Методологические предпосылки образовательной парадигмы: поиск мировоззренческих универсалий

Попытки усовершенствования механизма образования в России, опираясь на рефлексивные оценки текущего состояния и факультативное обращение внимания на пройденный путь и учет зарубежной практики обладают недостатками эмпирического, ситуационного подхода и не соответствует особенностям стратегической позиции реформаторов. Стратегическая аналитика с установкой на эффективность предполагает иной подход / Анис.Вестник МАН 1/2016; Анис. Вып.52/. Необходимо ввести неслучайный образ будущего образования, опираясь на фундаментальные представления о сущности образования и его места в бытии страны, на «идею», по Платону, и «идеал» того, что должно подвергаться коррекции стратегического уровня. Тем самым. Если уподобиться стратегической коррекции в сфере науки, нужно осуществить перепарадигматизацию /Кун /.В отличии от сферы науки образование в своей инноватике не должно существенно зависеть от динамики своего движения, от накопления опыта и в инновационном анализе обращаться прежде всего к ценности соответствия сущности, первоосновы своего бытия, к своей миссии в жизни общества и лишь вторично выявлять модификацию сущности, учитывая особенности исторической динамики. Использование представлений о своей сущности в стратегическом мышлении предполагает «дедуктивную» форму выведения модификации, следование методу диалектического выведения, разработанному Гегелем /Гегель 1972 /. Именно он преодолевает случайность исторических реконструкций и проектного конструирования, эмпиричность стратегического анализа. Если необходимо неслучайное понимание прошлого опыта, то метод Гегеля позволяет создавать дедуктивные «портреты» прошлого или будущего / Анис. Вып.44/. Тем самым, нами предлагается перепарадигматизация стратегического типа с использованием высших форм движения мысли.

В чем особенность содержательной стороны перепарадигматизации? Она включает приоритет сущностной трактовки «идеи» образования и логическое оформление специфики актуального «зова времени», учета современной ситуации в глобальном цивилизационном процессе /Анис Вестник МАН 2009;Анис.Глаз.Весник МАН 1/2013; Глаз.Егор. Вестник МАН 2009/. Следуя дедуктивной форме мысли и выделяя исходный предикат , «клеточку» мы рассматриваем образование как организацию усилий ученика в осуществлении самосовершенствования для становления способности адекватного вхождения в любые звенья общества. Поэтому вне возникновения потребности в самосовершенствовании и готовности соответствующего приложения сил, либо в силу склонности к этому, либо в результате организующий действий учителя, либо содействия этому иных членов общества, базисный процесс не возникает. Образование предполагает преобразовательное взаимодействие ученика и учителя в разных позициях – самодвижения к более совершенному со стороны ученика и организация самодвижения со стороны учителя в рамках установки на выращивание новых способностей. Данное представление выступает как исходная абстракция и она затем дедуктивно конкретизируется применительно к обретению способностей к адекватному вхождению в организм общества, что предполагает введение абстрактного представления об обществе в качестве уточняющего предиката. Требования к адекватному пребыванию человека в обществе по своему содержанию зависят от устройство общества, его разнородных частей. Разнородность требований ведет к необходимости выделения универсальной составляющей способностей, которая имеет потенциал к конкретизации в зависимости от типа требований. Тем самым, если ставится задача выращивания типологического разнообразия способностей, то проектировщик образовательной сферы должен иметь неслучайное представление об универсальном механизме человека, который является основанием всех типологически разных способностей, требуемых для типологически разного поведения, но на единой основе. В свою очередь, требования к учителю предполагают наличие способностей к организации процессов самодвижения к обретению как универсальной способности, так и к ее расщеплению под тип требований в том или ином звене общества. В самом образовании выделяются «общие» требования и способности, исходные для готовности к вхождению в общественное бытие и «особенные», зависящие от конкретного содержания возникающих в обществе, его частях задач. Тем самым, стратегическая составляющая образования касается момента «общего», а тактическая – «особенного» в единой сфере образования.

В рамках методологического подхода к постановке и решению задач и проблем в сфере образования в качестве универсального основания способностей, которые адекватны миссии образования в обществе, выступает механизм рефлексивной самоорганизации человека, совмещающий потенциалы целенаправленных действий и рефлексивной организации действий, следовательно как придания действию определенности, так и изменения формы, нормы действия / Анис. Рефлексия и методология 2007; Педагогика и логика.1993; Щедров. МышлПонимРефлексия 2004/. Однако придание рефлексии адекватности в условиях требований общества и его частей, подчинения потребностям общей составляющей образования предполагает введение стандартов критериальной базы для неслучайной рефлексии и выращивание способностей как к действиям и рефлексивному обеспечению, но и к адекватному применению критериев. Это ведет к совмещению ценностей достижения целей и реализации требований норм, с одной стороны, инновационной дееспособности, с другой стороны, и окультуривания и одухотворения / Анис.вып.32 .2013/. Для того, чтобы обеспечить учителя соответствующими способностями к трехстороннему выращиванию способностей необходимо ему проходить путь обретения таких способностей в трех фокусировках, иметь для организации такого процесса свою критериальную базу. Ее особенностью выступает универсальность в приложении, так как она должна быть обеспечивающей успешность, выращивание учителя «универсального» типа, готового реализовывать свою миссию во взаимодействии с любым учеником, но с учетом его уникального потенциала и специфики возраста. Кроме того, «общая» сторона образования предполагает введение и «общего» дидактического стандарта, организации коллективного прохождения учениками своего пути. В рамках ценности формирования гуманной и культурно-духовно ориентированной личности такую дидактику предлагал еще Я.А.Коменский /сб.1989/. В основе универсальной дидактической парадигмы, совмещающей базисный процесс с соответствующими формами взаимодействий учителя и ученика, с одной стороны, и неслучайную проектную траекторию роста способностей, с другой стороны, должны быть фундаментальные критерии для построения социо-технических и социо-культурных отношений и для сценарирования динамики развития психики. Философский образ динамики развития «духа» предложил Гегель / Философия духа 1977/. Современный механизм педагогической деятельности в рамках игромодельного подхода разработан в методологии /Анис. Пед.деят. 2хт. 2009; Громыко 2000/. Игромодельный подход обоснован как наиболее адекватный к организации процессов развития, Сначала методологическая форма проведения игр, в которой приоритет ставился в пользу не только рефлексии, но и критериального обеспечения, следовательно в полноте воплощала онтологический принцип развития применительно к социокультурным, общественным системам, была обращена к развитию самих макросистем / Щедр. 1995/. Поскольку основным сдерживающим или ускоряющим фактором в таких играх выступал игрок, вошедший в игропространство специалист, а также и сами организаторы игр, «игротехники», то была введена направленность на использование игроформы для профессионального и общекультурного развития, его педагогическое обеспечение. Рефлексия опыта игромоделирования позволила прийти к выводу о том, что в сравнении со всеми формами организации образовательного действия новый тип игромоделирования существенно превосходит в качестве и глубине субъективные трансформации в рамках той или иной направленности / Анис. Педаг.мышл. и методогиз.образования.1990/. Таким образом возникли предпосылки современной «всеобщей дидактики», опирающейся на сущность образования и субъективное развитие в условиях образования.

С другой стороны, для стратегического проектирования функционирования и развития любых сфер и систем деятельности с учетом исходных основ цивилизационного бытия в современную эпоху с перспективой в динамике совершенствования цивилизации, для внесения неслучайности управления по самым общим законам бытия требовалась языковая парадигма универсального типа, обеспечивающая полноту потенциала культуры и духовности в обеспечении блага для стран и народов в них. Тем более, что к концу ХХ века резко повысился интерес и рост осознания проблем цивилизации, соразмерный с подходом русских космистов / Астаф. 2007; Субетто 2010; Яковец 1999/. Разработка всеобщих критериев в содержательно-философской, онтологической акцентировке остается недостаточной для уверенного обоснования содержательных результатов. Необходима не только сама высокая логика, но и ее воплощение в мыслетехнике стратегического мыслителя. Осознавая высший приоритет совершенствования образовательной сферы в общем успехе выращивания субъективного потенциала не только воплощения, но и аналитики и конструирования образов будущего, опираясь на гегелевский метод и современные возможности методологии мы разработали универсальную парадигму средств цивилизационно ориентированного управленческого мышления и его мыслетехнического оформления / Анис. Вып.41; Анис. А-4 2018; Цивил.анал. 2017; Понятий.парад. 2019/. Она представляется нам в качестве исходного основания организации любого стратегического процесса, как практической и научной ориентации, так и основания построения образовательных систем, суммой тех содержаний, в их инструментальной оформленности, которые должны стать содержательной базой лиц, получающих стандарт образованности, готовности к демонстрирования, в том числе в условиях игромоделирования, стандарта способностей образованного человека будущего. С этим непосредственно связаны проектные представления об университете будущего.

Значимость наличия надежных мыслительных средств в рефлексивной самоорганизации человека и сообществ зависит от уровня тех проблем, с которыми они сталкиваются. Наряду с тем, что в учебных программах в общей составляющей образования должны предполагаться в качестве материала для решения учебных задач стандартные наборы сюжетов всех типов и уровней сложности для обретения готовности встретиться в реальной практике с любым конкретным типом ситуации, как с положительными, так и с отрицательными особенностями, в то же время специфика переживаемого периода в истории человечества отражается на выделении сюжетов, задач, становящихся наиболее актуальными. В настоящее время цивилизация переживает драматический период глобальных потрясений. Если в первой половине ХХ века мировые катастрофы были связаны с военным противостоянием конкурирующих держав, то во второй половине возникли предпосылки ядерного взаимоуничтожения, а развитие индустрии и техногенных процессов в целом привели к перспективе экологической катастрофы/Моисеев 1996,2001/. Наряду с этим возникли наиболее экстремисткие и террористические выражения социально-экономических и политико-идеологических противоречий. Мировой кризис перерос свои экономические и финансовые рамки и в своей основе стал цивилизационным, в котором действующими отрицательными факторами выступают искажения массового сознания и самосознания, уродливые формы рефлексивной аналитики, подчиненных интересам манипулятивных заказчиков глобального уровня. Поиски выхода из такого состояния крайне слабо обеспечены инструментами культуры мышления при поддержке нравственных приоритетов. Применительно к природо-социальным отношениям, динамике жизни с сочетанием факторов материального и идеального типа возникла ноосферная парадигма/ Вернадский 1990;1991/. Но все благородные устремления должны иметь адекватную притязаниям мыслетехнику. Иначе результаты мыслительного самовыражения останутся лишь мнениями авторов вне момента надежной доказательности / например, Тойнби 1996; Шпенглер 1993/. Понимание этих особенностей мыслительного опыта и потребности в вовлечении факторов культуры в анализ экологической драмы и соответствующую подготовку к реалистическим и глубоким формам понимания реальности привело к выделению культуро ориентированного направления в экологическом образовании и образовании в целом /Анис Вестник МАН 1/2014;Глаз. 1998; Глаз. Козл. 1997/. Н.Н.Моисеев подчеркивал, что экологические кризисы в истории человечества неизбежны, могут приводить к перестройке верхней оболочки планеты, поэтому необходимо научиться предвидеть кризисы и изменяя образ жизни создавать новую экологическую нишу /1996/. Он считал, что человечество обязано знать законы не только своего существования, но и среды и применять их в своей практической деятельности, преодолевая эгоизм потребительского отношения к среде в рамках режима коэволюции в переходе к эпохе ноосферы/ 1995/. Н.Н.Моисеев призывал к созданию общепланетарной стратегии развития, для чего потребуются новые знания, новые парадигмы существования и проявления коллективной воли, изменение шкалы ценностей и новое университетское образование / 2001/. Как мы видим, Н.Н.Моисеев выступил как своего рода глобальный «заказчик» на перестройку механизма рефлексивного реагирования на потенциал глобальной катастрофичности. Поэтому разработки в методологии, о которых мы вели речь, предстают как деловой ответ на содержание заказа. Наступила пора существенных парадигматических коррекций и в первую очередь это касается перепарадигматизации в аналитике и управлении, обеспеченной перепарадигматизацией в образовании. Базисным моментом в изменениях выступает введение универсумального подхода в конструировании средств коллективной рефлексивной самоорганизации наиболее осознавших перспективные тенденции в динамике цивилизации. Становится актуальным призыв Платона опираться в принятии управленческих решений на философию, совмещая «единичное», ситуационное с «всеобщим», культурно-духовным по принципам «божественного» мышления/ Платон 1993/.

Если рассматривать выпускника образовательного процесса, прошедшего все возрастные и содержательно поставленные учебные задачи как обладающего, в той или иной степени, в зависимости от уровня образования, универсальными способностями, продемонстрировавшим успешность в решении тестовых задач по всем основным акцентам в единой мирокартине, то следует подчеркнуть стратегический лейтмотив в прохождении пути. Тем более, что в модифицированных формах этот путь воспроизводится и в жизни при встрече с незнакомыми сюжетами, при реагировании на ситуации кризисного типа и ситуации интенсифицированного развития. При всех различиях типов учебных сюжетов и задач в различных предметных особенностях ученик проживает в рамках универсалисткого подхода две «всеобщие» стадии, в которых уаствуют все типы психических механизмов. Их можно назвать, используя аналогию в циклике интеллектуального проявления, «индуктивным» и «дедуктивным». Сначала ученик в освоении нового материала осуществляет индуктивные процессы по принципу уподобления материалу и его последующему обобщению. Эта стадия обеспечивает первичную содержательность, эмпирическое освоение и приходимость к прагматически значимым абстракциям. По этому пути идет сложившаяся наука, постепенно углубляя представления о мире на этапе теоретического обобщения. Такое движение более доступно для «начинающего» мыслителя и аналитика. Но второй стадии, если первая завершается высшим обобщением, высшая абстракция конкретизируется и обеспечивает сущностное «портретирование» первичного материала, создает его неслучайный, сущностный образ. Тем самым, в содержательной дедукции удерживаются и раскрываются диалектические первооснования. Для учебных целей весь цикл снабжен необходимыми ориентирами высшего уровня, универсальной парадигмой как особым методическим средством, которым оперирует учитель и обеспечивает выращивание их аналогов в сознании учеников для применения в стадии дедукции и в последующей жизни.

Такая организация циклик учебной деятельности и циклик воспитательного характера принципиально противостоит прагматической стратегии «накопления знаний», «сложения учебных предметов», не приводящей к целостному мировоззрению и мироотношению. Переход от индуктивной стадии к дедуктивной связан с качественными трансформациями субъективности в силу особенностей содержания дедуктивных оснований, их культурной и духовной значимости. Поэтому проживание судьбоносного перехода наполнено теми изменениями, которые характерны, по Гегелю, для «абсолютного духа» в типовых трех формах – «эстетической», «религиозной» и «философской», трех этапов достижения истины. Рассматриваемая парадигма является средством прихода к истине, что недоступно прагматической парадигме. Гегель рассматривал эту разницу как различие «условного» и «безусловного»/Гегель 1977 /. Но тем самым, универсальная парадигма соответствует притязаниям становления полноценного человека.

Если идея перепарадигматизации предъявлена и роль дедуктивной формы мышления в ином образовании введена, то можно выразить различие парадигм и следующим образом, используя изобразительные средства мышления. Содержательным основанием служит онтология страны как того целого, в которое должен войти ученик. В «стране» выделяются базисные сферы – социум, экономика, индустрия как мир деятельности,управление и культура с духовностью, высшие критерии принятия решений(см. сх. 1). Сама по себе содержательность страны соответствует в более конкретном выражении содержательности «цивилизации», а сама цивилизация соответствует содержанию всеобщей онтологии, «бытию» , основе универсума. Эти отношения здесь предполагаются и в образовательном процессе раскрываются как основания мировоззрения. Процесс вхождения в пространство страны, называя его «социализацией», организуемой учителем и всем механизмом образования, включает выход из социума, процесс решения учебных и учебно-практических задач, рефлексию учебных усилий, привлечение критериев в рефлексию и переходы ко все более общим критериям с возвращением в исходный процесс решения типовых задач, предложенных представителями страны(см. сх. 2). Страна опирается на свои типологические особенности, которые отражаются в содержательной парадигме образовния и технологии выращивания способностей. При всех различиях типа страны мыслительный комплекс решения суммы задач, сохраняющий особенности частей, сфер страны, исходит либо из идеи индуктивности, готовя к прагматике будущей практики, либо из идеи дедуктивности, готовя к универсальному способу решения любых задач, реализуя признаки универсумальности, соответствия законам бытия (см. сх. 3). Оба подхода сохраняют всеобщую форму механизма мышления, в которой соотносятся материал и средства, языковые, мышления. Но в дедуктивной парадигме средства имеют предельный уровень неслучайности, следовательно и культурности, сознательное использование которых предполагает духовную самоорганзацию ученика, растущую в образовательном процессе. Образование является инкубатором выращивания «человека». В зависимости от типа цивилизации, следовательно и типа страны, реальная динамика образования имеет модификации. Но следуя индуктивной парадигме различия становятся исторически случайными и способствующими противоречиям, противопоставлениям, тогда как следуя дедуктивной парадигме различия не мешают усматривать модификации как следствия проявления единого для всех, способствуют кооперативным сопряжениям. Это раскрыто в логико-мыслительных разработках в рамках опоры на метод Гегеля.

С другой стороны, универсализм парадигмы не противостоит типологическому разнообразию в природе, обществе, культуре, цивилизации. Само содержание исходного первооснования диалектично, несущее потенциально выделение типов конкретных «объектов», типов «нечто» в универсуме. Типологизация позволяет организовывать реконструкции типологически разных объектов всех уровней, реализуя ценность уникализации. Дедукция позволяет осуществлять это логически организовано, преодолевая момент стихийности и ситуационности портретирования. Опыт специальных игромодельных процедур подтвердил эту гипотезу в диагностике людей, общностей, деятельностных систем, стран и цивилизаций. Достоинство дедуктивной типологизации и соотнесения типов особенно важно в аналитической практике и сюжетах согласования усилий разнородных партнеров в практике преодоления конфликтов, в том числе и цивилизационных конфликтов с направленностью на гармонизацию отношений.

Литература

1. Анисимов О.С. Педагогика мышления и методологизация образования. Рига. 1990
2. Анисимов О.С. Рефлексия и методология. М. 2007
3. Анисимов О.С. Экологические аспекты глобалистики: цивилизационный подход. // Вестник международной академии наук (Русская секция) 2009
4. Анисимов О.С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма.В 2х т. М. 2009
5. Анисимов О.С. Рефлексивная самоорганизация и самопреодоление : путь к логическому и духовному.// Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 32. М. 2013
6. Анисимов О.С. Экологический тупик и фундаментализация образования. // ж. Вестник международной академии наук (Русская секция) 1/2014
7. Анисимов О.С. Высшая мыслетехника в цивилизационной аналитике.// Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 41М. 2016
8. Анисимов О.С. Логика Гегеля в контексте трех уровней иыслительных технологических укладов.// Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 44. М.2016
9. Анисимов О.С. Эффективность стратегического мышления и «разумная» мыслетехника.// ж. Вестник международной академии наук(Русская секция).1/2016
10. Анисимов О.С. Стратегический проект: проблемы цивилизационного партнерства и прелюдия мирового проекта (версия СЭВ и ММПК)М.2017
11. Анисимов О.С. Управленческие решения и стратегическая аналитика.//Мышление стратега: модельные сюжеты. В 2х т.М. 2018
12. Анисимов О.С. На пути к мировому цивилизационному проекту и России в нем (версия СЭВ и ММПК). М. 2018
13. Анисимов О.С. Культура мышления как ведущий фактор порождения и оценки мировых проектов.// ж.Вестник международной академии наук (Русская секция). 1/2019
14. Анисимов О.С., Глазачев С.Н. Экологическая парадигма: становление, развитие.// Вестник международной академии наук (Русская секция) 1/2013
15. Астафьев Б.А. Стратегический прогноз и управление. М. 2007
16. Вернадский А.И. Научная мысль как планетное явление.М. 1991
17. Гегель Наука логики т.3 М. 1972
18. Гегель Философия духа. Энциклопедия философских наук.т.3 М. 1977
19. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя. М. 1998
20. Глазачев С.Н., Козлова О.Н. Экологическая культура. М. 1997
21. Глазачев С.Н., Егорова Л.В. Глобальная экологическая политика ООН: становление, проблемы, перспективы.// Вестник международной академии наук (Русская секция) 2009
22. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. Минск. 2000
23. Ильин И.В.,Урсул А. Д. Эволюционная глобалистика. М. 2000
24. Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М. 1989
25. Моисеев Н.Н. Восхождение к разуму. М. 1993
26. Моисеев Н.Н. Экология и образование. М. 1996
27. Моисеев Н.Н. Современный рационализм. М. 1995
28. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. М. 2001
29. Педагогика и логика. М. 1993
30. Платон Сочинения в четырех томах т.2 М.1993
31. Понятийная парадигма аналитики (общий стандарт) «100 схем» М. 2019
32. Субетто А.И. Ноосферный прорыв России в будущее в ХХI веке. СПб. 2010
33. Тойнби А. Цивилизация перед судом истории. М.-СПб. 1996
34. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки мифологии мировой истории.М. 1993
35. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М. 1995
36. Щедровицкий Г.П.. Мышление. Понимание. Рефлексия. М. 2004
37. Яковец Ю.В. Циклы. Кризисы. Прогнозы. М. 1999