

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ГОРОДОВИЧ А. М.

*Академия последипломного образования*

Парадигмальный подход возник в отечественной и зарубежной методологии научного познания на основе трудов американского философа Томаса Куна. В [1] ученый выстраивает свою знаменитую схему развития науки, рассматривая это развитие как движение от «нормальной» науки к научной революции, которая полностью разрушает предшествующую систему знаний и создает основы новой системы, вновь входящей в русло «нормальной науки». При этом всякая система знания, всякая «нормальная» наука развивается в рамках определенной парадигмы, основные контуры которой задаются в период научных революций. Термин «парадигма» Т. Кун заимствовал из лингвистики, где он обозначает общую форму, воспроизводимую при самых различных словоизменениях. Переноса понятие парадигмы из сферы анализа грамматических форм научного познания, Кун дал ему расширенное толкование, при котором оно сливается с понятием системы.

В толковании Т. Куна термин «парадигма» получил необычайную популярность и самое широкое распространение в методологии науки. С возникновением в 80-е гг. XX в. философии образования это понятие проникает через философско-методологический аспект исследования в педагогические науки и создает парадигмальный подход, который становится одним из важнейших методологических «срезов» изучения педагогических процессов и формирования новых образовательных технологий.

В белорусской педагогической науке представителем парадигмального подхода является В. Бондарев. В [2] он рассматривает проблемы реформирования и модернизации образования через призму авторской разработки парадигмального подхода, выделяя три основные парадигмы образования: традиционно-классическую, технократическую и гуманистическую. Традиционно-классическая парадигма представляет собой «школу учебы», процесс пе-

редачи знаний для усвоения (выучивания) от учителя к ученику с обеспечением обратной связи путем опросов или экзаменов. Учитель при этом является руководителем учеников в сфере получения знаний, он дает им поручения, задания, поощряет или наказывает их в зависимости от качества выполнения этих заданий, оценивает это качество, осуществляет наряду с обучением воспитание учеников, выступает в роли причины, источника получения знаний, в то время как учащиеся оказываются в роли следствия, результата. Технократическая парадигма характеризуется стремлением к практической пользе, рационализации обучения, использованию максимума технических средств и прежде всего компьютерных систем и виртуальной реальности. Гуманистическая парадигма базируется на модели личностно-ориентированного обучения, на осуществлении сотрудничества, партнерских отношений между учителем и учениками. Развитие всех трех указанных выше парадигм В. Бондарев связывает с развитием синергетической парадигмы общественного знания, распространением экономико-синергетического стиля мышления и принципов целостности самоорганизации в образовании [2, с. 128].

Существуют и другие классификации образовательных парадигм. В частности, некоторые отечественные и зарубежные специалисты в области философии образования выделяют две основные парадигмы в обучении, которые существенно влияют на его формы и методы – ориентация на результат и ориентация на развитие, или, иными словами, «научная» и «гуманистическая» парадигмы [3, с. 105]. Ориентация на результат тяготеет к такой форме взаимоотношений педагога и ученика, при которой делается акцент преимущественно на умственном развитии последнего. В этом случае учитель контролирует и оценивает знания учащихся по установленным программам и тестам проверки усвоения знаний, что обеспе-

чивает высокое качество преподавания. Эта парадигма отвергает право учащихся на свободу выбора предметов. Учитель держится отчужденно и строго, общение – сугубо деловое и профессиональное.

Ориентация на развитие предполагает направленность на полное развитие каждого учащегося с точки зрения не только усвоения теоретических дисциплин, но и познания учеником самого себя и общества, в котором он живет. Данная парадигма предполагает индивидуальную норму подхода к учащемуся, ориентация на результат – социальную.

На выбор и предпочтение той или иной стратегии обучения влияют общественные ожидания и официально санкционированная норма оценки достижений педагога. Та или иная ориентация существенным образом влияет на формы и методы обучения, а через них – на особенности развития личности учащихся.

Помимо социальных факторов на выбор индивидуального стиля обучения влияют природные психофизиологические особенности учителя. Определяющими оказываются активированность, лабильность и сила нервных процессов. Педагоги с высокими показателями по этим параметрам чаще всего ориентированы на результативность обучения, с низкими показателями – на развивающий стиль. Следовательно, учителя, ориентированные на результат, тяготеют к социоцентрическому авторитарному стилю педагогической деятельности, а ориентированные на развитие – к демократическому.

Социологические исследования в области образования показали, что ориентация на результат преобладает в том обществе, в котором нет экономического процветания, имеется кризис власти, а система образования в общественном мнении не обеспечивает ожидаемых от нее социальных и экономических результатов [4, с. 107]. В этом случае в обучении утверждается догматический, преимущественно авторитарный стиль преподавания с привлечением методов наказания и ужесточения дисциплины.

Когда в обществе преобладают тенденции экономического роста и политической стабильности, формируется оптимистическое отношение к образованию и учитель выступает в роли добровольного распространителя культуры. В этих условиях основной парадигмой в

обучении становится ориентация на развитие. Функции педагога расширяются, утверждаются более свободный (либеральный) стиль общения и поощрение сотрудничества.

Концепция развития ориентирована скорее на учащегося, чем на учителя. Учитель стремится прежде всего обратить внимание на потенциальные способности учащегося, опираясь на его интересы и внутренние склонности. В этом случае преобладают непринужденная манера общения, индивидуальный подход, искренний и дружеский тон в диалоге. Отмечается, что учителя, ориентированные на развитие, более гибко варьируют уровень сложности заданий во время их выполнения. Если ученик затрудняется с ответом, то педагог упрощает формулировку вопроса либо оказывает помощь в поиске ответа. Такие учителя стимулируют учащихся похвалой и поддержкой в процессе решения учебной задачи.

В классах, где учителя ориентированы на развитие, меньше выражена тревожность перед неудачей и экзаменами, ученики имеют высокую самооценку по сравнению с теми, кто учился у педагогов, ориентированных на результат.

Существуют значительные различия в подходе к достижениям учащихся у разных типов учителей. Ориентированные на развитие порицают ученика, когда его результаты снижаются, но показатели при этом превосходят средние. В этой же ситуации педагоги, ориентированные на результат, продолжают поддерживать такого ученика. Результаты исследований свидетельствуют о прямой зависимости между ориентацией педагога на развитие или на результат и выбором им содержания, форм и методов обучения [5, с. 21].

В структуре школы при научном подходе, ориентированном на результат, учащиеся отбираются и разделяются на потоки в зависимости от способностей. При гуманистической парадигме создаются объединенные классы и осуществляется унификация обучения. Гуманистическая ориентация образования исходит из традиционного понимания его задач, ориентированных на выполнение официально заданных программ и стандартов образования. Учебный процесс организуется как сфера становления развивающейся личности. Учебный материал при такой ориентации требует

творческого поиска и активного самовыражения обоих участников учебного процесса – как учителя, так и его ученика. Содержание образования становится значимым только в том случае, если в нем имеется возможность самоутверждения личности учащегося в ходе обучения, или, говоря другими словами, может осуществляться личностный подход.

Сложность и противоречивость современной социально-экономической ситуации в нашем обществе приводит к тому, что на нынешнем этапе развития образовательного процесса большинство теоретиков и практиков образования, отказавшись от его прежней авторитарной концепции, склоняется в сторону гуманистической парадигмы образования, хотя в целом неблагоприятная экономическая ситуация в обществе с точки зрения теории требует другого подхода, более прагматического и результативного.

Описанные выше индивидуальные стили деятельности при всем их различии дают одинаково высокие результаты в обучении. Ярко выраженный стиль педагогической деятельности, какой бы направленности он ни был, является показателем высокого уровня педагогического мастерства. В этом и состоит важность формирования каждым учителем своего собственного индивидуального стиля деятельности.

Не зависимо от этапа развития общества задачей образования является подготовка юных граждан к жизни в нем, формирование личности, способной успешно действовать в рамках характерной для данного общества культуры. Задача образования как социального института – приобщить молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества. Школа призвана формировать у подрастающего поколения способность совершенствоваться, развивать, трансформировать культурное достояние, создавать культурные программы будущего.

Именно школа является единственным институтом, посредством которого общество может осуществлять управляемую социализацию молодежи, готовить юных членов к решению стратегических задач социального развития. Сегодня человечество переживает глубинные изменения. Стремительные социальные трансформации, развитие производительных сил, продолжающаяся научно-техническая революция, экономическая, политическая и культурная

глобализация привели к становлению постиндустриального, информационного общества.

Всякий переходный период несет в себе конфликты, противоречия, одним из которых является проблема осознания, восприятия новых реалий. Новое общество несет с собой новую культуру и вызовы, на которые образование вынуждено искать адекватный ответ. Уже сформировалась система универсальных ценностей, определяющих моральные и правовые системы цивилизованных стран. А. Пинский называет следующие базовые нормы, ценности, отношения, входящие в эту систему [6, с.17]:

- ценность индивидуальной свободы;
- ценность межчеловеческой и межгрупповой терпимости;
- недопустимость насилия и агрессии;
- ценность собственности и материального достатка;
- уважение к труду;
- уважение к жизни;
- недопустимость дискриминации разного рода, идея принципиального правового равенства людей;
- почтение реального альтруизма и жертвенности;
- ощущение ценности естественного многообразия и соответственно ощущение сомнительности всяких искусственных унификаций;
- переосмысление достоинства и ценности природы, «экологическая идея».

Европейские аналитики считают, что трансформация общества влечет за собой конвергенцию ценностей [7, с. 9], которые развиваются как общие; общечеловеческие, с одной стороны, индивидуальные ценности (свобода, личностное выражение, собственность) превалируют над коллективными ценностями (членство, принадлежность, социальный порядок), с другой – наблюдается тенденция замены материалистических ценностей (деньги, продуктивный труд, социальная однородность, власть, государство всеобщего благосостояния) «постматериалистическими» ценностями (досуг, общественная активность, добровольческая работа, толерантность, солидарность, общность, межкультурная компетенция).

Кризисные явления в современном образовании во многом определяются тем, что новая, информационная культура уже существует, она уже оформила новый социально-педагогический

ческий идеал, а система образования в большинстве своем функционирует в режиме старого, «вчерашнего» заказа индустриального общества [8, с. 115]. По характеристике А. Пинского, «нынешний образовательный кризис формулируется просто: жизни нужно одно – школа учит другому» [6, с.17].

Объективные потребности изменяющегося общества побудили большинство ведущих стран мира приступить к глубоким реформам национальных систем образования. Это движение, получившее название образовательного бума, происходит в таких странах, как США, Великобритания, Нидерланды, Австрия и Китай, а также государствах Восточной Европы, Юго-Восточной Азии и т. д. В большинстве стран в качестве новой образовательной парадигмы большую популярность приобретает концепция обучающегося общества.

Процессы становления постиндустриального, информационного общества в Республике Беларусь происходят одновременно с реформированием всех сторон жизни общества и государства. Адаптация отечественной системы образования к новым требованиям происходит в более сложных условиях, чем в других странах, испытывающих «образовательный бум», так как одновременно решаются несколько сверхзадач. Необходимо ответить на вызовы, связанные со становлением информационного общества и демократической трансформации Республики Беларусь. И если для нашей страны главным является вопрос: сможет ли Республика Беларусь войти в постиндустриальное информационное сообщество, то для школы основным является вопрос: сможет ли образование усвоить новые и транслировать ценности культуры постиндустриального информационного общества? [6, с. 10]

Сегодня обозначилось существенное отставание отечественной системы образования от процессов, происходящих в обществе. Содержание школьного образования устарело и перегружено, оторвано от реальных потребностей жизни, что наиболее очевидно в таких сферах, как информационные технологии, иностранные языки и базовые социальные дисциплины – экономика и право.

Материалы международных научных исследований уровня образования свидетельствуют о том, что белорусские учащиеся хорошо справляются с довольно трудными заданиями,

подобными тем, которые недавно разбирались в классе, лучше школьников из многих стран мира выполняют задания, в которых нужно точно воспроизвести пройденный материал. Однако результаты оценки подготовки белорусских школьников по программе OECD/PISA приводят к выводу о том, что белорусская школа вообще не готовит детей к практическому применению полученных знаний [9, с. 35].

К проблемам отечественной общеобразовательной школы относятся:

- преобладание знаниевого подхода;
- несоответствие содержания и организации образования возрастным потребностям и интересам подростков;
- многопредметность и перегруженность содержания образования учебным материалом (его чрезмерная онаученность, малодоступность и проч.);
- низкая функциональность сложившегося образования;
- слабая практическая и деятельностная направленность образовательного процесса;
- недостаточность школьных форм социализации для решения индивидуальных задач взросления, отсутствие возможностей самоорганизации, самостоятельного и коллективного социального действия подростков в школе;
- бессмысленность значительного объема содержания и школярского типа обучения в жизненной перспективе;
- доминирование вербально-репродуктивной формы обучения.

Названные проблемы в той или иной степени свойственны любой школе, действующей в условиях, заданных индустриальным обществом. В традиционной концепции обучения знания передаются от учителя к ученику, задача которого – впитать, запомнить информацию. Учащимся отведена роль «незаполненных сосудов», которые ждут, чтобы учителя их наполнили [10, с. 31].

В практике отечественного образования это привело к своего рода подмене смыслов образования. Школа все меньше уделяет внимания воспитательной работе, «предметный эгоизм», нацеленность учителей-предметников на подготовку ученика к сдаче экзаменов привели к тому, что школа перестала работать на достижение общих целей образования. Следствием абсолютизации знаниевого подхо-

да, ориентации на передачу обучающимся большого объема знаний становится оценка поступления выпускника в высшее учебное заведение в качестве главного итога работы общеобразовательного учреждения. И вопрос «что является результатом школьного образования: оценки на выпускных экзаменах или эффективная и успешная деятельность после школы?» [10] для отечественного образования актуален и требует серьезного осмысления педагогическим сообществом.

С 1990-х гг. в мире возросла популярность конструктивистских теорий обучения, таких как теории Пиаже и Выготского, ключевыми элементами которых являются:

- учащиеся сами конструируют свои знания;
- обучение является условием для развития;
- развитие связано с социальным контекстом.

Иными словами, учителя не должны просто передавать знания, необходимо оптимизировать условия для того, чтобы учащиеся могли конструировать собственные знания.

Свидетельством высокой оценки роли школы в современном обществе является определение ее в качестве важнейшего фактора гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Реформирование образования рассматривается в качестве предпосылки и движущей силы модернизации других жизненно важных областей общества, определяется решающим условием формирования в Беларуси системы современных социально значимых ценностей и общественных установок.

Концепция модернизации образования ставит перед школой задачу формирования у учащихся не просто знаний, умений и навыков, а многофункциональных, надпредметных, базовых компетенций. Сформулированные для современного образования цели «готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их», а также подготовить подрастающее поколение к жизни в мире информационного общества, хорошо иллюстрируют глубину и сложность проблемы: школа должна научить тому, что еще не существует, что нельзя продемонстрировать, что мы сами до конца себе не представляем. Эта миссия требует системной деятельности по повышению качества, эффективности гражданского образования, она же подчеркивает особую значимость гражданского

образования в обновлении отечественной школы.

Гражданское образование, политическое образование или образование для демократии сегодня в той или иной степени присутствует во всех разновидностях образовательной политики в Европе. Оно определяется с 1990-х гг. в качестве ведущей цели, наряду с традиционными целями образовательной политики, такими как личностное развитие, равные возможности, грамотность, образование для здоровья или профессиональная подготовка.

В ходе реализации проекта Совета Европы «Образование, направленное на воспитание демократической гражданственности» [11, с. 69] экспертами из различных стран выработаны требования к образовательной политике, которая должна:

- направлять деятельность образовательной системы на формирование комплекса общих ценностей (права человека, политический плюрализм, верховенство закона);
- развивать нормативно-правовое обеспечение гражданского образования;
- содействовать развитию непрерывного образования, основанному на идее, что гражданское образование приобретается в течение всей жизни, при всех обстоятельствах и во всех учебных средах;
- поддерживать многоуровневый подход, основанный на самонаправленном обучении, обучении жить вместе и обучении принятию решений;
- предоставлять возможность детям, молодежи и взрослым использовать свои права и обязанности в качестве самостоятельных граждан;
- вовлекать все типы образовательных институтов и обеспечивать стратегическое лидерство школ и университетов как площадок гражданской ответственности;
- выделять базовые навыки для демократической гражданской ответственности, особенно социальные, коммуникативные, жизненные навыки и навыки участия;
- развивать соответствующее обеспечение формального содержания образования как отдельного предмета, а также как межпредметной тематики или интегрированной программы;
- содействовать гражданскому образованию через школьный этнос, неформальное и скрытое содержание образования, а также через интенсивные связи с социальным окружением;

использовать гражданское образование как средство в борьбе с насилием, ксенофобией, расизмом, агрессивным национализмом и религиозной нетерпимостью;

– продвигать пан-Европейское сотрудничество и глобальную перспективу гражданского образования.

Особенности содержания, воспитательный потенциал гражданского образования, то обстоятельство, что в течение последних лет оно является проводником новых образовательных технологий в массовую педагогическую практику, также позволяют отнести его к основным инструментам обновления образования вообще.

Гражданское образование, изучение общественного и государственного устройства, формирование гражданских качеств личности традиционно рассматриваются как неотъемлемая часть общего и экономического образования. «С момента своего возникновения школа всегда выполняла задачу социализации молодежи, составной частью которой является гражданское образование» [11, с. 10].

В рамках указанной концепции современное экономическое образование можно определить как деятельность педагогов и учащихся, направленную на создание условий для усвоения учащимися специальных знаний, формирования умений и навыков, приобретения ими позитивного социального опыта, а также развития у них базовых социальных компетентностей. Это комплексная система организации различных видов педагогической деятельности, стержнем которой является экономическое, правовое, политическое и нравственное обучение и воспитание, реализуемые как через учебно-воспитательный процесс, так и посредством демократической, правовой организации школьной среды.

Цель экономического образования – заложить основы экономической, правовой и политической культуры учащихся, способствовать формированию общественно-активной личности, обладающей чувством собственного достоинства, знающей и уважающей права и свободы человека, готовой и умеющей отстаивать и защищать их, наделенной гражданским самосознанием.

В Республике Беларусь успешно реализуются различные программы экономического образования, педагоги из многих регионов обладают значительным, порой уникальным

опытом эффективного экономического образования. Однако широкому распространению этого опыта в массовой школьной практике препятствует, помимо внешних факторов, наличие устойчивых стереотипов деятельности, мышления и поведения, которые сложились в условиях единообразной, идеологизированной системы образования и авторитарных методов обучения, господствовавших в отечественной школе многие десятилетия.

## ВЫВОД

Новая образовательная парадигма, нашедшая свое отражение в государственной образовательной политике, приходит в школу «сверху», и успешность обновления образования, достижение целей концепции модернизации отечественного образования зависит от того, насколько адекватно воспримет ее педагогическое сообщество, и будет ли оно достаточно подготовлено, чтобы реализовать на практике новые принципы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. **Кун, Т.** Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Мысль, 1978. – 406 с.
2. **Бондарев, В. Г.** Современные парадигмы образования. На пути к целостности и самоорганизации / В. Г. Бондарев. – Минск: НИО, 2003. – 128 с.
3. **Агапова, О. И.** Проект новой модели обучения для информационного общества / О. И. Агапова, Л. Л. Джонс, А. С. Ушакова // Информатика и образование. – 1996. – № 1. – С. 105–109.
4. **Ануфриев, Е. А.** Социальный статус и активность личности / Е. А. Ануфриев. – М.: Мысль, 1976. – 240 с.
5. **Беспалько, В. П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 141 с.
6. **Пинский, А.** Новая школа: основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования / А. Пинский. – М.: Изд-во Высшей шк. экономики, 2002. – 280 с.
7. **Биржеа, С.** Образование для демократического гражданства. DGIV/EDU/CIT (2000)21 Russian / С. Биржеа. – Страсбург, 2000. – 90 с.
8. **Видт, И. Е.** Культурологический аспект развития образования / И. Е. Видт // Перемены. – 2002. – № 5. – С. 115–199.
9. **Follet, M. P.** The new state, group organization the solution of popular government / M. P. Follet. – New York: Longmans, Green and Co, 1998. – P. 373.
10. **Методологические** и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 310 с.
11. **Уваров, А. Ю.** Гражданское образование для жителей информационного века / А. Ю. Уваров, М. Ханнингтон. – М.: Инфра-М, 2000. – С. 210.

Поступила 16.05.2006