новых образовательных институтов и возникновение новых черт в образовательной деятельности различных институтов социума.

Все чаще раздаются голоса, что произошла смена образовательной парадигмы, и этим обусловлены изменения системы образования. Иной взгляд: появилась новая педагогическая парадигма, которая вступает в противоречие с существующими, но не отвергает предшествующую, а образует определенную совокупность парадигм, каждая из которых лучшим образом решает только часть проблем. Так Е.А. Ямбург предлагает на каждой ступени общего образования (дошкольное, начальная школа, основная школа и старшая школа) определенную систему построенную совокупность парадигм, которая выступает средством достижения цели на каждой ступени, обеспечивает получение результата в процессе интегративной реализации совокупности парадигм [8].

Классификация парадигмального знания возможна по различным основаниям, наиболее обобщенными из которых являются философские категории «всеобщего» и «отдельного». Акцентуация внимания на частностях в ущерб общей системе связей теории образования может нанести ей существенный вред, особенно в связи с ее становящимся характером. Любая

педагогическая парадигма неизбежно фиксирует доминирующие представления о том, что считать главным итогом и результатом образования.

Исходя из этого определяются направление и содержание грядущих преобразований в образовании. Вместе с тем в своем развитии любая образовательная парадигма, будучи по своей сути и характеру частной, специфической парадигмой, начинает претендовать на универсальность, всеобщность и единственность, то есть на приобретение статуса всеобщей образовательной парадигмы.

К общим парадигмам относятся общенаучные объяснительные схемы, которые затем, преломляясь через специфику объектно-предметного поля теории образования, функционируют в качестве специализированных ее парадигм. Так, например, Н.Н. Ярошенко выделяет:

- общенаучную парадигму, признаваемую всем сообществом и общественным сознанием независимо от отрасли знаний, вида деятельности, страны;
- частные (специализированные) парадигмы, образующие теоретическую основу различных отраслей знания (частных наук) и используемые в практической деятельности в той сфере, к которой эти науки относятся;
- локальные парадигмы, несущие на себе отпечаток специфического познания и применения общенаучных и частных парадигм той или иной цивилизации или страны с учетом присущего ей менталитета.

Применительно к общему образованию Ямбург выделяет следующие образовательные парадигмы:

1. *Когнитивно-информационная парадигма*, которая исходит из устойчивых представлений о необходимости передачи ребенку максимального количества из всех накопленных человечеством знаний, умений и навыков. Трактует направленность учебно-воспитательного процесса совершенно определенным образом, ориентируя учителей на предметные

программы, фиксированные, поддающиеся оценке результаты, селективный отбор многообещающих детей с их последующим углубленным обучением. Желания, потребности личности ребенка здесь, как правило, не учитываются;

2. *Личностная парадигма*, при которой центр тяжести переносится с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие ребенка. Отбор методов и постановка целей приспособляется к индивидуальному развитию каждого ребенка. Производится сравнительный анализ успехов ученика в свете его предыдущих достижений. Образование в такой педагогической парадигме обретает более широкое основание. Ученик рассматривается как личность, которая сама может выбирать такой путь обучения, который поможет ей достичь лучших результатов. Нередко границы учебных предметов размываются, обучение идет по областям знаний, делается попытка связать различные области знаний и реальную практику. Результаты таких попыток: проективное обучение, тематическое обучение, обучение по интересам. Учебный материал планируется и преподносится таким образом, чтобы помочь ребенку как можно эффективнее взаимодействовать с окружающим миром за стенами школы. Выбор учеником какой-либо специализации – гуманитарной или технической – откладывается пока он сам не поймет, что его привлекает больше. При таком подходе нормы и требования, предъявляемые к учащимся, не могут быть жестко фиксированы;

3. *Культурологическая парадигма*, которая, в отличие от личностной парадигмы, не фетишизирует свободное воспитание, рассматривает свободу и принуждение как взаимодополняющие друг друга начала, считая полное отрицание принуждения в образовании отрицанием культуры. Свою главную задачу видит в передаче ценностей культуры следующим поколениям, которые, в силу разных причин, могут, между прочим, и не осознавать необходимости в этом. Отсюда и неизбежные элементы педагогического принуждения. Считает, что дости-

жение полноты и целостности мирозерцания – выходить далеко за рамки прагматической когнитивно-информационной педагогики;

4. *Компетентностная парадигма*, которая вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы образования. Но в отличие от нее осознает невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации, которая, с одной стороны, нарастает лавинообразно, а с другой – устаревает каждые 3–4 года. Настаивает на том, что ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Компетентностная парадигма нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования. Стремится подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения [8].

Обобщая потенциал приведенных парадигм, Ямбург отмечает, что каждая из вышеперечисленных парадигм может задать свой вектор в модернизации содержания образования, определить стратегию его развития.

Во-первых, каждая из ведущих концептуальных идей имеет серьезные базовые основания, является укорененной в культуре, ориентирует ребенка на необходимые ценности и смыслы. Поэтому ни одна из них не может быть полностью иллюминирована из образовательного процесса. Во-вторых, гипертрофия одной из образовательных парадигм чревата серьезным перекосом в развитии личности ребенка. В-третьих, специализация, вполне допустимая на завершающих этапах обучения, когда учащиеся подготовлены к сознательному выбору жизненной карьеры в широком смысле этого слова, не

снимает проблемы выстраивания целостной стратегии развития образования на всех этапах обучения ребенка. В-четвертых, существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства.

Большой интерес представляет позиция Ярошенко, отмечающего, что все воздействия на образование как специфический социальный феномен предельно опосредованы, тонки, не прямолинейны; что новая парадигма, а вслед за ней и теория воспитания (образования), наследует ядро нравственно-философского императива в том виде, в котором он сложился в философских теориях. Такой подход позволяет заключить, что здесь выявляется наличие в парадигме старого, переходного и новаторского (революционного) состояний. Их присутствие в составе любой парадигмы подтверждается многочисленными исследованиями по истории науки, в том числе и социальной. Вот почему правомерно выделение в структуре каждой парадигмы нескольких поясов (зон):

- наследственное ядро, которое отражает кумулятивно накопленные элементы давно ушедших парадигм;

- оправдавшую себя часть сменяемой парадигмы; фундаментальные основы новой парадигмы, которые затем войдут в состав наследственного генотипа;

- переходящую часть новой парадигмы, которая подлежит замене на следующем витке спирали научного познания.

Анализ состояния социально-образовательной среды с позиций синергетики показывает, что именно ее хаотическое состояние и, следовательно, ее хаотическое образовательное воздействие на человека проявляется не только в педагогической науке, в теории педагогики, но и в реальной педагогической практике. Такое состояние актуализирует внимание исследователей к социальной среде в контексте образования в большей мере, чем в состоянии гармонизированного социума, повышает значимость социального компонента педа-

гогической деятельности в целом и в теории образования в частности.

Рассмотрим основные образовательные парадигмы применительно к профессиональному образованию. В профессиональной педагогике *парадигма* квалифицируется как совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих конкретное исследование, которое воплощается в научной практике на данном этапе.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время в теории и практике представлены три парадигмы профессионального образования: когнитивно, деятельностно и личностно ориентированная. Рассмотрим их возможности в профессиональном образовании [1, с. 20–22].

В соответствии с когнитивной парадигмой образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс: постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения – осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного.

Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция» науки и практики, учебный материал – как дидактически «препарированные» научные и технологические знания.

Образование понимается как трансляция социокультурного опыта нового поколения. Педагогические концепции этой парадигмы: традиционная, академическая, репродуктивная и т.п.

Главное – информационное обеспечение личности, а не ее развитие, оказывающееся «побочным продуктом» реализую-

щейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности.

С идеологической, управленческой и экономической точек зрения – это наиболее эффективный и предпочитаемый подход. По мнению М.М. Поташника, с психолого-педагогической точки зрения это личностно отчужденное образование.

Деятельностно ориентированная парадигма образования имеет отчетливо выраженную функционалистскую направленность. Ориентирующую роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на образование. Являясь частью социальной практики, образование, особенно профессиональное, должно «помнить» о своем месте в политическом, социокультурном и экономическом развитии общества. Целевая установка образования в рамках деятельностно ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности. Деятельностно ориентированная парадигма нашла свое отражение в концепции развития начального профессионального образования.

Применение деятельностно ориентированной модели образования оправданно при изучении профессиональных, специальных дисциплин и, конечно, в процессе производственного обучения и производственных практик. Эта парадигма в наибольшей мере ориентирована на подготовку учащихся начального профессионального образования.

И когнитивно и деятельностно ориентированные парадигмы нацелены в основном на достижение качества образования, понимаемое как обученность и социально-профессиональная подготовленность.

Решающее значение в достижении этих целевых ориентиров принадлежит образовательным системам. Именно

они позволяют достичь в полном объеме цели образования. Существенным недостатком концепций личностно ориентированного и личностно развивающего образования, по мнению А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, А.М. Новикова, Ю.Г. Фокина и др., является отсутствие образовательной системы и адекватной технологии, развивающих личность, которые можно было бы использовать в массовой практике профессиональной школы.

Центральным звеном личностно ориентированного образования является непрерывное развитие личности обучающихся. Эта парадигма образования в наибольшей степени (мере) адекватна философии открытого образования, предполагает не только образование, но и самообразование, не только развитие, но и саморазвитие и самоактуализацию личности. Ориентированное на индивидуально-психологические особенности личности, оно по сути своей должно быть вариативным, представлять обучаемым свободный выбор образовательных маршрутов (Д.Г. Левитес).

Основывается оно на следующих принципиальных положениях:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности учащегося, который изначально является субъектом профессионального процесса;
- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;
- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;
- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-

профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;

- действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;

- лично ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту учащегося, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

Критериальная база лично ориентированного обучения строится на отслеживании (мониторинг) сформированных личностных (психологических) новообразований: ценностных ориентаций, психоэмоциональной и интеллектуальной сферы, социально значимых качеств и способностей. Психолого-педагогические достоинства (преимущества) лично ориентированного образования бесспорны. Но также очевидно, что в современных политических и социально-экономических условиях в полном объеме реализовываться оно не будет. К факторам, сдерживающим его внедрение в образовательную практику, относится прежде всего государственная политика в образовании: ориентация на обученность и планируемые результаты, определяемые образовательными стандартами.

Следует также иметь в виду ожидания всех субъектов образования в осязаемых, очевидных результатах: поступление в вуз, профессиональная подготовленность и, как следствие, трудоустройство, в конце концов, просто образованность.

Внедрение лично ориентированного образования во многом затруднено его непроработанностью на инструментально-технологическом уровне: содержание образования должно строиться на субъективном опыте обучаемых; но как проектировать такое тиражируемое учебными программами содержание обучения не известно; ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, социализация, самоопределе-

ние, самоактуализация, саморегуляция, развитие индивидуальности – также технологически не обеспечена.

Не решена проблема критериев и измерителей результативности лично ориентированного обучения. Провозглашаемый педагогический мониторинг используется лишь в практике и уступает по своей инновационной доступности технократической оценке знаний, умений и навыков (особенно с широким распространением дидактических тестов) в других образовательных парадигмах.

Таким образом, лично ориентированное образование с государственно-управленческой позиции – крайне сложно и дорого, с педагогической – технологически не обеспечено.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе активно идет обсуждение новой образовательной концепции – лично развивающее образование (А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.П. Смирнов) [2, 3]. Функции профессионального образования в рамках этой концепции будут заключаться в подготовке профессионально компетентных специалистов разного уровня и профиля, способных в максимальной степени реализовать свой потенциал в конкретной сфере трудовой деятельности и в то же время быть профессионально и социально мобильными.

Ценностно-смысловым ядром лично развивающего образования становится профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды.

Центральным звеном лично развивающего профессионального образования является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития является личностное развитие. На

последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает характер динамической неравновесной целостности. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его.

Определение сущности личностно развивающего профессионального образования позволило сформулировать следующие его *концептуальные положения*:

- личностное и профессиональное развитие обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионального образовательного процесса. Данное положение предполагает активность обучаемого, который сам творит учение и самого себя, при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания. Их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий образования;

- критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития. Их оценка возможна в процессе мониторинга профессионального становления личности;

- в качестве психолого-дидактической единицы профессионального образования рассматривается учебно-профессиональная ситуация, которая моделирует все составляющие образовательного процесса;

- социально-профессиональные особенности личности педагога интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых, создания авторских учебных дисциплин и формирования индивидуального стиля деятельности;

- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в государственных образовательных стандартах, и

требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда. Стандарт образования – не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения;

- залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и обучаемых. Обучение предоставляет уникальную возможность для организации кооперативной деятельности педагогов и учащихся. Принципиально важным является положение о том, что личностно развивающее образование создает условия для полноценного соразвития всех субъектов профессионально-образовательного процесса [2, с. 28–30].

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебн. пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005.

2. Зеер, Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании [Текст]: учеб.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007.

3. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. М.: «Академия», 2005.

4. Львов, Л.В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) [Текст]: монография / Л.В. Львов. Челябинск: ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2007.

5. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека [Текст]: коллект. монография / Под ред. Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008.

6. Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования [Текст]: материалы Всерос. методолог. конф.-семинара в 2 ч. Ч. 1.: Парадигма педагогики в контексте развития научного знания / Гл. ред. В.В. Краевский. Краснодар, 2006.

7. *Тулькибаева, Н.Н.* Педагогика: взаимосвязь науки и практики [Текст]: монография / Н.Н. Тулькибаева, З.М. Вольшакова. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2008.

8. *Ямбург, Е.Г.* Управление развитием адаптивной школы [Текст]: монография / Е.Г. Ямбург. М.: Пер. СЭ-Пресс, 2004.