

Морозов У.К.

Белорусский государственный университет, Минск

НАСУЩНАЯ ПАРАДИГМА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Общемировой кризис образования, который констатируют многие авторитетные специалисты, имеет особую специфику. Она заключается в том, что сами критерии качества образования устарели. Если раньше доставало хоть как-то оценить эффективность образования с точки зрения позитивно понимаемой экономической отдачи от него, то сегодня образовательная беспомощность признается в связи с невозможностью противостоять глобализационным проблемам, органично вписаться в до сих пор не ясный, сверхдинамичный и непредсказуемый феномен информационного общества.

Осознанно встревоженный мир, перманентно переживающий угрожающие локальные и планетарные гуманитарные проблемы, вынужденно и достаточно адекватно рефлексировал на это отысканием их причин и истоков. И обнаруживаются они в слепой вере, культе научно-технического прогресса, в догмате и тотальном вверении человеческого бытия технократизму. Так что пришло время судить и его, причем не только и даже не столько за техногенные и экологические катастрофы, сколько за эрозию плодородных мотиваций и устремлений, за эрозию душ. Культурология, весь диапазон гуманитарных дисциплин и теорий - одна из необходимых инъекций, найденных для реабилитации человека как существа не просто мыслящего, но искони духовного. Тем не менее, это еще не стало пока закономерной аксиомой. Поэтому и критическое отношение ко всей нашей образовательной системе, казалось бы, только что пережившей бум реформирования по западным моделям. Бездумно калькируя с них, некто получал удовлетворение, убаюкая свой, как давеча заметил один из высоких государственных чиновников, «реформаторский зуд». На наших глазах, то есть за сравнительно короткий срок произошло несколько кардинальных поворотов: от всяческого культивирования и преференций гуманитарному образованию, до его фактического загона на задворки учебных планов, которые создаются бессистемно, келейно, ориентируясь на имеющихся знакомых специалистов способных преподавать сие по апробированному факту и фактически по старинке. Однако с большой натяжкой пусть и так, то есть исходя из наличных реалий отдельного вуза. Тогда это нельзя распространять тотально как узаконенную норму, которая опять-таки оказывается скоротечной. Отчего

и практически ежегодная чехарда с нагрузками, что противно не само по себе, но духу и практике гуманитарного образования. Синергетическому духу, когда наличествует не стохастические рывки и штурмы, но стабильность изменения, диалектика бытия и становления, традиции и инновации.

Так что мы опять вынуждены признать, а главное подвигать очередное нововведение. Однако теперь уже не формальное, но парадигматическое. Сущность и предназначение его составляет не только удовлетворение потребностей в знаниях, но научение, воспитание, создание инновационной гносеологической ауры, способной провоцировать творчество. Иначе говоря, ориентироваться не на конечный вещественный результат, но на умение, емкую компетенцию достигать его, причем в самых различных, в том числе и «нештатных» обстоятельствах. В большей степени это относится к преподаванию всего спектра наук о духе, как за рубежом еще именуются антропологические изыскания. Оно, пять-таки по синкретической сущности своей, не может быть эпизодическим и фрагментарным, но процессуально-системным, или перманентным, попросту непрерывным. Даже несмотря на искусственную дистрофию школьного и обширную ампутацию вузовского так называемого гуманитарного блока.

...Какова же парадигматическая трансформация вызрела, насущна по сущности своей, и чем она в общих чертах отличается от предшествующих и нынешних концепций и парадигм?

Традиционная (накопительная, стандартизирующая) парадигма образования. Она исходит из нескольких, казалось бы, очевидных априорий: образование - это передача знаний от «знатока» «неучу». Причем, знаний, направленных на мир застывший, в котором не должно быть ни неоднозначностей, ни, тем более, бездонной энигмы. Следовательно, этот мир можно препарировать (анализировать) на отдельные гносеологические фрагменты, отдавая их в компетенцию отдельных учебных дисциплин (предметов), которые поэтому стремятся к наибольшей автономии, независимости. А поскольку овладение знаниями - результат поглощения информации, то есть неких конкретных фактов, то и знания эти также максимально фактологичны. фрагментарны, изолированы, что создает коварную иллюзию, будто мир столь же фрагментарный.

В духе этой парадигмы вполне естественным выглядит тестовый принцип определения, а значит и преподавания и усвоения знаний. Тестирование в нынешнем виде особенно при тотальном его внедрении, есть уплотнение голографического бытия и его смыслов до примитивного «да - нет». То есть по принцип}' работы электронно-

вычислительной машины с ее предельно формализованной информацией в двоичной оппозиции «О - 1», с властью концепта «или»-«или». Возможно, данный принцип и дает преимущества в игре «Что? Где? Когда?». Но в реальной жизни, творчестве важнее совсем другое: зачем и почему? Именно это определяет мышление как таковое, стимулируя все другие вопрошания человека к миру, преисполненному альтернативами «и»-«и», и к самому себе, где также найдем клубок альтернатив. Но мы невольно притупляем, закрепощаем и, наконец, дидактически вытравляем изродно дарованные нам озабоченность, воображение, интуицию, вдохновение, озарение. Компенсация их эрудицией «голого факта» заведомо иллюзорна и пагубна. Переходя со школьной парты на студенческие столы, концепт теста-стандарта становится абразивным камнем, подгоняющим под господствующие установки и программы, способности и прихоти единственного руководителя или консультанта. В результате мы имеем диссертации, где превалирует компиляция, накопительный принцип знаний, позволяющий сделать разве что малозначащие выводы относительно классификации, типологии, в лучшем случае, статистической систематизации, робкой компаративистики. И то в жестких рамках стандарта и стандартизации.

Рефлексивная парадигма образования (М. Липман. М. Шарп). В определенной мере она является закономерным диалектическим переходом количественного (накопительного) принципа в качественный (когнитивный, познавательный). Основные посылки этой парадигмы: обучение - это совместный результат исследовательского сообщества (учитель - ученики, преподаватель - студенты), важнейшей целью которого является достижение понимания и осмысленного рассуждения. Это побуждает думать о мире, искони и неизбежно неопределенном и загадочном. Следовательно, и дисциплинарные знания не считаются исчерпывающими, допускается, поощряется их многовекторная комплиментарность. Отсюда и учитель-преподаватель априори освобождаются от авторитаризма и открываются дискуссии с непринужденной эмпатией к иномнению. В итоге образовательные процесс не преследует поглощение информации, но приискивает внутренние семантические отношения, закономерности и тенденции вешного мира. Тем не менее, и эта парадигма видится недостаточно адекватной социокультурным трансформациям информационного общества. В частности, из-за сохранения субъектно-объектных отношений и внешне-внутреннего представления о действительности, в то время, как непосредственно глобализация свидетельствует о глубинной интеграции всех сфер и проявлений общечеловеческой

культуры. Видимо, мы переживаем очередное «осевое время» (К. Ясперс), сущность которого переход, а точнее симбиотическое возвращения Цивилизации в лоно Культуры, субстратом которой и является Информация. Только не как в теории информации - отраженное разнообразие, но прежде всего духовная, озабочивающая, символическая, трансцендентная, всеохватно, голографически контекстуальная.

Отсюда насущные предпосылки для становления соответствующей образовательной парадигмы, кою можно назвать герменевтической.

Герменевтическая (текстологическая, интерпретационная) парадигма зиждется на априорном признании и обладании действительностью как органическим синергетическим феноменом человека-в-мире. Это знаменует отказ от субъектно-объектных отношений и переход к отношениям субъектно-субъектным, которые, по крайней мере, не дробят, не иерархизируют мир на умозрительные структуры, выделяя в нем главное, то есть доминирующее, подавляющее и второстепенное, третьеразрядное, что вообще можно не замечать и чем можно пренебрегать. В этом смысле названная парадигма поднимается над так называемым средовым подходом, которому не удастся избавиться от тяги к структурализму и тотальной аналитики, ранжирному расщеплению «среды» на соподчиненные элементы.

Герменевтическая парадигма полагает жизнь-обитание внутри некоего, по определению, бессмысленного метаисторического Текста, где тотальна общесемантическая и символическая взаимосвязность (на латыни «текст» и есть некая единая связь) Текста, у которого есть преамбула, некий всегда интригующий сюжет, смысловая канва, мотив, художественно-поэтическое своеобразие и нескончаемое обилие персонажей. По сути, это и есть Культура без цензуры и купюр и как синоним Человека, ее творца, носителя и творения. А у него, как и у Культуры, нет и не может быть зряшных, не заслуживающих внимания и заботы, культивирования мелочей. Здесь своеобразная реабилитация тайны, новое наполнение первокультурных анимализма и пантеизма - воспризнание доминаты духовного в Человеке-Культуре.

Логический и операционный принцип герменевтической парадигмы - контекстуальность, или включенность всего и вся в единый внутренний процесс формирования-проживания Текста. Или следование по нему как по некоему, по определению бессмысленному Пути, атрибутами которого есть направление и цель. Причем, их можно трактовать, включать в герменевтическую процедуру относительно бытия отдельной личности, некоего сообщества (партии, конфессии.

этнoсa, нaции, лoкaльнoй кyльтyры). Нaкoнeц, чeлoвeчecтвa в цeлoм [1]. Сaмocтoятeльнoe oпpeдeлeниe цeли и выбop нaпpaвлeния Пyти-Тeкcтa и eсть тo, чтo мoжнo вcякий рaз пpeдcтaвлять и рaзвивaть кaк иннoвaцию, в энциклoпeдичecкoй тpaктoвкe, дeятeльнocть, пopoждaющyю нeчтo кaчecтвeннo нoвoe и oтличaющeeся yникaльнocтью. И вce-тaки иcтый интepпpeтaтop гyмaнитapных фeнoмeнoв, твopец зaнят нe дeятeльнocтью, oснoвaннoй нa cбъeктнo-oбъeктных oтнoшeнияx, нo oзaбoчeн cтoтвopeниeм ceбя-в-миpe, кoгдa экcтpaвepтивными импyльcы, нe нeйтpaлизyютcя, нo вoспoлняютcя интpoвepтивными. Слoвнo прeтвopя мyдpeйший вocтoчный пpинцип «Вeликoгo пpeдeлa» (Тaйцзи). Oтcyдa вaжнocть oтыcкaния нe иcтинy, нo пepмaнeнтнoe oбнapyжeниe пapaдoкca: этoгo нe мoжeт быть пoтoмy, чтo мoжeт быть вceгдa, и нaoбopoт. Этo дoлжнo cпocпeшecтвoвaть нaчyчeнию нe cтoлькo рeaгирoвaть нa пpoблeмы кaк нa cвepшившийcя, нeoжидaнный и oт этoгo нeпpиятный, a тo и вpaждeбный фaкт, cкoлькo мoдeлиpoвaть, пpeдcкaзывaть их, и oтнocитcя к ним кaк к любoпытнoй, пoчти дeтeктивнoй иcтopии нa Пyти-Тeкcтe. Здeсь-тo и poждaeтcя «cooбщecтвo иccлeдoвaтeлeй» (М. Шapп), вoдxoвлeннoгo нe нaкoплeниeм «иcтинных» знaний, нo личнocтными пepeживaниями и мыcлaми, кoгдa пapaдoкcaльнocть пoнимaeмoгo oтнoдy нe пpeпoнa Пyти, кoтopый cлeдyeт вceми cpeдcтвaми пpeoдoлeвaть. Нaпpoтив, этo - нeпpecтaннo яpoкoe нeoднoзнaчнoe coбытиe, paдyющee и yдивляющee пocлeдoвaтeльнoгo гepмeнeвтa, пpoгpeccиpyющeгo мeтoдoлoгa и трeпeтнoгo нaитивистa вoзмoжнocтью нoвых вoпpoшaний, oткpытий и oткpoeний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Морозов, И.В. Герменевтика зодчества /И.В.Морозов - Минск: Стринко, 2009. - 352с.
2. LipmanM. Thinking in Education. Cambridge, 1991. P. 7-25.
3. Sharp A.M. Hie Community of Inquiry: Education for Democracy // Thinking. 1991. Vol. 9. P. 31-37.