

Philosophy of Education
Философия на образованието

ЗА НОВА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПАРАДИГМА

Николета Михалева

Икономически университет – Варна

Резюме. Статията разглежда връзката на образованието с обучението като средство за неговото осъществяване и новия тип социално-историческо унаследяване в края на XX век, свързано с промените в характера на самите научни знания. В очертаващата се нова педагогическа парадигма основна задача е преходът от знаниецентристско към културосообразно училище, т.е. все по-интензивно да се разгръща не само интелектуализацията на учебния процес, но и неговата еврологизация. Поставя се въпросът за промените в ценностните нагласи и нови културни реалии в процеса на общуване, при който се изграждат нов тип цялостни личности, чийто манталитет обединява културата и образованието. Новаторските подходи в хуманистично ориентираната педагогика и практика са насочени към разработване на принципите на развиващото обучение, сътрудничеството и сътворчеството.

Ключови думи: общуване; образование; нова педагогическа парадигма; човешки ценности; култура

Основната цел в настоящото изследване е ориентирана към преразглеждането на някои теоретични въпроси и концептуални постановки в образователната проблематика, като: връзката на образованието с обучението като средство за неговото осъществяване и новия тип социално-историческо унаследяване в края на XX век, свързано с промените в характера на научните знания; разбирането, че образованието е сложен комплекс, в който заедно с обучението присъства и възпитанието като процес на сътрудничество и сътворчество между учители и ученици; а това, от своя страна, поставя въпроса за промените в ценностните нагласи и новите културни реалии в процеса на общуване (ограничено разбиран досега като процес на комуникация), при който се изграждат нов тип цялостни личности, чийто манталитет обединява културата и образованието.

Образователната система се явява универсална форма за трансляция на културни ценности от едно на друго поколение. Класическата ѝ форма, утвърдена от Просвещението, въвежда човека в историята, така че традициите на миналите поколения сякаш витаят над него като кошмар. Докато понастоящем, по сполучливия израз на Мартин Хайдегер, „времето се изменя от бъде-

щето“. Това връхлитащо ни „утре“ Алвин Тофлър диагностицира като „шок от бъдещето“: „за да го избегнем – пише той, – трябва да създадем свръх-индустриална образователна система. А за да сторим това, трябва да търсим целите и методите си в бъдещето, а не в миналото“ (Toffler, 1992). В този контекст възниква резонният въпрос в състояние ли е институционализираното (формално) образование да поеме утвърдилата се нова постнекласическа научна визия на света, за да реши успешно своите социокултурни функции?

Като ядро на съвременната култура, науката е несъмнено най-динамичната ѝ съставка. Тя се нарежда сред ценностите, които човек особено почита и към които насочва своя интерес от различни подбуди. По своята същност тя е социокултурно организирана и високоспециализирана дейност по производство на обективни знания за света и човека. При това производството на научни знания не е самодостатъчно или самоцелно занимание, а необходимо средство за развитието на цялостната жизнена дейност на човека. Нещо повече – на основата на систематичното приложение на научните знания в производството, на динамичното развитие на техниката и технологиите след епохата на Възраждането възниква европейската техногенна цивилизация (която по-късно се утвърждава като планетарна) (Stepin, 1989). През този период се формират характерните ценности на европейската култура, сред които особено място заемат ценността на обективното научно знание и нагласата за постоянното му нарастване, т.е. изискването за новост като резултат на научните изследвания.

Науката обаче не е само интелектуален фундамент на технологичния прогрес. Като културен феномен, тя има незаменима роля и за развитието на духовния живот на индивида и обществото. Именно като най-динамична съставка на културата тя оптимизира социалното битие и съдейства за утвърждаване на човекосъразмерния свят, структуриран по модусите на творчеството и свободата. Защото действителното съдържание на културата не е само създаването на предметно-вещно богатство, а преди всичко развитието на самия човек, на неговите същностни сили и способности. Тази функция се осъществява главно чрез канала на образованието, по който преминава най-същественото от натрупания социокултурен опит, за да стане достояние на конкретния индивид, а чрез него отново да се върне в културния универсум. В този смисъл, образованието е базисен процес в културата на обществото – процес на формиране образа на човека. Или както посочва М. Хайдегер, образованието означава две неща: „от една страна – развиващо формиране, а от друга – „образова“, чрез предварително утвърдена представа, наречена „образец“ (Heidegger, 1992).

През последните десетилетия на XX век се появяват нови научни виждания (главно в естествознанието), нови концепции за природата, които предизвикват радикални изменения в основанията на науката, като цяло, и на

нейната ценностна ориентация. Натрупват се достатъчно признаци за това, че се извършва поредната научна революция, че се появява нов тип наука – постнекласическа (Stepin, 1990). Един от най-важните ѝ признаци е свързан с прехода към познание на сложно организирани, многостепенно развиващи се системи, които се разглеждат, ако се използва терминологията на И. Пригожин, не само в плана на тяхното актуално съществуване, но и в контекста на ставането, на потенциално възможните сценарии на развитието им. Появата на синергетиката (свързана с имената на Г. Хакен и И. Пригожин) също разрушава много наши досегашни представи за динамиката на самоорганизацията в природните, социалните и когнитивните системи.

Широко разпространение получават нейните представи за ставането на порядъка чрез хаоса, бифуркационните изменения, необратимостта на времето, неустойчивостта като фундаментална характеристика на еволюционните процеси и др., които предизвикват съществени изменения в картината на света, в методологическите основания на науката, в самия стил на научно мислене. Затова не може да не се съгласим с изводите на Пригожин относно „новия съюз на науката и културата“. XX век носи надеждата за културно единство. Науката участва в изграждането на смисъла заедно с всички човешки дейности, като цяло. Тя изследва една сложна действителност, в която се преплитат по особен начин това, което е, и онова, което трябва да бъде... Друг ценен извод на науката е, че времето е съзидание, на което се основава нашето бъдеще (Prigojin, 1989).

Изучаването на „човекосъразмерните“ обекти и търсенето на истината за тях се оказва свързано с различните им практически преобразувания, което пък пряко засяга хуманистичните ценности. Затова в съвременния дискурс върху науката и нейните резултати все по-осезателно присъства субективното човешко измерение. А самото знание в постнекласическата методология се схваща като „необходимо основание, алгоритъм, проект, стратегема на дейността в условията на съществуването не на „природни“, а на „човекосъразмерните“ обекти със съответна ценностна „обагреност“ (Vasilev-Vasev, 1993).

Съвременното научно познание доведе до значителни изменения в системата и характера на научните знания. Те все повече се усложняват, като знанията на различните науки взаимно се пресичат и взаимнообогатяват. Нараства ролята на общонаучните знания (синергетика, систематика, кибернетика и др.), дава се предпочитание на синкретичния стил на изложение на научните теории (заимстван от съвременното модерно изкуство, който доскоро беше пренебрегван в науката), както и на новите методи на познание. Появиха се нови форми на битие на знанието и неговите репрезентации, които по-рано не са анализирани нито във философията, нито в науката. Например Майкъл Полани разработи идеята за личностното (неявно, имплицитно) знание, а някои математици обявиха, че математиките са толкова, колкото математици

съществуват. Това показва, че знанието вече се представя като дивергиращо образуване, т.е. не просто като множествено, но и като постоянно увеличаващо своето многообразие. То се разглежда като непосредствено свързано с личността на учения, на творците и носителите на научното знание. А тази личностна „ангажираност“ на последното несъмнено е твърде значима за педагогическата дейност.

Приемайки вътрешно диференцираното многообразие на знанията, постнекласическата методология разширява своето „проблемно поле“ с интереса си и към до-, извън- и ненаучните форми на когнитивно отношение към света, които реално са „втъкнати“ във всекидневния ни живот. Ако действително знанието представлява само по себе си определен резултат от работата на съзнанието в системата на човешката дейност, то и всекидневните представи, вярвания, неяви образи, заблуждения, емоции, интуитивни догадки, нравствени решения и др., представляващи също форми на знания, имат също определено познавателно съдържание, говорещо ни за реалността. Днес все по-широко се приема разбирането, че научното познание не е универсално и хомогенно и не може да има монопол върху знанието и истината. Следователно възниква необходимост не само от полагане на нова типология на различните форми на знания, но и раздяла с традиционния „демаркационистки“ подход, противопоставящ науката и другите форми на познавателна дейност. Ненаучното вече не е синоним на неистинното. Съвременната плуралистична нагласа позволява да се съизмерват, допълват и уравновесяват различните форми на знания. Това е въпрос на комплементарност на различните когнитивни форми, израз на гносеологическия плурализъм.

В случая е по-важно да се подчертае, че извършващата се дълбока метаморфоза на науката и утвърждаващият се постнекласически тип рационалност са израз на принципно нова визия на света, позволяваща по-пълното осмисляне на неотделимостта на науката от културата, съжителството на различни научни парадигми и школи, преодоляването на вековни дихотомни противоречия между отделни културни феномени, като материализъм и идеализъм, емпиризм и рационализъм, интернализъм и екстернализъм и др.

Едва ли ще бъде пресилен изводът, че съвременната образователна система твърде бавно приема тази плуралистична нагласа и нова ценностна ориентация, за да преосмисли своите цели, задачи и приоритети. В последните десетилетия на XX век се утвърди идеята за изпреварващото развитие на човека. Именно тя може да стане ръководещ принцип на училищното образование като основна институция за социокултурно наследяване. Но класическата система на образование се оказва непригодна да реализира тази своя нова роля. Нейният потенциал сякаш изцяло се изчерпва с предаване на минали образци във вид на завършена система от знания и правила. Тя не е способна да разкрие новите виждания на постнекласическата наука и култура, синергети-

ческият и проективен характер на нейното развитие, нелинейното и контекстуално мислене, многоликостта на истината, новия етос на науката и др. Затова основната причина за кризата на образованието в глобален мащаб трябва да се търси в неговия класически модел, който явно не съответства на характера на утвърждаващата се постнекласическа наука и култура.

В очертаващата се нова педагогическа парадигма основна задача е преходът от знаниеоцентристско към културосообразно училище (Рогов, 1990). Т.е. все по-интензивно да се разгръща не само интелектуализацията на учебния процес, но и неговата еврологизация (интелектуалните процеси да придобиват все повече творчески характер). Информатизацията на съвременното общество и появата на мощни компютърни системи в края на XX век е една от възможностите за стимулиране на развитието на човешкия интелект и увеличаване на творческите страни на цялостната му дейност. Но тук, с цел да се избегнат някои противоречия, се налага само да посоча, че между понятията научна информация (ползваща като „усилвател“ компютризацията) и научните знания има съществени различия.

Информацията се разбира като обективизирана, отчуждена от човека форма на знание. Именно като такова знание информацията може да се транслира в обществото. От друга страна, информацията е модел, т.е. опростено, огрубено, неадекватно представено знание. При функционирането си в обществото обаче знанието и информацията постоянно преминават едно в друго. Научните знания се явяват във вид на научна информация. Получавайки свойството транспортабельност, те изгубват редица ценни субектови характеристики и придобиват интересубективно битие. Т.е. научната информация е само една част от научните знания – артикулируемата, обективизираната. Компютърните системи работят именно с научната информация. Знанието на човек е винаги открито, развиващо се, а това в компютрите (равно на информация) – отчуждено, статично, безлично, т.е. „знание минус човека“. „Живото“ човешко знание съдържа и други, изключително важни компоненти – умения, навици, интуитивни представи, под- или несъзнателни образи и др., които са в основата на творчеството и не се поддават на артикулация (вербализация), а се транслират в обществото посредством социалната памет. Ние можем да научим много неща от книгите и компютрите, разпределяйки информацията в тях, т.е. превръщайки я в личностно знание. Но ние никога не можем да се научим от тях как да се учим! Това постигаме само чрез „живото“ общуване с Другия. Именно в това се състои социалната мисия на учителя (преподавателя) – да намери път към личностните знания и да подбуди творческата дейност, да води към компетентност и да превърне учебния процес в сътворчество.

В съвременната (класическа) теория на образованието настъпват промени в разглеждането на неговата онтологична същност, в разбирането му като процес на общуване. Няма да е пресилено твърдението на М. Бахтин, че

„...истинското битие на човека...е дълбочинното общуване. Да бъдеш – значи да общуваш“ (Bakhtin, 1979). Следователно общуването се явява битийна същност на човека и неговата култура. Въвеждането на детето в културата, в историята или пък усвояването на обществения опит не са нищо друго освен предпоставка (предначало) в образованието. Защото в процеса на обучението индивидът всеки път „пробягва“ пътя на исторически изработените културни форми, логиката на усвояваните понятия, с което изменя своето налично конкретно битие. Именно в овладяването на културното богатство се заключава и същността на образованието.

Разбирането на образованието в този по-широк смисъл, като творчество и незавършен „жизнен път“ на индивида, се отнася в голяма степен и за обучението като средство за неговото осъществяване. Несъмнено образованието и обучението са взаимно свързани, но в същото време между тях има и съществени различия. Една от основните причини за кризата в съвременното образование, според мен, е свеждането му единствено до обучението и откъсването му от културата. Утвърдилият се от векове модел на обучение в Европа учи преди всичко на знания, а не толкова на културни норми, смисловости, ценности, идеали. То обучава добре, дава знания, формира умения и навици, подготвя специалисти за различни професии, но с недостатъчна образованост. Затова неслучайно под образование обикновено се разбира добре организирано обучение. Днешното училище „...подготвя човека знаещ, но не съзнаващ; морален, но безнравствен; възпитан, но некултурен!“ (Роhomov, 1990). Затова то се явява най-слабото място на съвременната цивилизация. Обучението се извършва не толкова съобразно същността на човека, колкото по логиката на предмета. Следователно проблемът се свежда до това как овладяването на културните форми (на първо място, научните знания) да бъде и същевременно пълноценно изграждане на учениковата индивидуалност, т.е. обучението да бъде образоващо, развиващо, възпитаващо.

Посочените съществени особености на образованието не са независими от характера на обучението и самообучението. Вярно е, че в съвременното училище обучението е сравнително добре организирано и по-лесно постижимо, че неговото внимание и усилия са насочени предимно върху задачите на научаването. Но всъщност образованието, обучението и възпитанието са неотделими, взаимнопредполагащи се, но не и тъждествени. Неразбирането на това единство или пък формалното му признаване водят на практика до формирането на непълноценни, „едномерни“ индивиди, на ограничени, тесни специалисти, функционери. А на съвременното информационно общество не са му нужни личности тип *homo faber* (фабричен човек), обучени на подчинение и манипулиране. Днес доминираща става информационната среда, която изисква формирането на нов тип работник – *homo ludens* – играещ човек

(в духа на епохата – „актьор играч“). Характерното за последния не е овладяването, усвояването на някакво ново научно поле, а силното желание и стремеж за победа, за успех.

Явно е, че съвременното образование не дава гаранция за успешна подготовка и професионална реализация на т.нар. „бизнес играчи“. На учещия се трябва да се покаже какво е това успех. За това е нужна игра, в която има съревнование, но и радост от победата, несравнимо по-голяма от узнаването, от ученето. У учещия се трябва да има жажда за компетенции, разбираана не като притежание на информация, а като умение за построяване на аргументация. Ето защо обемът на учебния материал в учебните програми трябва да бъде съкратен или да се представя не във вид на последователно нарастващи безполлезни знания, а като „локални-игри-задачи“. Затова „единственият предмет, преподаването на който е напълно адекватно на ноосферната икономика (характерна за съвременното информационно общество) – това е математиката. Тя е единственият начин за обучение по логика. Премахването ѝ би нанесло удар не по самата математика, а по бизнеса“ (Saburov, 2003).

Но до каквито и технологии да прибъгва образованието, то не трябва да губи истинската си същност и предназначение – универсалността на образователния идеал и ценностната си ориентация към идеята за *humanitas*. Затова и новаторските подходи в хуманистично ориентираната педагогика и практика са насочени към разработване на принципите на развиващото обучение, сътрудничеството и сътворчеството. Това е потребност, която се подсилва от все още господстващата и сякаш засилваща се позиция на технократическото мислене. То не е нещо напълно ново, но през последните десетилетия на XX век получи широко разпространение и достатъчна мощ. При това не е присъщо само на представителите на различните науки, и в частност на техническото знание. Технократическо мислене може да бъде свойствено и на политическия деец, и на представителя на изкуството, на хуманитаристиката, както и на педагога.

Технократическото мислене, подобно на идеологизираното, не познава рефлексията, защото се ръководи от външни на човека цели. По същество то е светоглед, за който характерни особености се явяват: приматът на средствата над целите; целите над смисъла и общочовешките интереси; смисълът над битието и реалностите на съвременния свят; техниката над човека и неговите ценности. Съществена особеност на технократическото мислене се явява също „разбирането на човека като обучаем, програмируем компонент на система, като обект на различни манипулации, а не като личност, за която е характерна не само самодейността, но и свободата по отношение на възможното пространство на дейността. Технократическото мислене твърде добре програмира присъщия му субективизъм, зад който, на свой ред, лежат определени социални интереси“ (Zinchenko, 1995).

В рамките на технократическото мислене не намират място екзистенциалните проблеми на индивидуалното съществуване на човека. А както е известно, целта на образованието е именно развитието на личностния потенциал по пътя на разрешаване преди всичко на човешките екзистенциални проблеми при усвояване на света. В противен случай то губи ценностната си ориентация, превръщайки се в утилитарно целенасочено обучение, при това на не много високо качество. Оттук идва обезличеността на образователния процес, безразличието към учещия се като индивидуалност. Изходът от това състояние е избор на нов модел на образование, в който да се акцентира върху хуманитарните измерения на възпитателно-образователната дейност. С риск да изглежда твърде оптимистично, но може би бъдещата педагогика ще стане наука за творчеството. Защото „...образованието, по своята същност, никога не може да бъде завършено. То е призвано да осигури на човека такова „живо“ състояние на ума, при което в резултат на собствени усилия той да стигне до пораждането на нови смисли“ (Hessen, 1995). Тогава образованието се превръща във възпитание на самосъзнаваща личност, която е отговорна за своите мисли, постъпки и думи.

Съвременните глобализационни процеси трансформират много от фундаменталните ценности на цивилизацията. Тези промени рефлектират по най-пряк начин върху целите и същността на днешното образование, което е универсална форма на историческо транслиране на общочовешките културни ценности. Затова неслучайно както в развитите и проспериралите западни страни, така и в източноевропейските страни се провеждат интензивни изследвания и опити за ориентиране на училищното образование към ценностите на съвременната, постмодерна култура, развиваща се на базата на „високия разум“. Става въпрос за създаване на необходимите условия и предпоставки за съприкосновение, за въвеждане и приобщаване на учащите се към културата.

Затова в образованието се заговори за хуманитарната парадигма, която трябва да заеме достойно място в системата. Векторът на преобразуването ѝ е насочен към разумния синтез на естественонаучното и социохуманитарното знание. Защото тъкмо в кризисни и преходни състояния на обществото системата на съществуващите ценности се подлага на критично преосмисляне, а някои от тях – и на категорично отхвърляне. Заедно с това обаче силно се де-хуманизира социалната среда и ако не се породят своевременно нови значими ценности, то реалните форми на живот, обезценени и противоречиви, могат да станат поле за деморализация на хората, особено на по-младите. Именно в тези преходни периоди се разкрива, че изключително важно поле (а може би и централно) се явява културата.

За съжаление, в системата на съвременното образование все още се наблюдават множество признаци на просветителство, присъщо на класическото

разбиране на рационализма: сциентизъм, строга диференциация на знанията в преподаването, монологизъм и авторитарност, утилитарност и др. Всичко това влиза в противоречие с оформящите се нови ценности на съвременната култура – интеграция на науката и изкуствата, смесване на стиловете („мозаечност“ на културата), нов тип мислене. Образованието и културата, като две страни на единно цяло, в кризисното състояние на социума през втората половина на XX век започнаха да се разединяват и разминават. Последниците са печално известни: хуманитарното образование се оказа лишено от културологични основания, от единния историко-културен контекст. Същевременно на мястото на единното културно поле и собствено човешки смисъл в образованието бързо навлизат тясно информационните и прагматистки подходи. А те са чужди и не позволяват на учащите се да разкриват своите дълбочинно личностни смисли и културно-нравствени характеристики.

Въпросът за хуманизацията на образованието допълнително се затормозява от дълбоката трансформация, която класическият европейски модел на университетско образование претърпя в хода на „трансплантиране“ от Англия в САЩ. От този модел е взет не толкова универсализмът, колкото формите, носещи функционално-инструментален и утилитарен характер. Може определено да се каже, че американският университет е създаден преди всичко като управленска структура, предприятие, организация, а не като институт. Тези му черти са критикувани от съвременния френски писател Едгар Морен и немския философ Теодор Адорно (Adorno, 2001).

Главната задача на системата на образованието днес е преодоляването на чуждия на нейната същност прагматизъм и създаване на условия за разкриване на творческия потенциал на човека чрез организиране на хуманитарното знание във всички фундаментални предметни области. С овладяването му то придобива „личностен смисъл“ за човека и престава да бъде нещо чуждо и безполезно.

Но именно тук е основният проблем на традиционното класическо образование, което формира преди всичко разсъдъчно отношение към света: систематизиране и класифициране на явленията от околния свят, подвеждането им под закони и закономерности, постигане на конкретно даденото, реализирайки приложно-практически програми. Класическото европейско училище не се интересува от това, което ученикът умее, как той мисли, а най-важното за него е да запомня, заучава и възпроизвежда заученото. Системата на образованието не възпитава в достатъчна степен самостоятелността, отговорността, постигането на скрития смисъл на явленията, стремежа за разбиране на света в неговата цялост, културата на емоционалната възприемчивост, уменията за свободно ориентиране в информационните потоци, навиците за диалогово общуване и др. От целия спектър способности на човека в учебния процес постоянно се тренира само паметта. На практика традиционното класическо

образование се свежда до обучение, социализацията – до адаптация, а възпитанието – до послушание и подчинение.

Необходимо е създаването на нова архитектура на педагогическото пространство, която да обективира онтологическата същност на образованието, разбирано като процес на дълбочинно общуване. Една реформирана съвременна образователна система, основана на хуманистичните ценности на постмодерната култура, би могла да постигне образа на човека на ХХІ век, за когото явлението на знанието е преживяване и основание за битието му.

ЛИТЕРАТУРА

- Адорно, Т. (2001). *Философия новой музыки*. Москва: Логос.
- Бахтин, М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.
- Хайдегер, М. (1992). Платоновото учение за истината. В: *Теории за истината*. I ч., София: Св. Климент Охридски.
- Гессен, С. (1995). *Основы педагогики (введение в прикладную философию)*. Москва.
- Пахомов, Н. (1990). Кризис образования в контексте глобальных проблем. В: *Культура, образование, развитие индивида*. Москва.
- Пригожин, И. & Стенжер, И. (1989). *Новата връзка. Метаморфоза на науката*. София: Наука и изкуство.
- Сабуров, Е. (2003). Образование и ноосферная экономика. В: *Общественные науки и современность*, 4.
- Степин, В.С. (1990). От классической к постнеклассической науке. В: *Ценностные аспекты развития науки*. Москва.
- Степин, В.С. (1989). Научное познание и ценности техногенной цивилизации. В: *Вопросы философии*, 10.
- Тофлър, А. (1992). *Шок от бъдещето*. София: Народна култура.
- Василев-Васев, Ст. (1993). Истина и ценност. Във: *Философски алтернативи*, 1.
- Зинченко, В. (1995). *Аффект и интеллект в образовании*. Москва.

REFERENCES

- Adorno, T. (2001). *Philosophy of New Music*. Moscow: Logos.
- Bakhtin, M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moscow: Inspiracy.
- Heidegger, M. (1992). Plato's teaching about the truth. In: *Theories of Truth*. Sofia: Kliment Ohridski.
- Hessen, S. (1995). *Fundamentals of Pedagogy* (Introduction to applied philosophy). Moscow.
- Pahomov, N. (1990). Krizis obrazovaniya v kontekste globalnykh problem. In: *Culture, education, development of the individual*. Moscow.

- Prigogin, I. & Stenger, I. (1989). *The new link. Metamorphosis of Science*. Sofia: Nauka I Izkustvo.
- Saburov, E. (2003). Education and the Noospheric Economy. In: *Social studies and modernity*, 4.
- Stepin, V.S. (1990). From classic to post-classical science. In: *Values Aspects Developed Sciences*. Moscow.
- Stepin, V.S. (1989). Scientific knowledge and values technogenic civilizations. In: *Problems of Philosophy*, 10.
- Toffler, A. (1992). *Shock of the Future*. Sofia: Narodna kultura.
- Vasilev-Vasev, St. (1993). Truth and Value. In: *Philosophical Alternatives*, 1.
- Zinchenko, V. (1995). *Affect and Intelligence in Education*. Moscow.

FOR A NEW PEDAGOGICAL PARADIGM

Abstract. The article explores the relation between education and learning as a means of its implementation and the new type of socio-historical inheritance at the end of the twentieth century, related to changes in the nature of scientific knowledge itself. In the emerging new pedagogical paradigm, the main task is the transition from a center of knowledge to culture-friendly learning, the intellectualization of the learning process, but also its euro-denomination, is becoming more and more intense. It raises the issue of changes in values and new cultural realities in the process of communication, which builds a new type of the whole personality whose mentality unites culture and education. Innovative approaches to humanistic pedagogy and practice are aimed at developing the principles of developing learning, collaboration and creativity.

Keywords: communication; education; new pedagogical paradigm; human values; culture.

✉ **Dr. Nikoleta Mihaleva, Assoc. Prof.**

University of Economics

77, Knyaz Boris I St.

9000 Varna, Bulgaria

E-mail neti_mihaleva@mail.bg