

1. Морозов, А. В. Основополагающие принципы межкультурного диалога в контексте интеграционных процессов в СНГ / А.В. Морозов // Навуковы пошук у сферы сучаснай культуры і мастацтва: матэрыялы навук. канф., Мінск, 28 лістап. 2013 г. / М-ва культуры Рэсп. Беларусь ; Беларус. дзярж. ун-т культуры і мастацтваў; редкал.: Ю. П. Бондар (старш.) [і інш.]. – Мінск : БДУКМ, 2014. – С. 24–29.

2. Institute for Cultural Diplomacy [Electronic resource]. – Mode of access: http://culturaldiplomacy.org/index.php?en_culturaldiplomacy – Date of access: 14.11.2015.

3. Nye, J. S. Bound to Lead: The Changing Nature of American Power / Joseph S. Nye. – New York: Basic Books, 1991. – 336 p.

4. Nye, J. S. Soft Power. The Means to Success in World Politics / Joseph S. Nye – New York: Public Affairs, 2004. – 192 p.

*И. В. Морозов,
доктор культурологии, профессор*

АКТУАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ НАКОПЛЕНИЯ К ПЕРЕЖИВАНИЮ

Общемировой кризис образования, который констатируют многие авторитетные специалисты, имеет особую специфику. Она заключается в том, что сами критерии качества образования устарели. Если раньше было достаточно 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 неясный, сверхдинамичный и непредсказуемый феномен информационного общества. 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.

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, кото-

рые создаются бессистемно, келейно, ориентируясь на имеющихся знакомых специалистов, способных преподавать сие по апробированному факту и фактически по старинке. Отсюда и практически ежегодная чехарда с нагрузками, что противно не само по себе, но духу и практике гуманитарного образования, синергетическому духу, когда наличествуют 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. 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 именуется антропологические изыскания.

Какова же парадигматическая трансформация и чем она в общих чертах отличается от уже известных концепций и парадигм?

Традиционная (накопительная, стандартизирующая) парадигма образования исходит из нескольких, казалось бы, очевидных постулатов: 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 уплощение голографического бытия и его

смыслов до примитивного «да – нет», 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, что имеет латентную коннотацию некоей цели и пути к ней. Именно это определяет мышление как таковое, стимулируя все другие вопрошания человека к миру, преисполненному возможностями и альтернативами «и – и». Но мы невольно притупляем, закрепощаем и, наконец, дидактически вытравляем изроднодарованные нам озабоченность, воображение, интуицию, вдохновение, озарение. Компенсация их эрудицией «голого факта» заведомо иллюзорна и пагубна. 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 является закономерным диалектическим переходом количественного (накопительного) принципа в качественный (когнитивный, познавательный). Основные послы 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 неизменно неопределенном и загадочном. Следовательно, и дисциплинарные знания не считаются исчерпывающими, допускается, поощряется их многовекторная комплементарность. Соответственно, и учитель-преподаватель априори освобождается от авторитаризма, и открываются дискуссии. В итоге образовательный процесс не преследует поглощение информации, но приискивает внутренние семантические отношения, закономерности и тенденции вещного 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 пере-

живаем очередное «осевое время» (К. Ясперс), сущность которого – переход, а точнее – симбиотическое возвращение 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 возникают насущные предпосылки для становления соответствующей образовательной парадигмы – герменевтической (текстологической, интерпретационной). Она 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. Герменевтическая парадигма полагает жизнь-обитание внутри некоего, по определению, бессмысленного метаисторического Текста, где тотальна общесемантическая и символическая взаимосвязанность (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 цезуры 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 не бессмысленному, Пути, атрибутами которого есть направление и цель. Причем их можно трактовать, включать в герменевтическую процедуру относительно бытия отдельной личности, некоего сообщества (партии, конфессии, этноса, нации, локальной культуры). Наконец, человечества в целом [1]. Са-

мостоятельное определение цели и выбор направления Пути-Текста, его перманентная корректировка и есть то, что можно всякий раз представлять как креативный акт и развивать как инновацию. В ней же остается априорный феноменологический стержень – творец-интерпретатор занят не деятельностью, основанной на субъектно-объектных отношениях, но озабочен сотворением себя-в-мире, когда экстравертивные импульсы не нейтрализуются, но восполняются подвигами интровертивными. Здесь обнаруживается важность отыскания не истины, но перманентное обнаружение парадокса: этого не может быть потому, что может быть всегда, и наоборот. Это должно споспешествовать научению не столько реагировать на проблемы как на свершившийся, неожиданный и от этого неприятный, а то и враждебный факт, сколько моделировать, предсказывать их, и относиться к ним как к любопытной, почти детективной истории на Пути-Тексте. Здесь-то и рождается «сообщество исследователей» (М. Шарп), вдохновленных не накоплением «истинных» знаний, но личностными переживаниями и мыслями, когда парадоксальность понимаемого отнюдь не препон на Пути, который следует всеми средствами преодолевать. Напротив, это непрестанно яркое неоднозначное со-бытие как континуум бытия человека-в-мире, живущего возможностью и новых вопрошаний, на которых нет окончательных ответов, но есть поток творческих открытий и откровений. В этой связи и насущность герменевтической парадигмы как таковая есть актуальное откровение в контексте не только образования, но и Культуры в целом.

1. *Морозов, И. В.* Герменевтика зодчества / И. В. Морозов – Минск : Стринко, 2009. – 352 с.

2. *Lipman, M.* Thinking in Education. – Cambridge, 1991. – P. 7–25.

3. *Sharp, A. M.* The Community of Inquiry: Education for Democracy // Thinking. – 1991. – Vol. 9. – P. 31–37.