

Горшкова Валентина Владимировна

заслуженный работник высшей школы

Российской Федерации, д-р пед. наук, профессор

ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт

войск национальной гвардии Российской Федерации»

г. Санкт-Петербург

ИННОВАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье предпринимается попытка осмысления инновационной направленности современного образования. Раскрывается сущность гуманистического потенциала образования, актуализирующегося в контексте его парадигмальных и методологических оснований. Представлены результаты ретроспективного анализа некоторых выдающихся педагогов и философов, классические идеи которых целесообразно трансформировать в современное образовательное пространство.*

***Ключевые слова:** современное образование, методологические ориентиры образования, инновационный потенциал образования, субъекты образования, парадигмальные аспекты образования, педагогическое сообщество.*

Поиск инновационных идей в современном образовании связан с осмыслением его парадигмального потенциала. Как известно, актуализация парадигмального аспекта образования рассматривается в контексте понимания сущности и смысла парадигмы, как образца, исходной концепции, модели постановки проблемы, прогнозирования путей её решения [6]. Более того, следует осознать комплекс методов исследования, господствующих в течении определенного исторического периода в научной среде.

Безусловно, это приведет педагогическое сообщество к новому осмыслению и пониманию фундаментального базиса Российской педагогики, то есть её методологии. Аспекты новизны будут выражаться не только в методах, способах, программах, направлении исследований в системе образования, но и в принятии

того, что методология – это философия исследования плюс методы исследования и база исследования. Не случайно, один из выдающихся теоретиков педагогики С.И. Гессен, учебник которого по неизвестным причинам крайне недостаточно используется в высшей школе при изучении психолого-педагогических дисциплин, с уверенностью доказывал, что педагогика – это прикладная философия [2]. Вместе с тем, в логике парадигмального осмысления «человека как предмета воспитания» (К.Д. Ушинский) и образования личность является носителем гуманистических традиций, в которых взаимодействия субъектов образовательного процесса не ограничиваются актами вербализации, а включают в себя акты поведения, отношений, вариативность мышления, особенности проявления позиций и поступков.

В одном из последних обращений президента страны к педагогической общественности была заявлена идея о превращении и трансформации образовательного учреждения в культурно-образовательный центр, внутри которого должно быть создано современное образовательное пространство как для обучающихся, так и для педагогического состава. Это чрезвычайно важная мысль невольно приводит нас к ретроспективному анализу идеи великого писателя и выдающегося педагога Л.Н. Толстого о «Духе школы». «Есть в школе что-то неопределенное, почти неподчиняющееся руководству учителя, – писал Л.Н. Толстой, – что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность успешного обучения – это дух школы... Этот дух школы есть что-то быстро сообщаемое от одного ученика к другому, сообщаемое даже к учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, в движениях, в напряжённости соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя» [7, с. 172–173]. Если «дух школы» возвышенный, приветливый, интеллектуальный, собранный, дисциплинированный, терпимый, то он соответствует «духу народа». Все это говорит о том, что идея «духа школы» переводится в метапедагогическую реальность, гарантирует образование, свободное от явного, в том числе и психологического насилия. В определенном смысле нематериальность и

неопределённость духовного пространства образовательной (школы) организации не предполагает нескончаемость актов вербального или не вербального общения, выражающегося в различных формах взаимодействия его участников. В определенном смысле «Дух школы» нарабатывается всеми, а затем в равной мере воспитывает всех учеников и учителей, директора и родителей, государство и общество. Можно с уверенностью заметить, что данная идея Толстова не исчерпала своей актуальной инновационности в настоящее время, поскольку ее фундаментальность и концептуализм не воспринимается адекватно большинством как теоретиков, так и практиков. И тем не менее, необходимо искать пути и создавать условия в образовательных организациях, в средней и высшей школе для создания и наращивания созидательного духа школы, который только и может организовывать современное образовательное пространство, которое синергично укрепляется межсубъектными отношениями его участников.

Как утверждали выдающиеся философы педагогики В.С. Библер, Г.С. Батищев, М.С. Каган и др., смысл создания образовательного диалогического пространства культуры и людей заключается в преодолении одной методологии и единственно заданных форм общения. Между тем, неоднократно уже было доказано, что монологическая направленность сознания педагога, не допускающая отношение к диалогу как способа эффективного обучения и воспитания, исключает возможность расширения сознания обучающихся (М.М. Бахтин, Г.С. Батищев, А.А. Бодалев, Ш.А. Амонашвили, В.В. Горшкова и др.). В публикациях указанных авторов убедительно подчеркивается декларирование гуманистической сущности диалога со стороны значительной части педагогов, поскольку внедрение в сознание обучающихся своих суждений, норм, убеждений стало обыденным концептом их педагогической деятельности. Однако, в процессе педагогического диалога приоритета в проявлении активности, инициативы, свободы выбора во взаимодействии субъектов образования не должно существовать ни для одной из сторон. Именно поэтому метод диалога в образовании не рассматриваются в единой парадигме деятельности его участников, а всегда есть

межпарадигмальная реальность, которая исключает всякая оптимальное воздействие педагога на обучающегося и вмешательство в его духовную сферу [4, с. 32]. В обозначенном контексте инновационный потенциал современного образования актуализируется посредством идеи эгалитарного равенства, которая предполагает принципиально равное участие как педагога, так и обучающихся в привнесении идей, мнений, элементов содержания в совместный процесс общения. Более того, каждый имеет право на защиту своей точки зрения, независимого суждения, отстаивании личного достоинства, что, несомненно, влияет (как положительно, так и отрицательно) на процесс и результат совместной деятельности его участников.

Несколько десятилетий назад педагогическая общественность как школьная, так и вузовская пришли к необходимости смены методологических ориентиров в образовании, в воспитании и преподавании. Произошло это тогда потому, что повсеместно формировался гуманистический взгляд педагога и обучающихся; и идеи, и принципы гуманной педагогики давали образованию реальную возможность сменить методологию «субъект-объект» на методологию «субъект-субъект». Сменить и принять данную парадигму было чрезвычайно важным как по объективным идеологическим и социальным обстоятельствам, так и по мнению прогрессивно мыслящих педагогов-специалистов. Однако, за последние те же десятилетия (более тридцати лет) не наблюдается всестороннего и повсеместного практического применения идей субъектной (т.е. отношение к обучающемуся как к субъекту) и межсубъектной (т.е. равноценные отношения между педагогами и обучающимся) педагогики как в средней школе, так и в вузе, поскольку продолжают превалировать репродуктивные методы преподавания, монолог педагога и отношение к обучающемуся как к объекту воспитания.

Инновационность направленности межсубъектного образования предполагает распрямление его гуманистического потенциала, содержащего аспекты антропоцентризма [3, с. 119–120]. Разумеется, что касается последнего, то это понимание не в смысле того, что человек является центром системы образования, а в том, что его ценностные суждения базируются и значимы в контексте

его существования. С позиции гуманистической парадигмы «нет ничего достойнее, чем человеческое существование, окружающее отношение человека к чему-то трансцендентному, признающему подлинно моральные ценности» – считает Э. Фромм и действительно, человеческая цель не может быть достигнута в отрыве от окружающего мира, и человек обретает себя и свое будущее только в солидарности с другими людьми. Однако – продолжает Э. Фромм «любовь к ближнему не сверхчеловеческий феномен, не высшая сила, не долг, возложенный на человека: это его *собственная сила*, благодаря которой он роднится с миром и делает мир по-настоящему своим» [8, с. 21]. Именно в таких условиях актуализируется плодотворная ориентация, как человеческая способность использовать свои силы и реализовывать заложенные в человеке возможности. Э. Фромм утверждает, что «если мы говорим, что он должен использовать свои силы, мы подразумеваем, что он должен быть свободен и независим от кого-то, кто контролирует его силы» [8, с. 86]. И в этом случае человек воспринимает себя как воплощение своих сил, ощущая себя единым со своими силами, которые не скрыты и не отчуждены от него.

Опасность любого общения, как писала в книге о своем детстве М. Цветаева – недооценивать собеседника и это хуже, чем переоценивать. Между тем, есть дети, которых не надо подталкивать, к которым не надо снисходить, их можно только догонять [9]. Эти мысли солидаризируются с высказыванием Я. Корчака о том, что до детей надо не опускаться, до них следует дорастать [5]. Поэтому педагог не должен выступать в роли «педагогического самозванца» (Г.С. Батищев), а должен свободно запретить себе демонстрировать обучающимся властное превосходство над ними (В.В. Горшкова).

Эти примеры практически являются иллюстрациями приведенных теоретических обоснований, содержат в себе определенные парадоксальные смыслы и, безусловно, актуализируют парадигмальный потенциал для поиска инновационных идей в современном образовании и воспитании. Достаточно часто бывает, что «истинные слова всегда кажутся парадоксальными, но никакая другая форма учения не может заменить их» (Лао-цзы). Именно в юности вырабатываются

ценностные ориентации, в которых выявляется сущность человека, складывается мировоззрение как система обобщений и представлений о мире в целом, окружающих других людях, о человеческом в себе, что формирует готовность руководствоваться ими в деятельности и собственной жизни. И если педагогическая общественность не будет озабочена поиском новых идей или возвратом к уже известным, но не внедряемым идеям, соответствующим духу временем, то в конечном итоге незаметно для многих произойдет когнитивное и нравственное падение общего интеллектуального и культурного потенциала нации.

Таким образом, фундаментальные идеи, затронутые и кратко раскрытые в данной публикации, напоминают нам о неисчерпаемом парадигмальном потенциале образовании, имеющим многократные возможности поиска, актуализации и апробации инновационных идей для их использования в реальном процессе образования и воспитания с методологической опорой на интеграцию культурно-исторического и современного контекста.

Список литературы

1. Богданов И.В. Особенности современной подготовки патриота России / И.В. Богданов // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: международная научно-практическая конференция. – Новосибирск, 2023. – С. 12–17. EDN RZZAHR
2. Гессен С.И. Личностно-ориентированная педагогика / С.И. Гессен. – М.: Амрита-Русь, 2018. – 248 с.
3. Горшкова В.В. Феномен образования человека: избранные научные труды / В.В. Горшкова. – СПб.: Астерион, 2020. – 490 с.
4. Горшкова В.В. Диалог в образовании человека: монография / В.В. Горшкова. – СПб.: СПб ГУП, 2009. – 192 с. – EDN RKGWPF
5. Корчак Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – М.: Азбука, 2022. – 512 с.
6. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: АСТ, 2014. – 448 с.
7. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М.: Мин. просвещения РСФСР, 1989. – 442 с.

8. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – М.: Коллегиум, 1992. – 253 с.
9. Цветаева М. Волшебный фонарь / М. Цветаева. – М.: Азбука, 2021. – 416 с.