

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТКРЫТОЙ СИСТЕМЫ

Навойчик Е.Ю.

ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», Омск, Россия (644099, Омск, Набережная им. Тухачевского, 14), e-mail:disagree194@yandex.ru

В статье рассматривается проблема формирования современной парадигмы профессионального образования. Автор статьи выявляет связь между потребностями общества в определенном типе образования и способом его реализации. Профессиональное образование, опираясь на идеи традиционной «знаниевой» парадигмы, ориентировалось на воспроизводство специалиста, готового к деятельности, не выходящей за пределы заложенных в процессе образования способностей и знаний. Современная парадигма профессионального образования строится исходя из синергетической «открытой» модели, включающей принципы вариативности, достаточности и многофункциональности в определении содержания профессионального образования. Данная модель предполагает возможность выбора индивидуальной образовательной траектории не только на ступенях высшего образования, но и в профессиональной деятельности. В статье применен принцип междисциплинарности, который позволяет рассмотреть проблему в контексте педагогических и философских концепций. Философия образования позволяет конструировать идеальную модель, в соответствии с которой возможно осуществление образовательных практик в современном профессиональном образовании.

Ключевые слова: образовательная парадигма, профессиональное образование, философия образования, синергетика, профессиональная компетентность.

FORMATION OF THE MODERN PARADIGM OF VOCATIONAL EDUCATION AS OPEN SYSTEM

Navoychik E.J.

FGBOU VPO "Omsk State Teacher's Training University", Omsk, Russia, (644099, Omsk, Quay them. Tukhachevsky street, 14), e-mail:disagree194@yandex.ru

The article considers the problem of folding paradigm of modern vocational education. The author reveals a connection between the needs of society in a particular type of education and the way of its realization. Vocational education, building on the ideas of traditional "Knowledge" paradigm oriented to the reproduction specialist ready for activities that are not beyond the limits laid down in the process of education skills and knowledge. The modern paradigm of vocational education is built on the basis of synergistic "open" model, which includes the principles of variation, adequacy and versatility in determining the content of vocational education. This model suggests the possibility of selecting an individual educational path not only on the level of higher education, but also in their professional activities. The article used the principle interdisciplinary, which allows us to consider the problem in the context of pedagogical and philosophical concepts. Philosophy of Education constructs an ideal model in accordance with which it is possible the realization of educational practices in the modern professional education.

Keywords: educational paradigm, vocational education, philosophy of education, synergy, professional competence.

Многие проблемы современного образования связаны с тем, что в ходе их решения на уровне образовательной политики не принимаются во внимание опыт их философского изучения и анализа. Концепции образования, включающие основную категорию – образ человека, понимающие сам процесс образования как формирование в соответствии с ним, могут придать педагогической практике осмысленное направление. Без возможности такого соотнесения в ходе реализации целей образования, сугубо утилитарный подход, особенно на этапе модернизации, может принести только кратковременный результат. Нам представляется, что возможность системной перестройки образования, в том числе

профессионального, возможна с учетом изменений образовательной парадигмы в рамках концепций философии образования.

В классической традиции образование, наряду с искусством и религией, относили к духовной сфере культуры, и, следовательно, отводили ему роль некоего культурного идеала, в соответствии с которым индивид проектирует свое развитие. Гегель определял образование как «горизонт смысла», относятся его к задачам без возможного разрешения, но именно такие задачи, по его мнению, способствуют полному и всестороннему развитию личности. Ограничить цель образования конкретным пределом с этой точки зрения, значит остановить это развитие. Образование – культура индивида, оно не может быть завершено и есть неисчерпаемое задание. Поэтому насколько многогранна культура, настолько многообразны варианты развития в пространстве образования, возможности постановки образовательных целей [1,с.35].

Академическое образование XIX–XX веков, ориентируясь именно на такую трактовку целей образования, включало максимально широкий спектр наук, предполагая, что заложенная база может быть применена в конкретной профессиональной области. Вместе с тем оно как бы «исчерпывало» для субъекта образования его смысл, поскольку пытались максимально полно оснастить его с интеллектуальной и теоретической точки зрения, при этом пренебрегло практической подготовкой. Рассматривая содержание «теоретического» и «практического» аспектов образования, мы тем не менее не противопоставляем их. Образование как подъем к «всеобщему» не ограничивается одним лишь теоретическим образованием и вообще не подразумевает один лишь теоретический аспект, в противоположность практическому, но охватывает определение человеческой разумности в целом [4].

Так было до тех пор, пока потребности экономики, бурное развитие промышленности и науки не создали условия для противоположного взгляда на этот вопрос и, как следствие – начала формироваться новая образовательная парадигма. Движение науки к иному пониманию смысла образования начинается в прошлом веке. Мыслители исходили из необходимости ориентироваться в педагогических теориях на образ человека-творца, свободно выбирающего ту или иную образовательную модель, а не заложника «интеллектуального автоматизма» [1, с.163-164]. Такому человеку должна быть присуща опора на здравый смысл, способность выбирать из множества методов, гибкость, не направленность «к универсальной истине, но к истине сегодняшнего дня». Отрыв школы от жизни, невозможность практического применения отвлеченных теоретических знаний отмечались, например, Л. Толстым в его статьях об образовании. В них нашли отражение его

наблюдения в ходе поездки по югу Франции и знакомства с системой местного образования. Сравнивая образование в школе и образованность работников различных сфер, он пришел к выводу, что их профессиональные навыки формирует жизнь, школа же скорее дает набор отвлеченных истин, неприменимых на практике [2,с.54]. «Везде главная часть образования народа приобретает не из школы, а из жизни. Там, где жизнь поучительна, как в Лондоне, Париже и, вообще, народ образован; там, где жизнь не поучительна, как в деревнях, народ не образован, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы как тут, так и там [2,с.54]».

В начале XX века закладывается опыт трудовых школ, где в основу была положена идея образования через деятельность. Начал формироваться новый тип профессионального образования – прагматического, ориентированного на рынок с конкретными требованиями к специалисту. Означает ли это, что подобный подход противоречил принципам образования как «горизонта смысла»? Нам представляется, что нет, напротив, получив в рамках такого «открытого» варианта не столько целостную систему взглядов, идей, сколько сформированное умение гибко и мобильно реагировать на изменения в той или иной профессиональной сфере, молодой человек мог быть более открыт для дальнейшего самообразования. Гессен С.И., указывая в 1923 году в своем труде «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», на отличие трудовых школ от профессиональных, особо отмечал, что первые ориентированы не столько на интересы определенной сферы производства, сколько, в-первую очередь, на потребности личности [2,с.126]. При трудовом образовании некая практическая деятельность приобретает всеобъемлющее значение, служит источником общего образования личности. Так, отмечал Гессен, преподавание истории не станет трудовым оттого, что дети будут заниматься ручным трудом, например, клеить макет средневекового замка, тогда как совместное обсуждение прочитанного текста может стать опытом такой деятельности.

Одной из культурных тенденций XX века, определенной как постмодерн, стало разрушение элитарного характера профессионального образования как с точки зрения социального состава, так и с точки зрения доступности. В «Восстании масс» Ортега-и-Гассет отмечает, что массовая культура не только порождает «варварство специализации», но делает именно за счет узкой специализации возможным прорыв в тех областях, где необходимы специальные профессиональные умения. Очевидно, что новые требования к специалисту должны были повлиять на изменение принципов его подготовки, в том числе в рамках школьного обучения. Мы рассмотрим изменения парадигмы профессионального образования в контексте педагогического профессионального образования.

В 90-е годы прошлого века результат профессиональной подготовки как способность применять полученные знания на практике получил определение «профессиональной

компетенции». В это динамичное время стал особенно заметен отрыв профессионального, в частности, педагогического образования, от жизни, конкретной педагогической действительности. Внедрение в высшее образование болонской системы в тот период объясняется, в том числе необходимостью сблизить границы этих сфер, сделать образование более практико-ориентированным. Предполагалось, что двухступенчатая структура образования будет способна сформировать мобильных и гибких профессионалов, способных адаптироваться на «рынке труда». От таких учителей общество требовало не столько «выдавать» материал, сколько быть готовым решать вместе с учениками различные задачи в ходе их становления и развития, в-первую очередь, создавая условия для самоидентификации учеников.

Таким образом, можно говорить о том, что в конце XX века в Европе, Америке и России парадигма профессионального образования, где ранее основной идеей была подготовка готового специалиста, «под ключ», максимально оснащенного с теоретической точки зрения, принципиально изменилась. Общество признавало заслуги традиционного, фундаментального образования, опиравшегося на стройную систему, переработавшего контент на академическом уровне. Вместе с тем, несмотря на достаточно высокий уровень предметной подготовки, возможности практического применения этих знаний вызывали все больше проблем. Подготовленный таким образом выпускник мог пойти работать по специальности или нет. Если выбор осуществлялся в пользу школы, труд в педагогической сфере, достаточно консервативной на протяжении второй половины прошлого века, гарантировал ему стабильность. Необходимости осваивать дополнительные профессии, технологии почти не возникало, так как не было условий для их внедрения. С другой стороны, потребности творческой, стремящейся к индивидуальной траектории профессионального развития личности учителя, подобное образование не удовлетворяло. «Повышение квалификации» в рамках профессионального образования не предполагало получения дополнительных, качественно отличающихся от имеющихся знаний. Кроме того, в рамках таких курсов, как правило, основной упор делался больше на теоретическую подготовку, чем на практическую деятельность, связанную с освоением новых технологий. Одной из доступных форм профессионального образования в педагогической сфере была передача опыта учителями-новаторами, такими, например, как Шаталов. Творческие, одаренные педагоги находили возможность для профессионального совершенствования. Однако говорить о том, что существовала *система*, в рамках которой реализовывалась бы потребность учителей к получению нового опыта, а также условия для его внедрения мы не можем.

Основной же причиной существования «закрытой» системы профессионального

образования является то, что она соответствовала условиям общественной жизни, экономической системы и государственной идеологии. Если индивид выпадал из данной системы, в попытке, например, определиться с местом в жизни, или поменять квалификацию он определялся как «тунеядец», а это могло повлечь за собой не только моральные, но и правовые последствия. Стабильность функционирования системы напрямую была связана с тем, чтобы каждый ее элемент находился на определенном месте. Таким образом, в рамках данной парадигмы закрепились *статичная* модель профессионального образования, основанная на принципах *линейности* (школа, институт, работа по одной специальности), *максимальной полноты* (исчерпывающие знания в профессиональной сфере), *теоретичности* знания, а также *монофункциональности* с точки зрения возможности дальнейшего применения.

Информационное и постиндустриальное общество породило потребность в другой модели профессионального образования, где индивид, опираясь на базовый уровень, мог бы на последующих ступенях профессионального развития формировать *индивидуальный и уникальный* набор профессиональных качеств, скрепленный потребностями как его самого, так и той сферы общества, в рамках которой он собирался свои способности применять.

Подобную модель профессионального образования мы можем определить как *синергетическую (открытую)*, основные принципы функционирования которой оппозиционны статичной модели. Это *вариативность* в выборе возможных вариантов применения полученного образования; *достаточности* в отборе содержания при профессиональной подготовке, предполагающий, в первую очередь, самостоятельную работу в направлении его расширения, исходя из потребностей субъекта образования. Снижение теоретического потенциала в рамках данной парадигмы компенсируется тем, что контент, составляющий образование современного бакалавра, быстрее обновляется в соответствии с новейшими достижениями науки, и, соответственно, более ориентирован на применение знаний на практике. Именно эта *практическая сторона* профессионального образования является ключевым принципом, которому подчиняются остальные. Итогом такого образования, в отличие от результата классической парадигмы, становится выпускник бакалавриата, способный гибко реагировать на потребности общества, учитывая свои интересы, и на последующих ступенях профессионального образования – в рамках более узкой специализации в магистратуре и в ходе дальнейшей профессиональной деятельности повышать свой профессиональный уровень.

Говорить о преимуществах той или иной модели не корректно с позиции «лучше» или «хуже». Очевидно, что свои недостатки есть у каждой из них. Ключевые отличия результата профессиональной подготовки в традиционной и современной парадигме можно выразить

условно антиномией: «*учитель знающий*» и «*учитель умеющий*». Безусловно, что данное противопоставление, позволяя понять существенное, не раскрывает полно особенности каждой модели.

Каждая модель адекватна для своего времени. Нам представляется необходимым более подробно остановиться на рассмотрении синергетической модели потому, что понимание особенностей ее функционирования, риски, связанные с ее реализацией, напрямую связаны с потребностями высшего образования на современном этапе. Кризис современной системы образования – общемировая проблема, его причина в недостаточно быстрой трансформации образовательных институтов, отстающих в своей модернизации от вызовов современности, в основе которых – новая система ценностей информационной цивилизации. Теоретический философский фундамент – идейное основание образования, также переживает период перестройки: трудности в определении общих целей и ценностей образования, соответствующих новым требованиям научно-технической цивилизации и формируемого информационного общества, и в поиске новых философских концепций, могущих служить обоснованием для парадигмальных сдвигов в образовании.

Кризис российской системы образования объясняется тем, что нарушено равновесие, которое основывалось на идее государственного заказа на образованную, способную занять свое место в системе личность. Главный принцип традиционного образования – нацеленность на освоение человеком определенной системы знаний, работа в рамках заданного образца, в определенном секторе науки, производства. Эта образовательная модель была ориентирована на воспроизводство определенного типа культуры, а, следовательно, изменение этой модели сегодня требует понимания, относительно какого нового проекта мы перестраиваем образование. Необходимо определить характеристики личности, готовой к самоизменению, ее цели и ценности в реализации образовательных потребностей. Этот конечный результат образования в новых стандартах высшего образования закреплён в виде компетентностной модели выпускника, представляющей собой интеграцию когнитивного, деятельностного и ценностного компонентов.

Соотнося процессы в области профессионального образования с современными философскими концепциями, мы видим, что идея Лиотара о «легитимации» как ключевом принципе определения потребностей современного общества в научных достижениях вполне применима к определению степени готовности и способности выпускника или молодого педагога к профессиональной деятельности. Индивид в данной сфере может рассматриваться как совокупность определенных неповторимых уникальных характеристик, степень его профессионализма определяется, в том числе степенью его востребованности на рынке

услуг. Данный подход, на первый взгляд, чрезмерно прагматичный, предлагает тем не менее возможности более свободного развития индивида в процессе получения профессионального образования, чем традиционный, при котором предполагалась большая унификация. Постмодернизм предлагает подход к построению образа человека в образовании, основанный не на идее устойчивости как основе идентичности, а на принципах коммуникативности и пластичности [4, с.413].

Говоря о рисках внедрения данной модели, надо обратить внимание то, что принцип максимальной вариативности будущего педагога как основа его профессиональной мобильности не может быть залогом его прихода по окончании обучения в педагогическую сферу. Очевидно, следует в рамках данной модели искать другие механизмы профориентации и мотивации на педагогическую деятельность. Наш опыт показывает, что включение в программу преподавания элементов педагогического проектирования, усиление места педагогической практики и другие формы позволяют решить эту проблему успешно. Очевидно, содержание и методы профессионального образования также необходимо перестроить в соответствии с новыми условиями.

Мы рассматриваем образование как культуру индивида: включаем в него не только приобщение к научному знанию, что для нас в первую очередь означает овладение методом науки, способами деятельности и приемами дальнейшего совершенствования своих профессиональных качеств, но и эстетическое, нравственное образование. Поэтому в современной парадигме профессионального образования, наряду с базовыми и предметными компетентностями, в компетентностную модель включен и общекультурный компонент. Если первые два предполагают: способность и готовность индивида к социальной активности, в рамках определенного профессионального пространства; необходимые навыки коммуникации, в рамках которых его профессиональное «высказывание» может быть воспринято адекватно; готовность оперировать и использовать в рамках современного информационного пространства знаковыми системами, применимыми, в-первую очередь, в сфере его профессиональной деятельности. Ориентация в профессиональном образовании на последний компонент является единственным условием применения полученных способностей в соответствии с ценностно-смысловым идеалом личности. Проблема профессионального образования на современном этапе, таким образом, не сводится к перестройке содержания и методов преподавания, а также осмыслению степени его соответствия базовым способностям и возможностям. Только готовность индивида применить эти способности, его уверенность в том, что он способен и должен это сделать, сможет изменить ситуацию в профессиональном образовании.

Список литературы

1. Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии. – 1990. – № 1.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.
3. Микешина Л.А. Философия познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2002.
4. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования XX в. – СПб., 2004.
5. Федяев Д.М., Навойчик Е.Ю. Дух и духовность в контексте времени // Вестник ОмГПУ. – 2013. – № 1. – С.49-56.

Рецензенты:

Федяев Д.М., д.фил.н., профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.

Чуркина Н.И., д.п.н., профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск.